

LA COLLANA DELLA SCUOLA DI ALTA FORMAZIONE DOTTORALE ACCOGLIE LE MIGLIORI TESI DI DOTTORATO DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO, INSIGNITE DELLA DIGNITÀ DI STAMPA E SOTTOPOSTE A PROCEDURA DI *BLIND PEER REVIEW*.

Dialoghi Fragili esplora la relazione di reciprocità tra culture teatrali e scienze umane, collegando ambiti disciplinari diversi ma complementari.

La ricerca qualitativa idiografica, condotta nel territorio bresciano e bergamasco, analizza relazioni teatrali attraverso un monitoraggio in quattro fasi, evidenziando cinque categorie di indagine: fragilità, creatività, spazio, tempo e corporeità. L'approccio pedagogico focalizza l'attenzione sulle relazioni teatrali e educative, supportato dal paradigma fenomenologico e sistemico-relazionale.

I principali risultati si sono manifestati nell'evidenza dell'arricchimento che culture teatrali e scienze umane si offrono reciprocamente, sia in ambito di ricerca che educativo-didattico, nei temi che attraversano le cinque categorie di indagine.

CRISTINA ZAPPETTINI ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro (XXXV ciclo) presso l'Università degli Studi di Bergamo, dove attualmente conduce laboratori. Docente di scuola primaria, si occupa di ricerca nell'ambito della pedagogia e della didattica, approfondendo il ruolo del corpo nei processi educativi in relazione alle arti performative e alle neuroscienze.

ISBN: 978-88-97413-99-8
DOI: [10.13122/978-88-97413-99-8](https://doi.org/10.13122/978-88-97413-99-8)



Cristina Zappettini

DIALOGHI FRAGILI

73

Collana della Scuola di Alta Formazione Dottorale

- 73 -

Cristina Zappettini

DIALOGHI FRAGILI
Corpi e spazi tra culture teatrali
e scienze umane



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI BERGAMO**

2024

Collana della Scuola di Alta Formazione Dottorale

Diretta da Paolo Cesaretti

Ogni volume è sottoposto a *blind peer review*.

ISSN: 2611-9927

Sito web: <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/130100>

Cristina Zappettini

DIALOGHI FRAGILI
Corpi e spazi tra culture teatrali e scienze umane



Università degli Studi di Bergamo

2024

Dialoghi fragili. Corpi e spazi tra culture teatrali e scienze umane
/ Cristina Zappettini. – Bergamo :
Università degli Studi di Bergamo, 2024.
(Collana della Scuola di Alta Formazione Dottorale; 73)

ISBN: 978-88-97413-99-8

DOI: [10.13122/978-88-97413-99-8](https://doi.org/10.13122/978-88-97413-99-8)

Questo volume è rilasciato sotto licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0



© 2024 Cristina Zappettini

Progetto grafico: Servizi Editoriali – Università degli Studi di Bergamo
© 2018 Università degli Studi di Bergamo
via Salvecchio, 19
24129 Bergamo
Cod. Fiscale 80004350163
P. IVA 01612800167

<https://aisberg.unibg.it/handle/10446/282749>

Sommario

Introduzione	1
PRIMA PARTE.....	9
Capitolo 1. I fondamenti epistemologici del dialogo	11
1.1. La sfida della complessità	11
1.2. La conoscenza complessa	14
1.3. Otto vie verso la complessità	20
1.4. La semplicità e la vicarianza	25
1.5. Il dialogo tra arte e scienza	30
1.6. Da cogito ergo sum, a sentio ergo sum, a simulo ego sumus	35
1.7. Dialoghi tra Neuroscienze, teatro e pedagogie. Corpi e specchi della relazione.....	41
1.8. L'oggetto di studio tra teatralità e pedagogia.....	44
1.9. Estetica e Neuroestetica	48
Capitolo 2. Dalla prospettiva teatrale e performativa	53
2.1. Dai teatri alla performance. Una questione terminologica.....	60
2.2. Dall'oggetto di studio al campo d'indagine.....	67
2.3. Il Novecento teatrale, <i>età d'oro</i> e <i>big bang</i>	70
2.4. Scorci teatrali pandemici	75
2.5. I registi pedagoghi	78
2.6. Stanislavskij, Mejerchol'd, Vachtangov, Copeau.....	81
2.7. La relazione, lo spazio, la ricerca di Jerzy Grotowski	89
2.8. L'Odin Teatret e Eugenio Barba	94
2.9. Peter Brook	98
2.10. Schechner e Turner	100
2.11. Il Living Theatre e il teatro di strada	101
2.12. Oltre il Sessantotto teatrale: Bread and Puppet e Animazione teatrale	105
2.13. Applied theatre: il teatro sociale e il teatro dell'oppresso	108

2.14. Oltre e verso: il teatro come veicolo.....	112
Capitolo 3. Dalla prospettiva pedagogica	115
3.1. La pedagogia	118
3.2. La postura: av-ventura dell'imperfetto e del futuro.....	128
3.3. La narrazione.....	130
3.4 In principio era la relazione, Io come l'Altro.	138
3.5. Apprendere dall'esperienza, la pratica del pensare riflessivo	143
3.6. L'arte come esperienza: rito e riscoperta ludica della conoscenza.....	148
3.7. La pedagogia del corpo	149
3.8. La pedagogia teatrale e l'educazione alla teatralità.....	155
Capitolo 4. Il dialogo tra pedagogia e teatro	161
4.1. La relazione e il dialogo tra pedagogia e teatro nelle istituzioni educative.....	162
4.2. Il teatro-scuola	167
4.2.1. Cenni storici	168
4.2.2. Le multiformi manifestazioni della scuola e del teatro	174
4.2.3. Scuola Nuova e Nuovo Teatro: la chance per il sense-making	177
4.2.4. Il teatro tra scuola e teatro: luogo dei possibili della comunità.....	180
4.2.5. Il teatro come la scuola... ..il teatro è la scuola. Metafore e parallelismi	183
4.2.6. L'educatore alla teatralità e l'insegnante	189
4.3. L'improvvisazione	193
4.4. Il gioco	196
4.5. Teatro è gioco.....	208
4.6. Il gioco per l'adulto e per il bambino	212
4.7. Per una pedagogia del gioco. Cosa si impara quando si gioca?	217
4.8. Il gioco libero e il gioco senso-motorio	223
4.9. Il gioco pre-simbolico e il gioco simbolico	225
4.10 Il gioco drammatico.....	228
4.11. Per una scuola povera	231

SECONDA PARTE	237
Capitolo 5. La ricerca empirica in educazione	239
5.1. La ricerca interpretativa.....	244
5.2. L'approccio del ricercatore realista critico.....	246
5.3. <i>Comprendere</i> vs Interpretare, il lavoro micro-pedagogico	247
5.4. Domande e obiettivi: la strategia di ricerca	249
5.5. Strategia cognitiva, teoria scientifica e quadro teorico di riferimento	250
5.5.1. Il paradigma fenomenologico	251
5.5.2. Il paradigma sistemico-relazionale	252
5.5.3. La prospettiva pedagogica	253
5.6. Il metodo autoetnografico.....	254
5.7. progetto di ricerca: tema, problema, obiettivo e categorie d'indagine.....	256
5.8. Disegno sperimentale: le finalità e le fasi del monitoraggio	258
5.9. Campione scelto e popolazione di riferimento.....	262
5.10. Tecniche e strumenti di rilevazione e piano di raccolta dei dati	265
5.11. La rilevazione dei dati.....	266
5.11.1. L'intervista semi-strutturata faccia a faccia	266
5.11.2. Il focus group	268
5.11.3. L'osservazione esperienziale.....	269
5.12. L'analisi dei dati: materiali e metodi.....	270
TERZA PARTE	276
Capitolo 6. I risultati della ricerca: la fragilità	277
6.1. Teatralità <i>antifragile</i>.....	282
6.2. La fragilità della condizione umana: Morte e Bellezza.....	287
6.3. Oasi di vita poetica nella fragilità contemporanea.....	292
6.4. La <i>relazione</i> fragile: epistemologia pedagogica ed espulsione dell'Altro	296
6.5. La morte del teatro? Per una necessità del teatro.....	300
6.6. La fragilità della frattura pandemica, tra feritoie e rivelazioni.....	306

6.7. Il teatro sociale e la fragilità	315
6.8. Vite fragili: per una necessità del teatro nella cura, nella terapia, nel trauma, nell'educazione.....	324
6.9. Fragile bellezza: la salvezza del bello	333
Capitolo 7. I risultati della ricerca: la creatività e i linguaggi della relazione.....	339
7.1. La creatività: un costrutto multicomponenziale.....	340
7.2. Creatività e teatro.....	347
7.3. La comunicazione e i linguaggi teatrali.....	351
7.3.1 Il linguaggio non verbale e paraverbale	356
7.3.2. Il linguaggio verbale	359
7.4. Immaginazione, poesia e arte	364
7.5. La ricerca, le domande, il processo di scoperta	368
7.6. L'errore come possibilità.....	372
7.7. Pedagogia della creatività e della scoperta.....	375
Capitolo 8. I risultati della ricerca: la corporeità	383
8.1. Cenni storici della corporeità teatrale	387
8.2. Verso una pedagogia del corpo	394
8.3. Il corpo a teatro: il corpo espressivo.....	401
8.4. I sensi e il senso cinestetico	407
8.5. Le emozioni	412
8.6. Vedere e guardare	422
8.7. L'ascolto, la voce, il silenzio.....	430
8.8. Tatto, contatto, prossimità.....	435
Capitolo 9. I risultati della ricerca: lo spazio.....	442
9.1. Spazi e luoghi ritrovati.....	445
9.2. Lo spazio del teatro	450
9.3. Il teatro fuori dal teatro, la strada e la piazza si fanno teatro della relazione.....	462
9.4. L'intenzionalità dello spazio: per una drammaturgia dello spazio educativo.....	469

9.5. Spazio dei possibili come radura poetica spazio-temporale	474
9.6. Luoghi reali e virtuali tra vicinanza e distanza: la prossemica.....	479
9.7. Nuove prospettive spaziali e sguardi capovolti.....	485
9.8. Essere soglia, lo spazio del rito come <i>in-between</i>	492
Capitolo 10. I risultati della ricerca: il tempo	499
10.1. La temporalità a teatro: infinito presente.....	502
10.2. Il tempo della narrazione.....	510
10.3. L'esperienza poetica, il tempo del doppio	516
10.4. Il tempo del rito	519
10.5. La Festa e la memoria	527
10.6. Il ritmo e la ripetizione.....	529
10.7. Il tempo dell'Altro, verso il buon tempo	531
10.8. Il tempo dell'attesa	533
10.9. Per una pedagogia della lentezza	535
QUARTA PARTE.....	539
Capitolo 11. Discussione	541
11.1. Dialoghi fragili, l'ipotesi di fondo	541
11.2. I principali risultati dello studio	542
11.3. Fragilità	543
11.4. Creatività.....	543
11.5. Corporeità	544
11.6. Spazi.....	545
11.7. Tempo	546
11.8. Il significato di tali risultati	547
11.9. Quale contributo il teatro offre alla pedagogia?.....	547
11.10. Quale contributo la pedagogia offre al teatro?	549
11.11. Ulteriori considerazioni sui risultati	551
11.12. I limiti dei risultati.....	554

11.13. Suggerimenti per ulteriori ricerche	554
11.14. I dialoghi fragili come ponti	555
Conclusioni	557
L'ipotesi e le domande di ricerca	558
I principali risultati	559
I principali contributi apportati.....	559
I limiti dello studio.....	560
Suggerimenti per ulteriori ricerche	561
Contributi originali apportati	562
Appendici	565
Appendice 1	565
Appendice 2	578
Indice delle figure.....	613
Bibliografia	615

Introduzione

La fragilità che l'epoca pandemica ha introdotto nella vita di ogni persona negli ultimi anni si è estesa anche ai discorsi scientifici, ai campi del sapere e ha portato a un ripensamento dei paradigmi che coinvolgono l'umano e la conoscenza.

Il progetto di ricerca esposto in questo lavoro si inserisce nelle feritoie di questo tempo lacerato come risorsa, occasione di riflessione e ripensamento dei discorsi teatrali e pedagogici, alla luce di uno sguardo nuovo, in grado di identificare una terra di mezzo che vada oltre i confini disciplinari.

Tale progetto ha preso avvio dal tema dell'educazione alla teatralità, che è stato oggetto di studio dei precedenti percorsi formativi e che si è rafforzato nella professione svolta come docente e formatrice. L'interesse è cresciuto con la partecipazione a vari corsi di formazione teatrale e tale esperienza, intrecciandosi con la formazione teorica, ha portato a sviluppare la consapevolezza del valore che il teatro assume in ambito educativo e pedagogico e di come, viceversa, l'ambito performativo possa trarre spunti di riflessione e di miglioramento dal confronto con le scienze umane.

L'esperienza pratica si è intrecciata allo studio teorico e ha offerto nuove consapevolezze per giungere ad affermare che nel momento in cui la riflessione sulle arti performative si intreccia con il discorso pedagogico-didattico entrambe le parti possono trarre valore e arricchimento.

Verranno di seguito offerti un inquadramento relativo al periodo storico che stiamo vivendo e un background teorico relativo alle teorie che sorreggono la ricerca e ne fanno da sfondo, una sezione che esplicita le domande, le ipotesi e gli obiettivi della ricerca e le modalità della progettazione e dello sviluppo di tale studio. Verrà poi dettagliata la struttura del presente lavoro, nelle varie sezioni con i relativi contenuti esposti ed approfonditi nel testo.

Lo sfondo

Il periodo storico in cui ci troviamo ad assumere questa sfida è caratterizzato dall'emergenza sanitaria che ha fatto la sua irruzione in modo improvviso nella vita degli abitanti dell'intero globo. L'incertezza che stiamo vivendo ci sta inducendo alla trasformazione, che ha ora contaminato la nostra vita in ogni suo ambito: la conoscenza, le nostre abitudini, il modo di relazionarci con l'altro, nella prossimità e distanza, nello spazio e nel tempo, in ogni sistema, interno ed esterno. A livello più esteso, stiamo assistendo a una *frattura epistemologica*, che ha stravolto ogni ambito della scienza. C'è un quadro che resta dipinto in maniera indelebile nella mia memoria, evocativo e simbolico del tempo che stiamo vivendo: il fermo immagine sui pochi e lenti passi, mossi, con un'estrema e intensa

fatica, dal Santo Padre Francesco, sotto la pioggia del 27 marzo 2020, nell'atto di raggiungere piazza San Pietro popolata solo dalle poche e fioche luci della sera. Questo dipinto resta, nella mia personale esperienza, indelebile e rappresentativo di un mondo lacerato, affaticato e segnato dalla fragilità e da una solitudine disumana, che con fatica cerca un ultimo sforzo per proseguire il cammino, nell'attesa di una parola di speranza.

A pochi mesi dall'inizio del percorso di dottorato, sovvertiti i progetti di ricerca, ma ancor più rovesciata l'esistenza, gettata nella paura della malattia e invasa da un senso di impotenza e fragilità, a poco più di un mese di quarantena forzata, la mia commozione accompagnava l'attesa delle parole che papa Francesco avrebbe pronunciato; ho immaginato come tante persone, come me, potessero essere riunite nello stesso istante, immobili davanti a quella sequenza di passi, accogliendo la fragilità dell'equilibrio di quell'uomo, che rifletteva forse quello della condizione umana di tutto il pianeta. La delicatezza di quel momento, evocativo della situazione globale con il suo silenzio assordante e la palpabile tensione, credo possa in qualche modo esser stato capace di unire gli uomini da un'estremità all'altra della terra; la fragilità si faceva occasione di incontro, unione, vicinanza.



Figura 1: Piazza San Pietro il 27 marzo 2020. Acquarello di Giulia Migliorati.

Papa Francesco ha ricordato la fragilità che caratterizza l'uomo, anche se a volte nascosta da comodità e progresso. «In questo nostro mondo [...] siamo andati avanti a tutta velocità, sentendoci forti e capaci in tutto. [...] Abbiamo proseguito imperterriti, pensando di rimanere sempre sani in un mondo malato»¹. Parole così eloquenti, quelle pronunciate nel picco più alto della tempesta dei contagi, hanno ricordato come la malattia, la fragilità, l'incertezza fossero presenti sì, prima dell'emergenza

¹http://www.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2020/documents/papa-francesco_20200327_omelia-epidemia.html

sanitaria, ma forse mascherate, nascoste, coperte dalla fretta e dall'efficienza, celate dall'inerzia di un sistema che marciava con troppa forza, velocità, capacità, sicurezza.

La pandemia da Covid 19 ha contraddistinto il nostro tempo con quella che possiamo definire una *ferita*, sta segnando, appunto, una frattura epistemologica, nel modo di concepire la conoscenza, nell'individuo, nel modo di affrontare la vita, in relazione con la morte, la malattia, la fragilità, la crisi.

Come afferma Morin, «la radicale novità del Covid-19 sta nel fatto che è all'origine di una megacrisi, composta dall'insieme di crisi politiche, economiche, sociali, ecologiche, nazionali, planetarie che si sovrappongono le une alle altre, e hanno componenti, interazioni e indeterminazioni molteplici e interconnesse, in una parola complesse, nel senso originale del termine *complexus*, cioè *tessuto insieme*»². Il conflitto bellico sorto recentemente si inserisce nella crisi economica che stiamo vivendo.

Vogliamo costruire una riflessione lasciandoci muovere anche dalle consapevolezze che emergono da questo tempo in cui ci troviamo immersi e da cui sviluppiamo la ricerca. Il lavoro di ricerca è stato in poco tempo completamente stravolto dalla condizione pandemica, nelle modalità, negli spazi e nei tempi, nei temi, nei contenuti, nell'oggetto, nelle metodologie, negli obiettivi della ricerca e nelle riflessioni, che quotidianamente nascono, prendono nutrimento e alimentano questo periodo storico, nelle relazioni che sono chiamata a tessere.

Bocchi e Ceruti ci ricordavano che siamo chiamati alla sfida della complessità e ritenevano che una delle sue due facce fosse proprio l'irruzione dell'incertezza nelle nostre conoscenze, poiché quello che ci appare visibile è «lo sgretolarsi dei miti della certezza, della completezza, dell'eshaustività, dell'onniscienza che per secoli, quali comete, hanno indicato e regolato il cammino e gli scopi della scienza moderna»³. La medicina, la farmacologia, la statistica, le scienze fisiche, biologiche che nel diciannovesimo secolo hanno evidenziato importanti scoperte e progressi, eppure durante l'emergenza sanitaria hanno manifestato la chiara impossibilità nel fornire le soluzioni adatte ai problemi che si presentavano. Sono sorte (e continuano a farlo) incertezze, nuove domande, questioni che ci chiamano a un cambio di prospettiva. Gli autori ci ricordano inoltre che non ci si può accostare alla complessità attraverso una definizione preliminare, poiché non esiste una complessità, ma molte complessità e quindi molteplici vie per accedere ai suoi significati e processi.

Ecco allora che assumere la sfida della complessità vuol dire accogliere l'*universo incerto*⁴ che si delinea ogni volta che ci spingiamo oltre il conosciuto certo e dato, dentro i discorsi, nelle plurime complessità che legano gli eventi e nella non esauribilità di ogni punto di vista, nel confronto con la

² E. Morin, *Cambiamo Strada*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020, p. 21.

³ G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 1985, pp. 7, 8.

⁴ *Ibidem*.

natura irriducibilmente multidimensionale di ogni conoscenza. Siamo chiamati a confrontarci, quotidianamente, con una possibilità, ovvero che la fragilità possa ogni giorno divenire risorsa, che le ferite possano trasformarsi in feritoie, le crisi in opportunità, l'incertezza in occasione.

La prospettiva pedagogica ha consentito di focalizzare l'attenzione sui legami coinvolti in ambito teatrale e educativo e proprio tali relazioni sono divenute l'oggetto della riflessione teorica e pratica; tale prospettiva è sorretta da due quadri teorici di riferimento: il paradigma fenomenologico e quello sistemico-relazionale, di cui si parlerà in seguito.

Risulta fondamentale potersi gettare in un universo inesplorato e aprire strade a nuovi mondi possibili, per creare reti e dialoghi e restituire orizzonti trovati e tracciarne di nuovi e sconosciuti. Si tratta di un viaggio di scoperta mosso dalla meraviglia, che «non significa bearsi dello stupore, ma entrare in uno stato di disponibilità gioiosa che apre la mente a tutti i possibili»⁵.

Il presente lavoro muove proprio da questa intuizione, riproponendosi di capovolgere lo sguardo e trovare un nuovo punto di vista, connettendolo ai tanti già autorevolmente presenti, per indagare il fenomeno teatrale nell'intreccio delle sue componenti costitutive con la pedagogia, l'estetica, le neuroscienze, la didattica, e altre prospettive epistemologiche.

Le domande di ricerca

Le prime domande che hanno sorretto il progetto di ricerca sono state le seguenti: è possibile creare un dialogo tra pedagogia e teatro? in particolare, quale contributo l'una può offrire all'altra nell'ottica di una reciprocità?

Con la pandemia da Covid-19 il percorso di ricerca ha assunto un orientamento, mi sono chiesta: Quali azioni creative e resilienti da parte di attori e registi nel tempo caratterizzato dalla fragilità? Quali cambiamenti nelle relazioni con gli spazi, i tempi e i corpi nel teatro? Quali fondamentali pedagogiche e quali valori sorreggono l'azione e la pratica teatrale pre-post pandemia? Nell'ambito della corporeità, quale sfida coinvolge oggi l'educatore, l'insegnante, il ricercatore, l'operatore teatrale anche nel tempo che stiamo vivendo? Quale ruolo hanno le arti espressive nel difficile compito dell'incontro di corpi lontani, feriti, esposti alla fragilità? Il dialogo che le Scienze Umane instaurano con le arti performative può tracciare la strada e indicare una direzione.

Gli obiettivi del progetto di ricerca sono stati fissati con l'intento di rispondere a tali domande, poiché la possibilità di creare un dialogo fra le culture teatrali e le scienze umane aiuterebbe a ripensare in maniera riflessiva ai vari ambiti di indagine. Una riflessione sulla corporeità e sullo spazio in ambito scolastico potrebbe, per esempio, portare a numerosi benefici alle pratiche didattiche e pedagogiche,

⁵ M. Edwards, *De l'émerveillement*, in A. Berthoz, *La semplicità*, Codice edizioni, Torino 2011, p. 175.

anche alla luce del valore e dei significati che tali elementi assumono per i teatri, ove il lavoro sugli spazi e con i corpi è centrale. Si è dunque cercato di scoprire in che misura le riflessioni e il lavoro teatrale abbiano elementi di contatto con le teorie pedagogiche e didattiche, e come tali ambiti possano condensare consapevolezze, studi e riflessioni, in grado di generare nuovi apprendimenti in coloro che ve ne attingono, in termini di formazione.

Lo sviluppo del progetto di ricerca

La ricerca è stata progettata definendo inizialmente i fondamenti epistemologici e il quadro teorico di riferimento, con la teoria della complessità quale presupposto della ricerca. Nello studio teorico il campo è andato estendendosi ed approfondendosi, partendo dalla letteratura presente nell'ambito della ricerca teatrale del Novecento, che vede i registi pedagoghi come centrali nella riflessione sulle relazioni teatrali, sulla corporeità, sullo spazio. Si è al contempo indagata la letteratura in ambito pedagogico, sull'educazione alla teatralità, ai temi della corporeità, del gioco, della pedagogia del corpo.

Successivamente, si è condensata una riflessione sulla reciprocità tra scienze umane e culture teatrali nei vicendevoli contributi offerti dalla riflessione.

La ricerca è stata condotta attraverso una pianificazione di massima che si è però sviluppata dettagliatamente in itinere, data l'impossibilità di prevedere l'andamento epidemiologico. La ricerca interpretativa idiografica, che ha previsto l'utilizzo di tecniche qualitative, ha selezionato come campione di convenienza dodici realtà teatrali del territorio bresciano e bergamasco, eterogenee nelle dimensioni, nel raggio di azione, nell'ambito di lavoro e nei destinatari.

Sono state individuate cinque categorie interpretative, ovvero cinque elementi costitutivi dell'arte performativa che costituiscono anche temi pedagogici di grande rilievo, sono ambiti che costituiscono le cinque prospettive da cui lo sfondo teorico incontra la pratica, attraverso lo studio, l'osservazione, l'indagine e l'interpretazione. Sono: la fragilità, la creatività, la corporeità, lo spazio e il tempo. Lo studio è andato approfondendosi e ampliandosi sia a livello teorico, nell'analisi della letteratura, sia in ambito pratico, attraverso l'indagine empirica, nella significazione che veniva tratta dal dialogo con i testimoni privilegiati.

Si è scelto di indagare e monitorare i processi coinvolti nel momento storico di pandemia in alcune realtà teatrali bresciane e bergamasche, al fine di studiare le pratiche corporee relazionali ed espressive coinvolte nel teatro e osservare e conoscere quali risorse difficoltà stanno vivendo i teatri. Il campione selezionato è stato oggetto di un monitoraggio che si è realizzato in quattro momenti distinti con la somministrazione di interviste semi-strutturate faccia a faccia a distanza e di un focus

group in presenza, al fine di creare un confronto collettivo sulla condivisione e discussione dei risultati parziali.

L'analisi dei dati raccolti delle interviste si è realizzata mediante la creazione di griglie riassuntive nelle tre fasi, e i risultati sono stati oggetto di una restituzione e della relativa discussione da parte dei testimoni privilegiati, durante il focus group.

La struttura del lavoro

Nella prima parte del lavoro di ricerca viene dato spazio ai fondamenti epistemologici del dialogo fra culture teatrali e scienze umane, che, come già accennato, assume la sfida della complessità come base di partenza per lo studio e l'analisi delle prospettive teatrali e pedagogiche. Si intende procedere alla costruzione di un discorso sulla complessità, che è in grado di produrre sempre nuovi punti di vista, universi del discorso, scarti, controversie. Come affermano Bocchi e Ceruti, «si delinea così una complessità sempre maggiore della non esaustività di ogni punto di vista, e del carattere irriducibilmente plurale dei punti di vista che di volta in volta concorrono e si contrappongono della costruzione di ogni universo di discorso»⁶.

Nel secondo capitolo verrà operata un'ampia revisione della letteratura nell'ambito della prospettiva teatrale e performativa. Si vuole assumere a oggetto di studio la relazione teatrale che si instaura tra attore e spettatore nel Novecento teatrale, nelle ricerche dei registi pedagoghi che hanno gettato le basi dell'educazione alla teatralità, nella direzione dell'arte come veicolo e nello sviluppo dell'Applied Theatre.

Verrà di seguito approfondita la prospettiva pedagogica, il terzo capitolo contiene un focus specifico sulla relazione educativa con una maggiore attenzione alla pedagogia del corpo e all'educazione alla teatralità.

Il quarto capitolo condensa i reciproci contributi che scienze sociali e culture teatrali possono offrirsi nell'ottica di una reciprocità, si vogliono studiare le plurime forme che il teatro ha assunto in ambito educativo e didattico per giungere a parlare di un parallelismo tra formatore e performer, tra istituzione formativa e teatro, così come risulta cruciale il ruolo del gioco per l'adulto e per il bambino nei processi educativi e formativi.

Nella seconda parte del lavoro verrà illustrata la ricerca idiografica, di tipo qualitativo e interpretativo, che ha assunto come oggetto di studio le *relazioni* teatrali, osservabili nelle pratiche corporee ed espressive coinvolte in ambito performativo, nelle fenomenologie che si instaurano in presenza e nella co-costruzione dello spazio scenico tra attori e spettatori. Il progetto di ricerca in esame ha

⁶ G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit., p. 9.

monitorato il campione di convenienza di dodici soggetti teatrali del territorio bresciano e bergamasco in quattro periodi diversi, nel giugno e novembre 2020, nel novembre 2021 e nel maggio 2022. Nel quinto capitolo sono dunque declinate le finalità del progetto, le fasi del monitoraggio dei soggetti presi a campione, i materiali e metodi utilizzati per la raccolta e l'analisi dei dati.

Nella terza parte sono elencati i risultati relativi alle cinque categorie di indagine, che fanno riferimento ad altrettanti ambiti interpretativi trasversali a entrambe le aree disciplinari (pedagogia e teatro): *la fragilità, la creatività, lo spazio, il tempo e la corporeità*. Essi ci consentono di osservare i processi, nello specifico delle dodici realtà teatrali, osservate ed esaminate da punti di vista specifici desunti dalle principali innovazioni del teatro del Novecento.

Nella quarta e ultima parte troviamo la discussione del progetto di ricerca, elaborata attraverso un focus sulla discussione dei principali risultati dello studio, e dei significati che ne vengono tratti.

Viene infine elaborata la conclusione, in cui oltre a ripercorrere l'ipotesi di ricerca nei contributi che lo studio è in grado di apportare alla letteratura esistente, si evidenzieranno i limiti della ricerca e si indicheranno eventuali direzioni future.

PRIMA PARTE

Capitolo 1. I fondamenti epistemologici del dialogo

1.1. La sfida della complessità

*«L'assoluto non esiste,
ogni cosa è relativa e infinitamente sfumata e in perpetuo movimento,
e proprio per questo è così interessante e seducente,
ma anche così dolorosa»*
Etty Hillesum¹

Le teorie della complessità hanno pervaso la moltitudine dei campi d'indagine esistenti, dalla biologia molecolare alla filosofia, dall'economia alla neurofisiologia, dall'educazione alla sanità. Tutto ciò che è fuori e dentro di noi, dalla città in cui viviamo al nostro cervello, dal cosmo ad ogni nostra singola cellula, si caratterizza come un sistema complesso vivo, dinamico, imprevedibile e creativo. Questa visione del mondo ci rivela una scala di sistemi organizzati su vari livelli che costituiscono nel loro insieme un sistema di sistemi, una fitta rete di relazioni in cui tutto è connesso a tutto. «Nella percezione di una fitta rete di relazioni che integra l'essere umano al resto del mondo, ogni atto conoscitivo innesca un processo relazionale che mobilita l'intero sistema, scienziato e oggetto scientifico inclusi»²; con la complessità si nega il distacco oggettivo, garante autorità della scienza moderna e l'osservatore è coinvolto nei processi di conoscenza.

Berthoz descrive con chiarezza il passaggio dall'epoca delle scienze esatte, in cui vige il primato della ragione, alla teoria della complessità contemporanea, accogliente anche del caos, dell'incertezza, del dubbio e della fragilità. «Usciamo da un secolo subordinato al potere della ragione. È stata la ragione a permetterci di scoprire le proprietà fondamentali della materia, e di trapiantare il cuore, simbolo dell'amore, da un petto all'altro. La ragione ci ha reso accessibile la Luna, musa preferita dei poeti, e domani ci porterà fino a Marte»³. La ragione, per merito della tecnologia, ci permette lo studio del cervello, con un approccio scientifico che vuole individuare le basi neurali delle funzioni più elevate della cognizione. E prosegue,

¹ E. Hillesum, *Diari 1941-1943 [1981]*, trad. it., a cura di C. Passanti, Adelphi, Milano 1985, p. 63.

² G. Sofia (Ed.), *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Edizioni ALegre, Roma 2009, p. 148.

³ A. Berthoz, *La scienza della decisione*, Codice Edizioni, Torino 2004.

ma questa ragione venuta dall'Eufrate e passata attraverso la Mesopotamia, Gerusalemme, Il Cairo, Atene e Roma, strana figlia dell'Oriente e dell'Occidente, dei matematici arabi e degli astronomi di tutti i continenti, che hanno insegnato all'uomo che può prevedere il movimento dei pianeti, non è propriamente quella del secolo dei Lumi. È rigida e fredda. È indifferente alla dolce bruma dell'incertezza, si protegge dalle trappole e dalle meraviglie dell'immaginazione, ci fa credere che il mondo possa essere sottoposto al calcolo, che la guerra del Vietnam possa essere vinta con i computer del Pentagono. Consapevoli dei suoi limiti, dal momento che Heisenberg ha dimostrato come la ragione non possa conoscere la posizione e allo stesso tempo la velocità di una particella, i fisici, recentemente, hanno concepito nuove teorie che prendono in considerazione l'incertezza. Dal calcolo delle probabilità e dalla teoria del reverendo Bayes, che consente di risalire dagli effetti alle cause, sono nati i frattali, la teoria delle catastrofi, la teoria del caos, la teoria della complessità⁴.

La scoperta della complessità rimanda alla storia della nostra tradizione scientifica ed epistemologica, rimanda al problema di come l'identificazione della conoscenza si sia determinata con il «tipo di formazione disciplinare inventato per le cosiddette scienze dure nel corso del diciannovesimo secolo»⁵. A partire dagli sviluppi delle scienze fisiche, biologiche, sistemiche, la storia della complessità si radica più precisamente nei problemi che hanno definito gli universi di discorso delle scienze cognitive, evolutive, della scienza della *physis*, del pensiero sistemico, dell'epistemologia sperimentale, formulati nel secondo dopoguerra da pensatori e scienziati di diverse estrazioni disciplinari. Nacque così il pensiero cibernetico, la prima impresa scientifica esplicitamente transdisciplinare che, come ha testimoniato Norbert Wiener, mise a confronto e fece interagire matematici e neurofisiologi, studiosi di balistica, economisti, antropologi.

Una legge molto semplice può generare strutture complesse, similmente, «il battito d'ala di una farfalla nell'America del Sud può provocare una catastrofe in Europa»⁶, come abbiamo tristemente sperimentato alle origini della pandemia. Secondo Berthoz «oggi l'uomo è un Teseo perso nel labirinto, senza un filo di Arianna in grado di fargli ritrovare la via. Gli si fa credere che l'uscita sia alla fine della strada, ma questa non porta da nessuna parte»⁷. Da sempre la condizione umana è stata caratterizzata dalla fragilità, ma nell'epoca che stiamo vivendo, segnata dalla pandemia da Covid19, la precarietà e l'incertezza che coinvolgono ogni ambito della vita sulla terra, sembrerebbero aver gettato l'uomo nello spaesamento. Egli sembra perso nella complessità reale del mondo e cerca di ritrovare una strada orientandosi tra i numerosi fenomeni che coinvolgono con estrema criticità la situazione attuale. L'umanità tutta sta sperimentando l'inconsistenza dei modelli formali che sembrano non fornire soluzioni valide ai problemi imminenti. Si rende evidente la necessità di trovare

⁴ *Ibidem*.

⁵ G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, Feltrinelli Milano 1985, p. 8.

⁶ Tale citazione va ricondotta al matematico e meteorologo Edward Lorenz, il quale riassume, in una conferenza del 1979 il cosiddetto *effetto farfalla*, parte della più ampia *teoria del caos* in A. Berthoz, *La semplicità*, Codice edizioni, Torino 2011, p. VIII.

⁷ *Ivi*, p. IX.

nuove vie e di adottare un approccio multidimensionale, risulta più che mai necessario oggi accogliere la sfida della complessità, che, secondo Morin, si presenta come incertezza e come difficoltà, non come chiarezza e risposta.

L'umanesimo rigenerato riconosce la nostra animalità e il nostro legame ombelicale con la natura, ma riconosce anche la nostra specificità spirituale e culturale. Riconosce la nostra fragilità, la nostra instabilità, i nostri deliri, l'ignominia delle uccisioni, delle torture, dello schiavismo, le lucidità e gli accecamenti del pensiero, la sublimità dei capolavori di tutte le arti, le opere prodigiose della tecnica e le distruzioni operate dai mezzi di questa stessa tecnica⁸.

Proprio il tema della *fragilità* costituisce una delle categorie di indagine del presente progetto di ricerca; essa, nell'ambito della conoscenza, coincide con l'instabilità, il caso, l'ambiguità della natura umana, le ombre date dal processo di conoscenza che includono l'errore, il fallimento, l'oscurità della scienza che contraddistingue la complessità. Anche la nostra conoscenza, come il nostro essere uomini e donne, nella relazione con l'Altro, è caratterizzata da *fragilità*, incertezza, limitazione.

L'uomo è al tempo stesso *sapiens* e *demens*, *faber* e *mythologicus*, *oeconomicus* e *ludens*, in altri termini *Homo complexus*. Pascal l'ha espresso in modo decisivo: "Che chimera è dunque l'uomo, che novità, che mostro, che caos, che soggetto di contraddizione, che prodigio! Giudice di tutto, vermicciattolo della terra, depositario del vero, cloaca di incertezza e di errore, gloria e rifiuto dell'universo! Chi sbroglierà questo groviglio?"⁹.

L'umanesimo rigenerato, riconoscendo l'*Homo complexus*, comprende la necessità di congiungere passione e ragione, e che l'affettività umana può portare all'odio o all'amore, alla paura o al coraggio; che la ragione sola è inumana; che la tecnica può portare il meglio e il peggio; che la mente umana non cesserà di produrre miti da cui diventa schiava; che il gioco, le passioni fanno sì che l'interesse economico, per quanto ipertrofico nella nostra civiltà, non abbia l'ultima parola. Questo vuol dire che qualsiasi arte politica, così come qualsiasi speranza umanistica, deve tener conto delle ambiguità, delle instabilità e della versatilità umane¹⁰.

Il dialogo tra pedagogia e teatro, oggetto di indagine del presente lavoro, imbatte inevitabilmente nell'incertezza e nel groviglio difforme rappresentati dall'esperienza e dall'esistenza umane. Riflettono sui processi narrativi la loro natura caotica ma nel teatro, come nel romanzo, trovano un equilibrio e una modalità di essere. Il teatro non è soltanto specchio di una cultura determinata storicamente ma ha valore per il suo essere un mondo completo, avente leggi e ritmi originari. Il teatro, pur nascendo ogni volta in modo diverso, ha uno scopo primario, quello di trasformare il caos

⁸ E. Morin, *Cambiamo strada*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020, p. 76.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

degli elementi difformi della vita, pari e in continuo conflitto, in un cosmo entro il quale tutta la materia si armonizza e si compenetra per una perfezione sempre più profonda di equilibri.

1.2. La conoscenza complessa

*«A ogni aumento della conoscenza
corrisponde un aumento dell'ignoranza,
e a nuovi tipi di conoscenza
corrispondono nuovi tipi di ignoranza»*

Mauro Ceruti¹¹

La storia del pensiero scientifico e filosofico contemporaneo, già dalla fine del XIX secolo, è la storia della progressiva scoperta del carattere di paradossalità della nozione di *onniscienza*. «La nozione di onniscienza è stata per secoli una nozione estremamente influente e operativa nell'elaborazione di molteplici strategie cognitive ed euristiche, e più in generale nelle rappresentazioni della scienza e della conoscenza umane, dei loro limiti e delle loro possibilità»¹².

Le varie fasi di sviluppo della tradizione scientifica moderna sono state accompagnate da riformulazioni delle immagini della conoscenza umana in rapporto all'ideale di una conoscenza perfetta, attribuibile a qualche dio o a qualche demone. Tale ideale, rispetto al quale si definiva la direzione del progresso della scienza umana, si è profondamente radicato nel senso comune (anche degli scienziati), tanto da presentarsi e agire come un modo naturale e necessario della ragione. L'assunto di base di tale posizione era: «Ogni aumento della conoscenza provoca un corrispondente ritirarsi dell'ignoranza»¹³, il cammino della conoscenza assumeva allora una direzione ben definita e le deviazioni o i ritorni erano comunque subordinati alla direzione fondamentale.

Il compito fondamentale della ricerca scientifica e filosofica era separare i problemi reali dagli pseudoproblemi e di risolvere gli uni e dissolvere gli altri, ma così facendo si rendeva onnipresente il *problema del metodo*. Alla radice vi era la ricerca di un luogo fondamentale di osservazione della conoscenza attraverso il quale disciplinare gli sviluppi; il metodo serviva come strumento di purificazione dell'attività intellettuale, che consentiva una pausa tra un prima e un dopo, nello sviluppo della conoscenza. Alle origini della tradizione moderna, nell'opera di René Descartes si pone con forza e radicalità il problema del Metodo. La filosofia cartesiana esplicita in maniera paradigmatica tutta una serie di assunzioni che attraversano l'intera storia del pensiero moderno

¹¹ M. Ceruti, *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit. p. 33.

¹² Ivi, p. 25.

¹³ Ivi, p. 26.

occidentale: «la separazione fra corpo e mente e la necessità della ricerca di un ponte fra queste due realtà concepite come separate; l'ideale di una purificazione dell'attività intellettuale e di una trasparenza gnoseologica; l'identificazione di un punto archimedeo come criterio di demarcazione definitivamente garante per la costruzione della scienza; una concezione storica della ragione e un'opposizione più o meno esplicita fra natura e storia»¹⁴. Viene affermata la finitezza della conoscenza umana, e questa finitezza viene rapportata all'infinitezza della conoscenza divina che diviene l'ideale normativo rispetto al quale si definisce la direzione del progresso della scienza umana. Alle radici della scienza moderna troviamo così l'idea della crescita del sapere come avvicinamento a un punto di vista infinito e a una conoscenza completa, e questa idea risulterà uno degli schemi epistemologici più profondamente radicati non soltanto nelle filosofie, ma anche nel senso comune. La separazione diviene quindi uno dei miti della conoscenza moderna: ciò che è finito viene distinto da ciò che è infinito, il corpo dalla mente, verso il dualismo e la separazione. Bateson afferma: «Quando si separa la mente dalla struttura in cui è immanente – come un rapporto umano, la società umana o l'ecosistema – si commette, io credo, un errore fondamentale, di cui a lungo andare sicuramente si soffrirà»¹⁵.

Troviamo come costante la ricerca del punto su cui fondare il sapere, che radica la sua ispirazione nella filosofia del metodo cartesiano. «La ricerca delle *leggi* diventa progressivamente, soprattutto nel corso dell'Ottocento, il modo attraverso il quale l'ideale regolativo dell'onniscienza diventa, appunto, normativo nell'edificazione della conoscenza umana»¹⁶. La legge è intesa come il luogo fondamentale di descrizione e spiegazione dei fenomeni; la scoperta di una legge dà accesso al punto archimedeo, condizione necessaria e sufficiente per il controllo e la conoscenza esaustiva dei fenomeni: consente di dissolvere il particolare nel generale, di prevedere i decorsi (passati e futuri) degli eventi, di concepire il tempo come dispiegamento di una necessità atemporale.

Dalla fine dell'Ottocento in avanti, sulla base del contributo delle opere di Charles Darwin, gli sviluppi delle scienze moderne hanno reso visibili molti presupposti dell'eredità cartesiana e hanno messo in discussione la necessità di una loro identificazione con i compiti e i criteri della conoscenza e della scienza. Così l'idea di previsione, la concezione del tempo quale luogo di dispiegamento della necessità atemporale delle leggi, la scienza come scienza del generale, non sono più criteri definitivi della scientificità.

¹⁴ Ivi, p. 26-27.

¹⁵ G. Bateson, In G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit., p. 1.

¹⁶ M. Ceruti, *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit. p. 27.

Si delinea un itinerario che attraverso le incrinature della presunta necessità dei confini cartesiani della scienza produce quella che possiamo definire come *sfida della complessità*. Questo itinerario propone – e quasi impone – una sorta di *apprendere ad apprendere*, una sorta di deuterapprendimento. Parlare di sfida della complessità significa prendere sul serio il fatto che non solo possono cambiare le domande, ma possono cambiare anche i *tipi* di domande attraverso i quali si definisce l'indagine scientifica. Gli sviluppi della scienza contemporanea hanno proposto una mappa più variegata delle sue domande, dei suoi problemi, dei suoi concetti, dei suoi oggetti, delle sue dimensioni... Ma più alle radici, hanno imposto un ripensamento sulle domande, sui problemi, sui concetti, sugli oggetti, sulle dimensioni della scienza e della conoscenza¹⁷.

Anche Bateson dedica ampia trattazione al tema dell'*apprendere ad apprendere*, che si manifesta quando «il soggetto apprende a dirigersi verso certi tipi di contesto, o sta acquisendo un certo *intuito* per il contesto del risolvere problemi»¹⁸. Una riflessione approfondita sulle domande, sulla ricerca, sull'apprendere ad apprendere sarà oggetto del capitolo destinato alla *creatività*, categoria d'indagine nel dialogo tra pedagogia e teatro.

Ceruti esplicita il passaggio dall'esclusiva attenzione della scienza per ciò che è generale e ripetibile alla presa in considerazione *anche* di ciò che è singolare, irripetibile, contingente; emergono allora le limitazioni della previsione, non soltanto quelle dovute all'ignoranza dell'uomo, ma anche e soprattutto quelle inerenti ai meccanismi stessi di costruzione delle conoscenze. Assistiamo a un'esplosione della zona del *possibile* che caratterizza i molteplici sviluppi della scienza contemporanea.

Si delinea così una storia naturale delle possibilità, in cui i nuovi domini di possibilità si producono in dipendenza dalle grandi svolte dei processi evolutivi, da veri e propri effetti soglia, punti di biforcazione, amplificazione di fluttuazioni. E all'interno di questa storia naturale si producono processi di fissazione delle possibilità, che diventano vincoli in grado di eliminare talune alternative possibili e produrne di nuove. [...] Le scienze evolutive contemporanee mostrano l'esistenza di una storia naturale delle possibilità e dei vincoli, di una stratificazione e gerarchia di possibilità, di una stratificazione e gerarchia di vincoli»¹⁹.

Si verifica uno slittamento dello status epistemologico dei concetti chiave della scienza, arrivando all'elaborazione di “nozioni di second'ordine” e si osserva inoltre il riconoscimento, teorico e operativo, del carattere dipendente dall'osservatore, di tutte queste nozioni. Come ci ricorda ancora Ceruti, secondo Heinz von Foerster: «quelle proprietà che si credeva facessero parte delle cose si rivelano proprietà dell'osservatore. [...] La necessità e il caso riflettono talune delle nostre capacità e incapacità, e non quelle della natura»²⁰. L'inclusione dell'osservatore segna alle radici gli sviluppi

¹⁷ Ivi, p. 29.

¹⁸ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano 1976, p. 207.

¹⁹ M. Ceruti, *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit, p. 31.

²⁰ H. Von Foerster, *Disorder/Order: Discovery or Invention?* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit, p. 31.

più importanti delle scienze biologiche e fisiche del nostro secolo; le scienze umane, data la circolarità del soggetto e oggetto di studio, hanno incontrato tale problema fin dal momento della loro costituzione. Sono state forse le cosiddette “discipline trasversali” (cibernetica, teoria dei sistemi, teoria dell’informazione...) a fornire l’impulso più diretto all’esplicitazione della natura dipendente dall’osservatore delle categorie della scienza, attraverso l’esplicitazione tecnica dell’inesauribile circolarità costruttiva fra osservatore e sistema osservato.

La scienza contemporanea si caratterizza allora con determinate matrici costruttive: non esistono confini naturali fra sistema e ambiente, non esistono gerarchie naturali di sistemi, sottosistemi, sovrastemi. Confini e gerarchie sono sempre stabiliti da un osservatore, le cui operazioni e le cui decisioni intervengono a più livelli nel processo di costruzione di un sistema, tracciano il confine tra sistema e ambiente e stabiliscono il rapporto tra sistema e sottosistemi. La conoscenza di un sistema è resa possibile solo grazie alla pluralità dei punti di vista, alla diversità degli osservatori in gioco e alla capacità di cambiare posizione e capovolgere continuamente le prospettive. Come insegna Sclavi, «quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista»²¹. La teoria dei sistemi contemporanea considera questa diversità e questa pluralità come essenzialmente irriducibili. Gli spostamenti dei punti di vista e degli osservatori provocano in altri termini una ristrutturazione dei tipi di sistemi, dei tipi di dinamiche, della natura delle interazioni in considerazione. Questo significa riconoscere l’irriducibile pluralità dei punti di vista nella definizione e nella costruzione di un sistema, ammettere la molteplicità dei sistemi, affermare che ogni sistema è un vero e proprio plurisistema. Ci appare allora evidente la radicale critica alle idee classiche di onniscienza e al luogo fondamentale di osservazione: «laddove l’ideale cartesiano mirava a un’espansione quantitativa e a una purificazione qualitativa della conoscenza verso una prospettiva di identificazione perfetta di coscienza e di conoscenza, oggi lo stato della questione sembra capovolto: ogni presa di coscienza produce zone d’ombra, e l’ombra non è più soltanto ciò che sta fuori dalla luce ma, ancor meno visibile, si produce nel cuore stesso di ciò che produce luce»²².

Se all’aumento della conoscenza corrispondeva un ritirarsi dell’ignoranza, ora, secondo l’approccio della complessità, a ogni aumento della conoscenza corrisponde un aumento dell’ignoranza, e a nuovi tipi di conoscenza corrispondono nuovi tipi di ignoranza.

²¹ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003, p. 73.

²² M. Ceruti, *La hybris dell’onniscienza e la sfida della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit, p. 32.

L'universo categoriale della scienza non è unitario né omogeneo, non è dato una volta per tutte: e la conoscenza e la scienza non si costruiscono per espansione fino a raggiungere i limiti che sarebbero naturalmente dati. I limiti della scienza contemporanea sono una sorta di Giano bifronte che nel momento in cui stabiliscono i confini di un universo di un discorso dato, aprono nuove possibilità per la costruzione di nuovi universi di discorso²³.

La sfida della complessità ci fa rinunciare per sempre al mito della chiarificazione totale dell'universo, ma ci incoraggia a continuare l'avventura della conoscenza, che è un dialogo con l'universo. La realtà oltrepassa le nostre strutture mentali da ogni parte. «Ci sono più cose in cielo e in terra che in tutta la nostra filosofia»²⁴ affermava Shakespeare nell'Amleto. «Il fine della nostra conoscenza non è quello di chiudere, ma è quello di aprire il dialogo con l'universo. [...] entrare in quel gioco fra chiarezza e oscurità che è appunto la complessità»²⁵. Esiste altresì una zona grigia e spesso dimenticata delle educazioni (e non solo) che rende più che mai necessario aprirsi, nella teoria e nelle pratiche, a dare cittadinanza allo spazio del possibile, al chiaroscuro, alla zona d'ombra che la complessità ha fatto emergere; nel teatro, sono proprio il corpo, il gesto e la voce, che la riempiono, senza colmarla.

In seguito, un'ampia trattazione verrà dedicata alla creatività e ai linguaggi che il dialogo tra pedagogia e teatro fa emergere e mette in evidenza; quando i soggetti dell'educazione incontrano lo «spazio dei possibili»²⁶ si generano processi di ricerca che fanno sorgere nuove domande, le modalità di conoscere ed esplorare si ampliano e ogni persona può salvaguardare la propria originalità poiché diventa attiva e partecipe del proprio percorso di crescita e di acquisizione di nuove consapevolezze che sorgono nella relazione con l'Altro, nell'apprendere ad apprendere.

Non abbiamo una ricetta semplice della complessità, secondo Morin «La complessità non è come un mazzo di chiavi che possiamo affidare a ogni persona meritevole che abbia immagazzinato i vari lavori sulla complessità. [...] La complessità richiede invece la strategia, perché solo la strategia può consentirci di avanzare entro ciò che è incerto e aleatorio. [...] La strategia è l'arte di utilizzare le informazioni che si producono nell'azione, di integrarle, di formulare in maniera subitanea determinati schemi di azione, e di porsi in grado di raccogliere il massimo di certezza per affrontare ciò che è incerto»²⁷.

Nel progetto di ricerca si rende maggiormente evidente come quest'arte, l'arte della complessità, avanzando incontro all'incertezza con creatività, cerca in modo strategico e creativo nuove vie che

²³ Ivi, p. 33.

²⁴ W. Shakespeare, *Amleto*, Mondadori, Milano 1988.

²⁵ M. Ceruti, *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit, p. 33.

²⁶ Il regista pedagogo Eugenio Barba definisce il teatro *luogo dei possibili* in G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e la formazione, Dai fondamenti del movimento creativo alla formazione*, Led, Milano 2008, p. 268.

²⁷ E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit., p. 59.

consentano di accogliere la necessità di approcci multidisciplinari, tenendo presente la soggettività del ricercatore, che trasforma i processi indagati. Studiare e orientarsi nel fenomeno teatrale, nel dialogo che esso instaura con la pedagogia, si costituisce come *arte*, dal momento che non esiste una direzione di tensione alla perfezione o a una onniscienza, ma il cammino è fatto di vicoli ciechi e tornanti, di strade dissestate e pianure sconfinite, da percorrere, calpestare, esplorare e, in tutto questo vagare, trovare direzioni di senso e orientarsi con sapienza.

Edgar Morin suggerisce la costituzione di un *metodo della complessità* che «ci richiede di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarci di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici»²⁸. È la tensione verso il sapere totale, e nello stesso tempo la conoscenza antagonista del fatto che la totalità non è la verità. La totalità è nello stesso tempo verità e non verità, e la complessità sta proprio in questo: nella congiunzione di concetti che si combattono reciprocamente.

Gli argomenti esposti nel presente lavoro si reggeranno sulle fondamenta della complessità, che impedisce la chiusura dei fenomeni indagati e la cristallizzazione nel tempo e nello spazio, non si vuole fornire una spiegazione lineare di causa-effetto ma si vuole andare a fondo della complessità, identificando nuove vie di approccio, assumendo posture diverse per osservare i fenomeni da nuovi punti di vista.

Secondo Morin, la scienza non ha mai smesso di camminare su quattro zampe differenti: sulla zampa dell'empirismo e sulla zampa della razionalità, sulla zampa dell'immaginazione e sulla zampa del controllo²⁹. Vi è sempre dualismo e conflitto fra empirismo (pragmatismo) e razionalismo (espelle dalla realtà ciò che sfugge alla sistematizzazione). Immaginazione è ipotesi e il controllo seleziona. La scienza si fonda sulla dialogica fra immaginazione e controllo, fra empirismo e razionalismo. Si vuole quindi procedere tenendo un equilibrio fra queste quattro dimensioni, colonne portanti del percorso di ricerca.

La via dell'immaginazione rappresenta la facoltà più potente dell'uomo, da essa dipende la nostra capacità di creare noi stessi e il mondo (la felicità è la realizzazione delle proprie attitudini creative e relazionali)³⁰ e costituisce una delle quattro zampe confrontandosi a sua volta con una nuova complessità, quella del sentimento estetico. L'immaginazione e la creatività aprono l'accesso alla narrazione come strumento di conoscenza dell'esperienza ed esistenza umane. Assumono ampia rilevanza l'immaginazione e la poetica, il valore dell'esperienza, come linguaggio, come postura in

²⁸ G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit., p. 10.

²⁹ Ivi, p. 57.

³⁰ A. D'Avenia, *Il consumo dei corpi*, in «Ultimo Banco», Corriere della Sera, 10 maggio 2021.

relazione all'infanzia e al gioco³¹. La letteratura, la poesia, l'arte, il teatro e tutte le forme estetiche della cultura sono chiamate a fare i conti con la complessità poiché il sentimento estetico è complesso, esso è allo stesso tempo partecipazione e distacco. «La creazione artistica è complessa perché unisce l'ispirazione che proviene dalle profondità inconscie dello spirito e le sue doti coscienti più elevate»³². Kundera scrive: «lo spirito del romanzo è lo spirito della complessità. Ogni romanzo dice al lettore: “Le cose sono più complicate di quanto tu pensi”. È questa l'eterna verità del romanzo, sempre meno udibile, però, nel frastuono delle risposte semplici e rapide che precedono la domanda e la escludono. Per lo spirito del nostro tempo, o ha ragione Anna o ha ragione Karenin, e la vecchia saggezza di Cervantes, che ci parla della difficoltà di sapere e dell'inafferrabile verità, sembra ingombrante e inutile»³³. La complessità attraversa la scienza e i processi di ricerca, nelle metodologie assunte e nei fenomeni indagati; si rende necessario assumerne la sfida, trovando nuove vie con creatività, cercando l'equilibrio fra empirismo e razionalità, immaginazione e controllo.

1.3. Otto vie verso la complessità

*«Il tutto è in certa misura nella parte
che è nel tutto»
Edgar Morin³⁴*

Morin, nell'approfondimento della sfida della complessità, identifica otto vie³⁵ per tracciare un percorso di approccio alla complessità. Sono strade da non dimenticare nel momento in cui ci si addentra in un complesso processo di ricerca.

La prima è quella dell'irriducibilità del caso o del disordine che ci porta a constatare che non possiamo dimostrare se quello che ci appare come casuale non sia invece dovuto alla nostra ignoranza. Appuriamo che il caso e il disordine sono presenti nell'universo ma non siamo in grado di risolvere l'incertezza, che invece rimane, assieme alla natura dell'incertezza arrecataci dal caso. Nel presente lavoro tale via verrà accostata al concetto di *fragilità*, che attraversa l'esistenza umana, il fenomeno teatrale e il discorso pedagogico, fragilità come incertezza, disordine, caos, imprevedibilità. Anche

³¹ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019.

³² E. Morin, *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

³³ M. Kundera, *L'arte del romanzo* [1986], trad. it. Di E. Marchi e A. Ravano, Adelphi, Milano 1988, pp.35-36 In Bertagna G., *Educazione e Formazione*, Studium, Roma 2018.

³⁴ E. Morin, *Le vie della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, cit., p. 58.

³⁵ Ivi, pp. 49 ss.

Bateson nei suoi *Metaloghi* afferma: «Dato che ci sono infiniti modi disordinati le cose disordinate andranno sempre verso il disordine e la confusione»³⁶.

La seconda via si identifica nel superamento dei limiti di quell'astrazione universalista che eliminava la singolarità, la località, la temporalità; non è possibile eliminare il singolare e il locale ricorrendo all'universale, ma è necessario tenere assieme le dimensioni. Non esiste più un contesto generale in cui l'individuo è un caso singolare, al contrario considera ogni specie vivente come una singolarità che produce delle singolarità. «La vita stessa è una singolarità, all'interno dei vari tipi di organizzazioni fisico-chimiche esistenti»³⁷.

La terza via è costituita dalla complicazione. I fenomeni biologici e sociali presentano un numero incalcolabile di interazioni, di inter-retroazioni, si manifestano come uno straordinario groviglio.

La quarta via esplicita la misteriosa relazione fra ordine, disordine e organizzazione. Principio dell'*order from noise* indica che da un'agitazione o da una turbolenza disordinata possono nascere fenomeni ordinati (organizzati).

La quinta via dell'organizzazione costituisce un'unità nello stesso tempo in cui costituisce una molteplicità, l'uno non va dissolto nel molteplice né il molteplice nell'uno. Un sistema è qualcosa di più e qualcosa di meno della somma delle sue parti. Di meno perché l'organizzazione impone dei vincoli che inibiscono alcune potenzialità che si trovano nelle varie parti. «Ma, nel contempo, il tutto organizzato è qualcosa di più della somma delle parti, perché fa emergere qualità che senza una tale organizzazione non esisterebbero. Sono qualità *emergenti*, nel senso che sono constatabili empiricamente ma non sono deducibili logicamente»³⁸. Strettamente connesso vi è il principio ologrammatico: ogni punto contiene tutta l'informazione dell'insieme dell'immagine che rappresenta. Ogni nostra cellula contiene l'informazione genetica di tutto il nostro essere nel suo insieme. Pascal affermava «Posso comprendere un tutto soltanto se conosco le parti in maniera specifica, ma posso comprendere le parti solo se conosco il tutto. [...] Si abbandona un tipo di spiegazione lineare e si adotta un tipo di spiegazione in movimento, circolare, una spiegazione in cui per cercare di comprendere il fenomeno si va dalle parti al tutto e dal tutto alle parti»³⁹. La comprensione dei fenomeni globali o generali ha bisogno di anelli, di andirivieni di spole fra i punti singolari e gli insiemi.

La sesta via si riferisce all'organizzazione ricorsiva, i cui effetti e i cui prodotti sono necessari per la sua stessa causazione e produzione; una società è prodotta dalle relazioni tra gli individui, ma queste interazioni producono una totalità che retroagisce sugli individui per co-produrli quali individui

³⁶ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 38.

³⁷ E. Morin, *Le vie della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit., p. 50.

³⁸ Ivi, p. 51.

³⁹ Ivi, p. 52.

umani. Il processo sociale è quindi un anello produttivo ininterrotto nel quale i prodotti sono necessari a ciò che li produce.

La settima via è la via della crisi dei concetti chiusi e chiari, cioè della crisi della *chiarezza* e della separazione nella spiegazione. Abbiamo una rottura con la grande idea cartesiana per cui la chiarezza e la distinzione delle idee sono indice della loro verità e non possiamo quindi avere una verità che non si possa esprimere in maniera chiara e distinta. Oggi vediamo le verità manifestarsi nelle ambiguità e in un'apparente confusione, assistiamo alla fine del sogno di stabilire una demarcazione chiara e distinta fra scienza e non scienza. Vi è anche una crisi della demarcazione netta tra oggetto e soggetto, tra organismo e ambiente. Eppure, su queste idee, la scienza sperimentale era riuscita a imporre con successo il proprio punto di vista: poteva prendere un oggetto, sradicarlo dal suo ambiente, collocarlo in un ambiente artificiale, il laboratorio, modificarlo e controllare le sue modificazioni al fine di conoscerlo. Secondo Morin, oggi dobbiamo connettere in maniera assai stretta autorganizzazione ed eco-organizzazione, nella nozione chiave di auto-eco-organizzazione poiché i sistemi sono chiusi e aperti allo stesso tempo e sono sistemi autonomi. Per essere autonomi bisogna essere dipendenti e questo sembrerebbe vero anche nella relazione umana, dal momento che ogni persona appare sempre in relazione con gli altri e con l'ambiente, in una dipendenza secondo cui la propria identità non può essere disgiunta da quella dell'altro. Secondo Buber, infatti, l'io maturo emerge solo quando ci si percepisce come un Tu, esprimendo la tensione primaria di ogni persona umana verso la relazione⁴⁰.

Anche la pedagogia, che fonda il suo discorso, sui soggetti della relazione, si confronta continuamente con il tema della complessità, secondo Bertagna

dire la verità di qualsiasi fatto di esperienza ed esistenza, in altri termini fare *scienza pedagogica*, significa riconoscere la complessità che ci sovrasta anche nella più piccola delle dimensioni e situazioni empiriche. Quando poi la complessità si riferisce non solo all'esperienza e all'esistenza di un soggetto ma a quella di almeno due, uniti tra loro da una relazione educativa e/o formativa, non possiamo che essere ancora più aperti alla consapevolezza di una complessità che inesorabilmente trascende se stessa e che ci chiede senza soluzione di continuità una personale, febbrile vigilanza euristica e coraggiose ibridazioni metodologiche ed epistemologiche, pur di essere tradita il meno possibile⁴¹.

L'ottava via fa riferimento al ritorno dell'osservatore, in quanto il sociologo è nella società e la società è in lui, egli è posseduto dalla cultura che possiede. L'osservatore-concettualizzatore deve integrarsi nella sua osservazione e nella sua concettualizzazione. Deve cercare di intendere il proprio *hic et*

⁴⁰ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo, Milano 1993.

⁴¹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia 2014, p. 58.

nunc socioculturale. Non interessa solo le scienze antro-po-sociali ma anche le scienze fisiche, secondo Heisenberg «l'osservatore perturba l'osservazione microfisica»⁴².

Concludendo, Morin afferma che «Qualunque sia la teoria, e di qualunque cosa essa tratti, essa deve rendere conto di ciò che rende possibile la produzione della teoria stessa. Se in ogni modo non è possibile rendere conto di ciò, deve pur sapere che il problema rimane posto»⁴³.

La complessità è all'origine stessa delle teorie scientifiche, come dimostrato da Popper, Holton, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, in ogni teoria scientifica vi è un nucleo non scientifico, paradosso sconcertante. La scienza si sviluppa non solo nonostante, ma anche grazie a ciò che in essa vi è di non scientifico. Si aggiunge inoltre un evidente problema, quello della contraddizione; la logica classica fungeva da verità assoluta e generale, quando ci si imbatteva in una contraddizione il pensiero doveva tornare indietro perché la contraddizione era il segnale d'allarme che indicava l'errore. Bohr affermò invece che bisognava accettare la contraddizione tra la concezione corpuscolare e la concezione ondulatoria delle particelle, per consapevolezza dei limiti della logica, segnando così un evento di importanza epistemologica fondamentale⁴⁴. Anche le contraddizioni sono accolte e integrate nel sistema complesso della conoscenza umana e ne costituiscono parte integrante.

Vediamo allora come tutte queste vie e caratteristiche costituiscono il tessuto, la trama, o meglio, il crocevia, della complessità. «*Complexus* è ciò che viene tessuto assieme, e il tessuto deriva da fili differenti e diventa uno. Tutte le varie complessità si intrecciano dunque, e si tessono insieme, per formare l'unità della complessità, ma l'unità del *complexus* non viene con ciò eliminata dalla varietà e dalla diversità delle complessità che l'hanno tessuto. Qui giungiamo al *complexus del complexus*, a quella sorta di nucleo della complessità in cui le complessità si incontrano»⁴⁵. La complessità, dalle parole di Morin, si presenta come confusione, come nebbia, come incertezza, come incomprendimento logico e irriducibilità. La complessità è quindi un ostacolo, una sfida. Ma quando si procede lungo le vie della complessità, ci si rende conto che esistono due nuclei legati insieme: un nucleo empirico e un nucleo logico. Il nucleo empirico comprende i disordini e i fenomeni imprevedibili da un lato, le complicazioni, i grovigli, le moltiplicazioni dall'altro. Il nucleo logico si riferisce invece da un lato alle contraddizioni che dobbiamo necessariamente affrontare, e dall'altro ai problemi di indicibilità interni alla logica⁴⁶.

⁴² E. Morin, *Le vie della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit., p. 55.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ivi*, pp. 56, 57.

⁴⁶ *Ibidem*.



Figura 2: Ritratto della complessità, Credits: foto di Maurizio Balzarini.

L'immagine vuole rappresentare simbolicamente la complessità, che appare come nebulosa carica di aleatorietà, incertezza e confusione, vacuo groviglio impalpabile e inconsistente in cui si fanno spazio un nucleo empirico e un nucleo logico.

L'errore più grande del passato è stato arrivare a credere che ciò che non è quantificabile e formalizzabile non esiste. La complessità sembra regressiva o negativa perché costituisce la reintroduzione dell'incertezza in una conoscenza che era partita trionfalmente verso la conquista della certezza assoluta. Dobbiamo riscoprire, nella nebbia che ci circonda, la strada di un pensiero multidimensionale che integri e sviluppi la formalizzazione e la quantificazione, ma che non si rinchiuda in esse. La realtà antroposociale è multidimensionale: comporta sempre una dimensione individuale, una dimensione sociale, una dimensione biologica. Dobbiamo trovare la via di un pensiero dialogico: dialogico significa che due logiche, due nature, due principi sono connessi in un'unità senza che con ciò la dualità si dissolva nell'unità.

Franco Lorenzoni raccontò che nei suoi primi anni di insegnamento diede come compito ai suoi alunni di contare le stelle e poi scrivere sul quaderno quante erano. Una volta un bambino a Cenci disse una frase meravigliosa: «le stelle finiscono quando smetti di contare»⁴⁷. La poesia, la narrazione, l'arte e l'immaginazione sono aspetti fondamentali della conoscenza umana, da riscoprire e svelare, elementi tutti da intrecciare e da portare alla luce, dalla scuola dell'infanzia, all'università, per il bambino quanto per l'adulto.

Si rende essenziale fare ricerca intrecciando scienza e arte, spingendosi anche nell'effimero, impalpabile, vacuo ambito della letteratura, del teatro e della musica, poiché è proprio nelle opere

⁴⁷ F. Lorenzoni, *Laurea Honoris Causa*, Università Milano Bicocca, 24 marzo 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=hYXqlEHexYQ>.

d'arte, nelle rappresentazioni teatrali, che si entra in contatto con la dimensione inafferrabile della conoscenza, dell'esperienza e dell'esistenza dell'uomo, capaci di incarnare l'impreciso e il sommerso e di tenere insieme la casualità e la multidimensionalità, uscendo dalla tentazione della semplificazione. Come troviamo nelle parole di Ceruti, «Ora che, dagli inizi del Novecento, la nuova scienza si è messa a negoziare con l'alea, l'incerto, l'impreciso, l'indeterminato, il complesso, diventa anche più facile stanare il *sovrano sotterraneo* che, fino a quel momento, aveva regolato, incontrastato, i saperi e le pratiche, definendo anche le scorie, le ambiguità, i residui da cui dovevano essere bonificati: il "paradigma della semplificazione"»⁴⁸.

Accogliendo appieno la sfida della complessità, desidero avventurarmi nel percorso di ricerca con creatività, adottando le strategie suggerite da Berthoz, quelle della semplicità e della vicarianza.

1.4. La semplicità e la vicarianza

«*La vicarianza è anche il segreto della meravigliosa facoltà dell'uomo di creare mondi immaginari*»

Alain Berthoz⁴⁹

In questo folto, adombro e tetro intrigo che è la conoscenza umana, risulta necessario assumere un cambio di prospettiva, indagando la realtà da nuovi punti di vista; nel panorama della complessità il neurofisiologo francese Alain Berthoz suggerisce la *semplicità* e la *vicarianza* come soluzioni originali, creative, capaci di far fronte alla complessità che si impone. La semplicità

è complessità decifrabile, perché fondata su una ricca combinazione di regole semplici [...] consiste in [...] (un) insieme di soluzioni trovate dagli organismi viventi affinché, nonostante la complessità dei processi naturali, il cervello possa preparare l'atto e anticiparne le conseguenze. Queste soluzioni non sono né caricature né scorciatoie né riassunti. Nel porre il problema in un altro modo, consentono di arrivare ad azioni più eleganti, più rapide, più efficaci. Permettono anche di mantenere o di privilegiare il senso, anche a costo di fare una deviazione⁵⁰.

Vorrei indagare quali soluzioni *semplisse* l'uomo sta adottando oggi in ambito teatrale nella complessità del tempo odierno. Come la pedagogia e le arti performative possono costruire un dialogo in merito alle strategie migliori per far fronte a questo tempo di fragilità? L'uomo da sempre ha cercato di trovare soluzioni creative e *semplisse* per far fronte alla complessità, così anche nel tempo

⁴⁸ M. Ceruti, F. Bellusci, *Abitare la complessità, la sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano 2020.

⁴⁹ A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015, p. VIII.

⁵⁰ A. Berthoz, *La semplicità*, cit., p. XI.

caratterizzato dalla pandemia da Covid-19 l'uomo, nella relazione con gli altri uomini, sta dando vita a strategie creative e resilienti per affrontare l'incertezza del presente. Lo stesso fenomeno teatrale, indagato nel progetto di ricerca, è contraddistinto dalla complessità e, allo stesso tempo, si manifesta come espressione semplice della modalità dell'uomo di stare nel mondo. Secondo Carlomagno, «gli elementi della rappresentazione teatrale, espressi attraverso i suoi dispositivi, costituiscono un'esperienza non lineare⁵¹ che si incarna in un complesso oggetto di studi, un campo dell'indagine sull'azione, sulla presenza e sulla relazione, le cui analogie si riverberano in altre attività umane, compresa l'attività didattica»⁵².

Nonostante la complessità dei processi naturali, il cervello deve trovare una serie di soluzioni, e queste soluzioni derivano da principi semplificativi, esse permettono di elaborare in modo elegante ed efficace, molto rapidamente, situazioni complesse, tenendo conto dell'esperienza passata e anticipando il futuro; nei rapporti intersoggettivi facilitano la comprensione delle intenzioni altrui, mantengono o privilegiano il senso. «Queste soluzioni non snaturano la complessità del reale: non sono né caricature, né scorciatoie, né riassunti. Possono comportare una serie di deviazioni, un'apparente complessità aggiuntiva, ma pongono sempre i problemi in modo originale. Al contrario di quello che si potrebbe pensare, semplificare non è semplice, perché richiede in particolare di inibire, di selezionare, di collegare, di immaginare»⁵³.

Una soluzione che l'uomo ha adottato per risolvere problemi è stata l'invenzione del teatro; l'uomo ha bisogno del teatro per comunicare, per esprimersi, per raccontare, per inventare nuovi modi e mondi per stare nella realtà in modo nuovo, giocando, abitando lo spazio con il proprio corpo e con la parola. Risulta necessario risalire alle origini del teatro per l'uomo e riscoprire così che l'originalità degli organismi viventi è precisamente quella di avere trovato soluzioni che risolvono il problema della complessità con meccanismi che non sono semplici, ma semplici.

Si rende necessario un cambio di prospettiva, dalla specializzazione disciplinare a una indagine che possa accogliendo la sfida della complessità adottando soluzioni semplici: si vorrebbe intrecciare un dialogo fra le scienze umane e sociali e le arti performative, nella prospettiva di una reciprocità, in cui le une si pongano a servizio delle altre, in uno scambievole arricchimento.

Si vorrebbe indagare la possibilità di soluzioni semplici e vicarianti, messe in atto con creatività e resilienza da parte di alcuni contesti teatrali per rispondere alle problematiche emergenti correlate alla pandemia da Covid19 e alle relative limitazioni, che stanno minando alla base la categoria delle arti performative. Come è possibile il dialogo fra le scienze pedagogiche e le arti espressive? Quale

⁵¹ Sibilio M., *La dimensione semplice nell'agire didattico*, in AA. V.V., *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*, Pensa, Lecce 2012.

⁵² N. Carlomagno, *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*, Education Science & Society, 1/2020.

⁵³ A. Berthoz, *La semplicità*, cit., p. 5.

ricchezza possono offrire le une alle altre? Come il teatro sta reagendo con azioni *semplesse* e *vicarianti* alla fragilità imposta dall'attuale emergenza sanitaria?

Queste sono solo alcune delle domande, in continuo approfondimento e trasformazione, che danno un senso e un orizzonte al lavoro, nel tentativo di accogliere la sfida della complessità e provare a offrire interpretazioni in termini semplici, non semplici; in fondo, ogni albero nasconde una foresta, ogni fenomeno è solo un ingranaggio di un sistema più grande con cui è legato ed è in connessione, che può tuttavia essere indagato e osservato come azione semplice in grado di esplicitarne il senso complessivo.

La *semplessità* è un modo di vivere con il proprio mondo. È eleganza piuttosto che sobrietà, intelligenza piuttosto che fredda logica, sottigliezza piuttosto che rigore, diplomazia piuttosto che autorità. La semplessità è raffinata, anticipa più di quanto reagisca, impone le proprie leggi e le proprie griglie interpretative, è tollerante. È adattamento piuttosto che normativa o prescrittiva, probabilistica piuttosto che deterministica. Tiene conto del corpo commosso quanto della coscienza lucida; tiene conto del contesto. La semplessità è intenzionale, rispetta l'energia ma, a volte, ne consuma. Tiene conto del tempo vissuto, parte dal soggetto, permette il cambiamento del punto di vista, la creazione, autorizza la tolleranza che è opinione padroneggiata⁵⁴.

Non possiamo non considerare la semplessità come modalità per leggere i fenomeni teatrali, alla luce del contesto in cui stanno vivendo profonde trasformazioni e non possiamo comprendere l'uomo senza capire all'interno del sistema che comprende le interazioni con l'altro, cioè l'intersoggettività; le regole e le leggi della vita sociale sono fatte a immagine delle leggi della percezione e dell'azione e sono simili a quelle del pensiero semplice. L'uomo è chiamato allora a conoscere i meccanismi in cui assumono un ruolo fondamentale l'anticipazione, la cooperazione, la ridondanza, la deviazione, l'inibizione, la specializzazione e la modularità, caratteristiche della semplessità. Grazie a tutte queste proprietà, per un organismo vivente la semplessità è ciò che dà senso alla semplificazione, visto che le soluzioni semplici sono guidate da un fine, da un'intenzione, da una funzione. «Il fondamento del senso è nell'atto stesso: il senso non è applicato alla vita, è la vita stessa. Il concetto di semplessità include [...] la nozione di senso. Elaborare una teoria della semplessità significa dunque elaborare una teoria del senso, ridefinendo questo termine, restituendogli come fondamento l'atto possibile intenzionale o l'atto desiderato»⁵⁵.

Vorrei chiarificare il senso delle azioni umane teatrali, nel dialogo con la pedagogia, assumendo la sfida della complessità ma cercando di individuare soluzioni semplici, trovare vie di significato che possano aprire varchi di riflessione, approfondimento e analisi. «Semplificare in un mondo complesso

⁵⁴ Ivi, p. 176.

⁵⁵ Ivi, p. 21.

non è mai semplice. Richiede in particolare la capacità di inibire, selezionare, collegare, immaginare»⁵⁶.

Risulta necessario assumere inoltre la strategia della vicarianza. «Il termine vicariante deriva dal latino *vicarius*. Letteralmente significa “sostituto” o “supplente” e deriva a sua volta da *vicis*, “cambiamento”. Questo concetto di supplenza estende l’accezione originaria, latina, e il senso della radice indoeuropea della parola: significa “svoltare”, “curva”. [...] Troviamo un uso del termine vicariante per designare gli aspetti sociali delle relazioni con gli altri»⁵⁷. Strettamente legato alla capacità di creare e innovare, «la vicarianza è la supplenza di un processo con un altro processo che porta allo stesso risultato»⁵⁸, è strumento fondamentale degli organismi viventi, poiché permette di interagire con gli altri in modo flessibile, tollerante e generoso. La vicarianza è anche il segreto della meravigliosa facoltà dell’uomo di creare mondi immaginari, sono quelli che egli inventa nella realtà della vita quotidiana, trasformandola secondo i propri desideri e credenze, sono gli scenari che l’immaginazione plasma nei romanzi e nell’invenzione narrativa, o anche gli universi cui possiamo accedere con le moderne tecniche di *imaging*. Ecco allora che in questo ricco e non facile lavoro si vorrebbe illustrare e tracciare l’orizzonte dei nuovi mondi, immaginari, ideali, ma soprattutto reali, germogliati in un terreno arido e desertico della pandemia che ci troviamo a vivere, ma che con coraggio prendono forma e colore dalla realtà che viviamo, capaci di vita che resiste alla fragilità e da essa trae nutrimento. La vicarianza apre a soluzioni nuove, sostituendo una soluzione con un’altra soluzione per risolvere un certo problema, o impiegando la soluzione di un problema per risolverne uno di natura diversa; questi trasferimenti vicarianti permettono comunque di arrivare alla meta desiderata⁵⁹.

La vicarianza è un principio semplice, una deviazione creatrice resa possibile dalla diversità [...]. Questa diversità attiene a una proprietà fondamentale dell’essere umano, quella di sopravvivere travalicando la realtà, sfuggendo ai vincoli rigidi della norma, attingendo a nuove risorse di cui l’evoluzione ha dotato il nostro cervello per trovare soluzioni originali ai problemi che sorgono quando interagiamo con le forze ambientali o con gli altri, creando così mondi possibili. [...] Sosterremo che la vicarianza dà un nome a dei meccanismi del cervello creatore di mondi, dove possono svolgersi scenari per anticipare il futuro, e per costruirlo⁶⁰.

Ogni individuo disporrebbe di più processi vicarianti per adattarsi alla situazione del momento, uno dei numerosi sensi del concetto di vicarianza riguarda l’idea di sostituzione di un meccanismo, o di un processo, con un altro meccanismo o processo che possa condurre allo stesso risultato. «Gli

⁵⁶ Ivi, p. XI.

⁵⁷ A. Berthoz, *La vicarianza*. cit., pp. XI, XVII.

⁵⁸ Ivi, p. VII.

⁵⁹ Ivi, p. VIII.

⁶⁰ Ivi, p. XIV.

psicologi parlano di vicarianza funzionale per indicare le proprietà di sostituzione reciproca delle funzioni: è possibile attraversare un fiume a nuoto, in aereo o a bordo di un battello; oppure il cervello, per tenere il corpo in equilibrio, si serve di informazioni visive, muscolari, vestibolari o tattili, o varie loro combinazioni. [...] La vicarianza funzionale indica che possiamo svolgere lo stesso compito in molti modi»⁶¹. Da questa prospettiva si indagano le scelte adottate dall'uomo per mantenere in vita il teatro durante il periodo pandemico; con quali modalità vicarianti attori, registi, spettatori hanno potuto beneficiare dell'esperienza teatrale nonostante la chiusura dei teatri? Quali forme di vicarianza funzionale divengono oggetto di studio, di osservazione riflessiva per la pedagogia e il teatro in dialogo?

Vi è una seconda accezione, la vicarianza d'uso, che ci permette di percepire uno stesso oggetto, una medesima parte del nostro corpo o una stessa persona, come adempienti ruoli differenti. Dipende dalle nostre intenzioni e dal nostro *Umwelt*. Oggetto di riflessione sono gli strumenti, gli spazi dell'agire educativo e teatrale, la corporeità nelle relazioni educative e nello studio teatrale. La capacità dell'uomo di indossare maschere, costumi, assumere ruoli nella società e sul palcoscenico, nella vita quotidiana e nella cornice rappresentativa. Vicarianza funzionale e vicarianza d'uso possono essere presenti simultaneamente e sono parti di un sistema complesso unitamente alle funzioni dell'uomo. «La coscienza, l'attenzione, la memoria, l'anticipazione, la visione, la percezione, l'inconscio, l'imitazione, ognuna di queste funzioni racchiude in realtà molteplici livelli di complessità»⁶². Essi interagiscono continuamente e si attivano a seconda del contesto, del compito o dell'individuo, la vicarianza permette infatti di creare diverse soluzioni per risolvere un problema. Berthoz si interroga sulla forma vicariante del teatro:

A teatro, nella relazione tra l'attore e lo spettatore, la catarsi, che nella definizione di Aristotele aiuta lo spettatore a dominare le passioni o addirittura a soffocarle grazie a un transfert simbolico, è una forma molto sottile di vicarianza, la "*vicarianza in atto*". È più di una sostituzione o di un'imitazione: grazie a una deviazione mediata dalla recitazione – corpo e parola al tempo stesso – all'intersoggettività potente fra l'attore e lo spettatore, diventa un processo semplesso vicariante. Ne possiede diverse caratteristiche. In particolare, il fatto che lo scambio assuma numerose forme, secondo le persone o il contesto⁶³.

La semplessità e la vicarianza potrebbero esistere nell'incontro tra teatro e pedagogia, abitare luoghi in cui l'azione umana si fa creativa e resiliente, in cui l'incontro e la relazione tendono alla trasformazione e al cambiamento. Nell'atto, nel saper fare e nel *corpo in atto* ritroviamo il fondamento del pensiero, ma soprattutto cerchiamo di ridare all'individuo il potere di affermare la

⁶¹ Ivi, p. 11.

⁶² Ivi, p. 43.

⁶³ Ivi, p. 148.

propria specificità. E, secondo l'autore, la *vicarianza* è lo strumento ideale per una simile trasformazione. Nella storia del teatro del Novecento numerose sono state le azioni vicarianti, tra cui l'attività del Living Theatre che negli anni Settanta operò una vera e propria rivoluzione nel modo di concepire la performance, sia nei linguaggi coinvolti, portando ad espandere l'opera teatrale verso altri settori artistici, sia nei luoghi deputati allo spettacolo, con la scelta di uscire dalle istituzioni classiche e raggiungere lo spettatore negli spazi pubblici come le strade. «In Italia, tra il 1975 e il 1983 [...], il Living fa 438 spettacoli nei teatri e 148 in strada o altrove. [...] Nel 1968, Beck aveva dichiarato: “Abbiamo bisogno di andare nelle strade! Dobbiamo distruggere questa architettura che separa gli uomini”»⁶⁴. Questa azione può anche essere definita semplessa in quanto si tratta di una soluzione guidata da un fine, da un'intenzione specifica, quella di ridurre il divario esistente tra spettatore e attore; secondo tale prospettiva, tale scelta semplessa assumerebbe inoltre alcune proprietà tipiche della semplessità, tra cui l'anticipazione, la specializzazione (nella selezione di uno tra tanti elementi teatrali, quello della relazione), della cooperazione e della ridondanza (nell'unire la dimensione spaziale a quella sociale) e il principio del senso.

L'atto vicariante di Beck e Malina, è stato accompagnato, negli anni precedenti e in quelli a venire da altri simili, che hanno segnato i passaggi nella storia del teatro; come vedremo in seguito, assistiamo oggi a un vasto panorama di azioni messe in atto dalle realtà teatrali che, nel tentativo di demolire barriere tra gli uomini e accorciare le distanze tra attori e spettatori tentano di scrivere un nuovo capitolo nella storia teatrale contemporanea, segnata dall'attuale situazione limitante e svilente dell'emergenza sanitaria.

1.5. Il dialogo tra arte e scienza

*«La scienza è un'arte, perché è una strategia di conoscenza.
Non si dà una disgiunzione fra arte e scienza
come credevano i fautori della semplificazione
per i quali queste erano nozioni completamente antagoniste,
che si respingevano reciprocamente»*

Edgar Morin⁶⁵

Nella sfida della complessità arte e scienza sono chiamate a dialogare, istituendo nuovi spazi in cui procedere salvaguardando la specificità disciplinare. Lo studioso di teatro o il pedagogo che si

⁶⁴ F. Cruciani, *Lo spazio del teatro*, Editori Laterza, Bari 1992, pp. 171, 172.

⁶⁵ E. Morin, *Le vie della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit, p. 59.

spinge oltre, fino ai territori delle cosiddette *scienze dure*, tra cui le neuroscienze o la neurofisiologia, può sentirsi, di primo acchito, spaesato come un sommozzatore mandato a esplorare un deserto. Tuttavia, riprendendo quanto scritto precedentemente, la dicotomia fra arte e scienza non ha ragione di esistere perché ambedue vogliono provocare la natura dell'uomo a dare risposte per rivelare l'uomo a se stesso. «Mosse dalla stessa necessità, differiscono nei criteri di conoscenza: le scienze conoscono tramite l'esperimento, isolato dalle contingenze del tempo e dello spazio presenti, cercando di ottenere risposte esatte e oggettive, mentre le arti conoscono la soggettività bagnata dal tempo transeunte, dall'evento irripetibile»⁶⁶. L'epistemologia moderna ha coraggiosamente rimesso in questione i criteri della sperimentazione della scienza, con l'impossibilità di conoscere lo stato di un sistema fisico nel tempo presente secondo il principio di indeterminazione di Heisenberg e al ruolo dell'osservatore nella costruzione del sapere. Già Goethe, artista e scienziato, aveva ribadito il primato dell'esperienza sensibile e del soggetto: «il fenomeno non è staccato dall'osservatore ma piuttosto è intrecciato e implicato nell'individualità di quest'ultimo»⁶⁷. Quando l'oggetto dell'osservazione è l'uomo, con la sua esperienza ed esistenza, o l'attore e lo spettatore, con l'esperienza che vivono nello spazio teatrale, la condizione del soggetto implicato diviene essenziale. Attualmente sta emergendo una pratica dell'arte che si sta lasciando interrogare dai saperi scientifici, utilizzandoli per rinnovare i suoi stessi linguaggi, le sue tecniche, gli orizzonti e per sopravvivere in un tempo in cui tenere in vita l'arte risulta mai come oggi un'impresa complessa.

Il teatro inizia un dialogo inevitabile con la scienza moderna nel Settecento, proprio nel momento aurorale delle scienze umane e compie il passo decisivo nella prospettiva di una scienza con Stanislavskij. Una ricerca che nasce con la creazione del primo Studio, un laboratorio in cui «trovare i principi basilari della creatività, non soltanto sviluppare su di essi una teoria, ma verificarli in pratica»⁶⁸. Stanislavskij elabora una *téchne* che è anche una *scientia*, crea un luogo di sperimentazione in cui per la prima volta oggetto di conoscenza è l'attore o il regista, che mette in campo la sua esperienza di performer e si fa *pedagogo*. Secondo Peter Brook Stanislavskij si avvicinava a tutta l'arte della recitazione «dal punto di vista della scienza»⁶⁹. La sua stessa opera, *Il metodo delle azioni fisiche*, è stata di fondamentale interesse per i neurofisiologi moderni per il fatto che molti aspetti del metodo riflettevano le leggi oggettive del funzionamento cerebrale dell'uomo⁷⁰. Come dimostra l'esperienza di Stanislavskij, scienza e teatro non sono rivali, possono dialogare tra loro e con la pedagogia e possono contribuire alla creazione di una matrice interdisciplinare, un paradigma che

⁶⁶ G. Sofia (Ed.), *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, cit., p. 47.

⁶⁷ J. W. Goethe, *Massime e riflessioni*, trad. di M. Bignami, Theoria, Roma 1990, p. 1224 In G. Sofia (Ed.), *Dialoghi*, cit. p. 48.

⁶⁸ F. Mollica (Ed.), *Il teatro possibile*, La Casa Usher, Firenze 1989, p. 141.

⁶⁹ G. Sofia (Ed.), *Dialoghi*, cit. p. 49.

⁷⁰ Ivi, p. 50.

permetta, nella dimensione storica, di comparare risultati nei diversi campi di ricerca lungo il percorso.

Peter Brook ha dichiarato in un'intervista che «con la scoperta dei *neuroni specchio* le neuroscienze avevano cominciato a capire quello che il teatro sapeva da sempre»⁷¹; potremmo dire che ciò vale anche per la pedagogia. Per il grande drammaturgo e regista britannico il lavoro dell'attore sarebbe vano se egli non potesse condividere, al di là di ogni barriera linguistica o culturale, i suoni e i movimenti del proprio corpo con gli spettatori, rendendoli parte di un evento che loro stessi debbono contribuire a creare. Su questa immediata condivisione il teatro avrebbe costruito la propria realtà e la propria giustificazione, ed è a essa che i neuroni specchio, con la loro capacità di attivarsi sia quando si compie un'azione in prima persona sia quando la si osserva compiere da altri, verrebbero a dare base biologica. Le considerazioni di Brook rivelano quanto interesse abbiano destato al di fuori degli stessi confini della neurofisiologia le inaspettate proprietà di quei neuroni. Esse hanno colpito non soltanto gli artisti, ma anche gli studiosi di psicologia, di pedagogia, di sociologia, di antropologia, ecc.

Appare evidente come il discorso tra pedagogia, teatro e neuroscienze sia chiamato a un intreccio e a un dialogo reciproco; le neuroscienze sono chiamate a comunicare con le arti performative, considerata la forte somiglianza degli ambiti d'indagine. Osservazione, immaginazione, imitazione, azione, espressione emotiva costituiscono alcuni degli elementi essenziali e fondanti delle pratiche teatrali, ma allo stesso tempo lo sono per le scienze umane e in special modo per la pedagogia.

Se l'oggetto di studio del teatro è la *relazione* attore-spettatore, che costituisce il nocciolo centrale delle diverse e multiformi espressioni artistiche, così come dei prodotti culturali teatrali, non possiamo non cogliere l'affinità con i processi formativi e educativi che, per essere di natura *relazionali*, possono essere indagati da una prospettiva nuova, alla luce del fruttuoso dialogo. L'antropologia teatrale, una delle discipline di studio nata ad opera del regista pedagogo Eugenio Barba, si occupa proprio di studiare «il comportamento fisiologico e socio-culturale dell'uomo in una situazione di rappresentazione»⁷². Giungere a conoscenza dei processi di attivazione della via cortico-spinale che inducono al movimento e all'espressione delle emozioni ci offre una nuova prospettiva sullo studio delle pratiche teatrali.

Cosa accade nello spettatore quando un attore esegue un'azione o si esprime manifestando un determinato stato emotivo? E quando afferra bruscamente o accarezza con delicatezza un altro attore? Nello spettatore che osserva si attiva la stessa area della rete corticale motoria? Dai risultati delle

⁷¹ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

⁷² E. Barba, N. Savarese, *L'arte segreta dell'attore. Un dizionario di antropologia teatrale*, Ubulibri, Milano 2005.

ricerche neuroscientifiche, attraverso il meccanismo della *simulazione incarnata*, lo spettatore, osservando l'attore agire sulla scena potrebbe simulare, a livello cerebrale e corporeo, le azioni e le emozioni di colui che agisce *come se* il pubblico fosse il performer, anche se non in tutte le componenti neurali coinvolte e non con la stessa intensità. Quale valore aggiunto offrono alle ricerche sulla relazione attore-spettatore e sulla valenza pedagogica del teatro come strumento educativo in grado di sviluppare competenze socio-affettive?

Nell'ottica di un dialogo caratterizzato dalla reciprocità, la scienza dell'attore può offrire importanti contributi alle neuroscienze, nell'ambito dei metodi utilizzati per la ricerca, nello specifico dei processi sottesi alle indagini scientifiche. Sofia ne offre una chiara esemplificazione in merito all'esperimento svolto dalla ricercatrice dell'equipe di Rizzolatti, Maria Alessandra Umiltà che nel 2001, in una delle fasi della ricerca aveva utilizzato l'*imitazione* dell'azione di afferrare del cibo posto su un tavolo. Sofia e colleghi hanno fatto emergere il fraintendimento relativo al processo di imitazione poiché, dal punto di vista degli studi teatrali, esiste un'enorme differenza tra ripetere meccanicamente un movimento e compiere la stessa sequenza di azioni fisiche con intenzione diretta verso uno scopo, con conseguente e relativa diversa attivazione del sistema specchio nell'osservatore.

È molto facile confondere un movimento con un'azione fisica. Se, per esempio, faccio un movimento così [Grotowski stende il braccio e la mano di fronte a sé] non è ancora un'azione. Se faccio lo stesso movimento ma per indicare quella signora, è un'azione fisica. Se faccio così [Grotowski stende il braccio e la mano di fronte a sé] non è un'azione fisica, è solo un movimento. Ma se c'è un obiettivo, semplice, lei! [Grotowski indica la persona nella stanza] indico lei, in questo momento, è un'azione fisica. L'errore di molti registi è di fissare il movimento e non l'azione fisica⁷³.

Le azioni fisiche tese a un obiettivo sono state uno dei principali oggetti di studio di alcuni fra i più importanti uomini di teatro tra cui Stanislavskij⁷⁴ e Grotowski poiché l'intenzione che muove l'attore appare strettamente legata all'*attenzione* dello spettatore e proprio quest'ultima sarebbe una sorta di «*grimaldello cognitivo* per scuotere le dinamiche immaginative attraversando tutti i livelli del vissuto spettatoriale: da quello percettivo a quello immaginifico senza escludere, beninteso, quello emotivo»⁷⁵. L'attenzione sulla scena può essere estesa al campo delle scienze umane nella relazione che l'educatore/docente instaura con l'educando/discente nei processi di insegnamento, di apprendimento e nella relazione di cura. Appare chiaro come le arti performative possano costituire un valido contributo se comprendiamo, attraverso l'affermazione di Clelia Falletti, quanto potrebbe essere vero, similmente, nei processi educativi. «Mi piace pensare l'attore a questo livello base come

⁷³ J. Grotowski, *Conferenza a Liège, Cirque Divers*, 2 gennaio 1986 in T. Richards, *Al lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano 1993.

⁷⁴ K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Editori Laterza, Bari 1982.

⁷⁵ G. Sofia (Ed.), *Le acrobazie dello spettatore. Dal teatro alle neuroscienze e ritorno*, Bulzoni editore, Roma 2013.

a un gladiatore nell'arena: per l'attore tutta la sua vita sulla scena dipende dalla sua capacità di tenere l'attenzione dello spettatore; se lo spettatore distoglie lo sguardo lui muore. Scenicamente»⁷⁶. L'attore è mosso dalla tensione nella relazione con lo spettatore e la sua attenzione, similmente, il docente e l'educando sono legati dallo stesso movimento vitale.

Il dialogo tra la pedagogia, le arti performative e le neuroscienze permette, allora, non solo di avviare un discorso sulla relazione e sulle dinamiche dei processi teatrali in grado offrire un valore aggiunto alla ricerca neuroscientifica ma anche di venire in aiuto alla pedagogia e alle scienze umane poiché i meccanismi che coinvolgono attore e spettatore si attuano sulla stessa base biologica dell'interrelazione sociale, che certamente accresce e nobilita il valore pedagogico, terapeutico, sociale e culturale del teatro e legittima il valore dell'attore che non solo recita una parte ma ha la possibilità e la responsabilità di muovere grandi forze psicofisiche⁷⁷.

La relazione teatrale mette in gioco il corpo così come la mente, i muscoli, il pensiero, i sensi, la memoria, immaginazione e emotività, e ciò sia per lo spettatore che per l'attore; tale consapevolezza era nota da tempo nell'ambito della ricerca teatrale, tuttavia, è nel corso del Novecento che la teoria teatrale ha cominciato ad assumere pienamente ed esplicitamente al suo interno la dimensione corporea dell'esperienza teatrale, superando così i paradigmi disincarnati, logocentrici e culturologici, nella quale essa era stata imprigionata da Aristotele in poi. Del resto, il ritardo che la teatrologia ha accusato nell'assumere il corpo e la corporeità all'interno del suo discorso teorico va messo in rapporto con il ritardo e le difficoltà che le scienze umane hanno denunciato, loro stesse incastrate nel dualismo cartesiano, in riferimento al corpo come *dimensione costitutiva* di ogni fenomeno culturale e sociale e in particolare di ogni esperienza estetica⁷⁸.

Oggi la situazione è profondamente cambiata e talvolta si potrebbe persino avere l'impressione di un'enfasi eccessiva posta sulle questioni del corpo, andando dalla biopolitica alla neuroestetica. In ogni caso, nozioni come *body-mind*, *embodiment*, *embodied mind*, *corporate knowledge*, *embodied knowledge*, *somatic societies* etc., dimostrano che ormai il corpo è diventato un vero protagonista (se non *il* protagonista) nel discorso teorico delle scienze umane e sociali. Particolarmente importante, nelle ricerche teatrali, è stata la presa di coscienza che, non meno dell'attore, anche lo spettatore è provvisto di un corpo, oltre che di una mente e di una competenza enciclopedica e intertestuale, «e che è con il suo corpo e nel suo corpo (in realtà, corpo-mente, corpo-memoria) che egli fa esperienza dello spettacolo, cioè lo percepisce, lo vive, lo comprende, gli reagisce»⁷⁹.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ C. Zappettini, A. Borgogni, *Performing arts and neuroscience: body and mirrors in theatrical expressivity*, in «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 5, n.2, aprile – giugno 2021, pp. 161-171.

⁷⁸ M. De Marinis, *Il corpo dello spettatore. Performance Studies e nuova teatrologia*, in *Le scienze cognitive in Italia. Bilanci e prospettive* (7° convegno del Codisco), Università di Messina, 28-30 novembre 2013.

⁷⁹ *Ibidem*.

La performance oggi è dunque il frutto maturo del modo nuovo e diverso con cui l'uomo si è rapportato con la realtà del mondo esterno; il mondo materiale, non più considerato esclusivamente come un dominio da piegare utilitaristicamente ai propri bisogni viene continuamente trasformato da strumento a simbolo, da oggetto a soggetto. Il corpo dell'attore è divenuto allora il mezzo espressivo, veicolo di comunicazione, tramite in cui si costituisce la relazione attore-spettatore ed è nel flusso che si viene a creare tra questi soggetti che si manifesta l'intensità della performance; i performer toccano il pubblico e nasce la vita collettiva del teatro, quella presenza attiva e reciproca che rende attori e spettatori un unico corpo, spazio condiviso d'azione e luogo concreto in cui ha sede l'opera teatrale. I risultati che provengono dalle neuroscienze consentono quindi un nuovo approccio all'umano, al senso del movimento e della relazione e possono offrire un punto di vista unico e nuovo sul fenomeno teatrale, per una lettura più estesa e ampia della performance teatrale.

1.6. Da cogito ergo sum, a sentio ergo sum, a simulo ego sumus

«La mente non è nella testa»

Francisco Varela⁸⁰

Come abbiamo visto, le neuroscienze cognitive, in stretta collaborazione e dialogo con le scienze umane, possono favorire e promuovere nuove conoscenze e gettare nuova luce su diverse questioni teoriche legate all'arte teatrale e all'estetica. Gli artefatti culturali, le espressioni artistiche, così come i processi formativi e educativi possono essere indagati da una prospettiva in grado di mantenere una stretta interrelazione tra corpo e mente: l'*embodied simulation*. Secondo Gallese, la simulazione incarnata costituirebbe un meccanismo funzionale di base, grazie al quale il nostro cervello riutilizzerebbe parte delle risorse neurali di interazione con il mondo, modellando i rapporti e le relazioni e mettendole a disposizione della percezione e dell'immaginazione⁸¹.

Il paradigma cognitivista cartesiano di stampo positivista rintracciabile nel *Cogito ergo sum* sarebbe stato sostituito, nel percorso storico che la scienza dell'attore ha intrecciato con le scienze umane, con quello che pone al centro il sentire e l'esprimere, definibile con il *sentio ergo sum*, caratterizzato anche dai contributi di Darwin⁸² sul piano scientifico, per giungere recentemente al *simulo ergo sumus*⁸³. Le neuroscienze, intrecciandosi in tale transizione, si sono inserite operando una rivoluzione

⁸⁰ F. Varela, *Quattro pilastri per il futuro della scienza cognitiva*, Franco Angeli, Milano 2002.

⁸¹ V. Gallese, M. Guerra, *Lo schermo empatico*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 24.

⁸² C. Darwin, *Espressione delle emozioni nell'uomo e negli altri animali*, Bollati Boringhieri, Torino 1985.

⁸³ G. Sofia (Ed.), *Dialoghi*, cit. p. 54.

nelle nozioni di percezione e immaginazione, rivelando la stretta relazione tra azione, percezione e cognizione⁸⁴.

Gamelli, intrecciando le componenti bio-psico-emotive dell'uomo, parla di un'attuale rivoluzione epistemologica, in cui il comune denominatore consisterebbe nella rottura di punti di vista univoci coi quali per lungo tempo si è guardato alla mente. Il sistema dei neuroni *mirror*, scoperto dall'équipe di ricerca di Vittorio Gallese e Giacomo Rizzolatti⁸⁵ va modificando il nostro modo di concepire i meccanismi alla base della comprensione delle azioni osservate; la *simulazione incarnata (embodied simulation)*⁸⁶ apre a una nuova comprensione di come ogni sistema mentale modelli le proprie interazioni con il mondo. Tale scoperta avrebbe profondamente rivoluzionato la visione classica dell'intersoggettività, fino a quel momento considerata come un fatto puramente mentale, reso possibile da processi cognitivamente molto elevati. Secondo il paradigma della simulazione incarnata, invece, l'intersoggettività non si realizzerebbe mediante l'attribuzione di stati mentali ad altri soggetti, quanto attraverso un rispecchiamento di stati corporei. «Grazie all'attivazione dei neuroni specchio riusciamo a comprendere il comportamento altrui senza avere bisogno di pensare, codificando gli atti motori altrui come se fossero compiuti dal nostro stesso corpo»⁸⁷.

Assisteremmo oggi al manifestarsi del *simulo ergo sum*, paradigma inaugurato dalle scoperte sul sistema dei neuroni specchio ad opera dei ricercatori del Dipartimento di Neuroscienze di Parma negli anni Novanta del secolo scorso. Grazie a questa scoperta e ai successivi contributi possiamo indagare la dimensione sociale e relazionale da un nuovo punto di vista, in grado di suggerire riflessioni che aprono lo sguardo sui fenomeni studiati da tempo.

Fino agli anni Ottanta del secolo scorso, i neuroscienziati erano radicati nel paradigma secondo cui le varie funzioni compiute dal cervello si ritenevano confinate in compartimenti stagni; era supposizione diffusa che la percezione, l'azione e la cognizione fossero separate e indipendenti l'una dall'altra; tale paradigma rifletteva la comprensibile tendenza della scienza verso una spiegazione meccanicistica dei fenomeni studiati.

La storia del nostro pensiero è, fin dal motto di Cartesio *Cogito ergo sum*, la storia di una razionalità priva del sapere corporeo⁸⁸, tuttavia, molti hanno provato nel corso del tempo, a mettere in

⁸⁴ I. Testa, F. Caruana (Eds.), *Habits: Pragmatist Approaches from Cognitive Neuroscience to Social Science*. Cambridge, Cambridge University Press, UK, 2021.

⁸⁵ Si segnalano i seguenti testi: G. Rizzolatti - A. Gnoli, *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, Rizzoli, Milano 2016, V. Gallese - M. Guerra, *lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, G. Rizzolatti - L. Voza, *Nella mente degli altri*, Zanichelli, Bologna 2008, M. Iacoboni, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008 e G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

⁸⁶ I. Gamelli, *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano 2009.

⁸⁷ I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole, Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 119.

⁸⁸ U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1987.

discussione l'assunto cartesiano. Pensatori universali quali Bergson, James e Merleau-Ponty, per giungere ai più recenti studi di Penrose, Maturana, Siegel, Searle, Dennett⁸⁹. Questo lungo percorso conoscitivo, tuttora in divenire, sembra oggi in grado di avanzare serie credenziali scientifiche circa un possibile "errore di Cartesio" che, non a caso, fa da titolo al primo importante studio pubblicato da Damasio⁹⁰. Il neurobiologo statunitense intreccia analisi neurologiche con analisi psicologiche e filosofiche raffrontate con molti casi clinici e delinea i tratti di un'inedita teoria della conoscenza che affonda le sue radici nella rappresentazione del corpo⁹¹. Sviluppando questa nuova prospettiva interdisciplinare, la ricerca di Damasio contribuisce a ribaltare il tradizionale punto di vista sulla coscienza dimostrando come la coscienza di sé emerga da quella del corpo. Damasio attribuisce l'errore di Cartesio alla mancata rilevazione di quanto, dietro ogni decisione, siano sempre in atto sistemi regolatori di natura somatica i quali, presentandosi sotto forma di messaggi corporei, entrano profondamente in gioco in ogni nostro atto cognitivo. «Ogni decisione, anche la più razionale e intellettuale, passa inevitabilmente attraverso il filtro emozionale connesso agli eventi somatici, registrati a livello subliminale e inconscio dalla nostra memoria corporea»⁹².

Come visto precedentemente, si distingue il contributo del neurofisiologo francese Alain Berthoz, che approfondisce la complessità dell'agire umano ed esalta la prodigiosa architettura del cervello umano descrivendo le facoltà della *semplicità*⁹³ e della *vicarianza*⁹⁴. L'autore sostiene che il senso del movimento, o "cinestesia", costituirebbe una sorta di sesto senso in grado di anticipare ciò che accade nella realtà dello spazio⁹⁵, riflessioni già rintracciabili in Gardner con riferimento a Martin. Non a caso l'antropologia teatrale, nata negli anni Settanta per iniziativa del regista italo-danese Eugenio Barba, nella sua ricerca di principi transculturali pre-espressivi nel «comportamento dell'uomo in situazione di rappresentazione organizzata»⁹⁶ si è avvalsa, soprattutto all'inizio, del contributo di fisici, psicofisiologi e biologi. Nel reference-book troviamo la nozione di *cinestesia* come «la percezione interiore che ognuno di noi ha dei movimenti del proprio corpo, o di sue parti, attraverso la sensibilità muscolare. Per l'attore-danzatore la percezione cinestetica, che è stata chiamata anche *sesto senso*, o *senso muscolare*, è fondamentale»⁹⁷.

Staremmo transitando da una visione della cultura come *corpo della mente* dove il corpo era considerato come mera fonte di informazioni, a una visione che, scoprendosi sempre meno analitica

⁸⁹ I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

⁹⁰ A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995.

⁹¹ C. Zappettini, A. Borgogni, *Corpi in gioco: l'educazione alla teatralità per la prima infanzia* in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 10, giugno 2021, Studium, Roma.

⁹² I. Gamelli, *Sensibili al corpo*, cit., p. 52.

⁹³ A. Berthoz, *La semplicità*, cit.

⁹⁴ A. Berthoz, *La vicarianza*, cit.

⁹⁵ A. Berthoz, *Il senso del movimento*, Cromografica europea, Milano, 1998.

⁹⁶ E. Barba, N. Savarese, *L'arte segreta dell'attore*, cit.

⁹⁷ Ivi, p. 83.

e sempre più metaforica nelle sue descrizioni, attenta alle dimensioni relazionali dei corpi, sembra sollecitare l'avvento di un nuovo paradigma, quello di una *mente nel corpo*⁹⁸. Se lo schema di pensiero in passato ci conduceva a credere che la percezione derivasse dall'interpretazione dei dati sensoriali, per Alain Berthoz, il nostro cervello si comporterebbe come un dispositivo "proattivo" in grado di anticipare le azioni⁹⁹. Attingendo dalla memoria e formulando ipotesi, il nostro sistema nervoso predisporrebbe le azioni (i gesti e i movimenti) più adatte alla situazione già prima che essa si sia realizzata.

Bertagna, identificando le componenti che hanno contribuito allo strutturarsi delle esperienze umane, afferma che le prime scaturirono non soltanto dai sensi e dal movimento, ma anche dal "sentire" riferito a ciò che si sente con un'avvertenza primitiva e globale che sembra urgere e crescere a tal punto dentro di sé da spingere a comportamenti che non si possono evitare. Le *pulsioni* come «impulsi istintuali fisici e psichici tanto indeterminati quanto irresistibili»¹⁰⁰, le emozioni primarie (felicità, sorpresa, paura, tristezza, collera, interesse), le emozioni secondarie (vergogna, ribrezzo/disgusto e senso di colpa) e i sentimenti (l'odio, l'amore, il piacere/dispiacere, la vendetta, la pietà, il rispetto, la generosità, la simpatia...). Nell'uomo, per quanto si intenda separare la parte genetico-biologica e psico-nervosa che ci contraddistingue, non si riesce nell'impresa. Gli organi di senso, le pulsioni, le emozioni primarie e secondarie, coinvolgendo il nostro corpo, sono in stretta relazione tra di loro e con l'ambiente. Non tutto ciò che l'uomo "sente" si trasforma in percezione e in pensiero consapevole. Non di tutte le sensazioni quindi si ha autocoscienza, l'esercizio dell'intelligenza non è solo consapevole e deliberato ma anche inconscio e automatico. «Corpo e spirito, materia e forma, senso, psiche e ragione, mondo e io, sentimento e ragione, soggettività e oggettività, dunque, non sarebbero mai realtà separate, separabili e autonome [...] si intreccerebbero, invece, sempre tra di loro, in modi, forme ed intensità peculiari e per la loro complessità, imprevedibili, dall'inizio alla fine dell'evoluzione sia di ogni uomo, sia della specie»¹⁰¹.

Fondamentale è il contributo di Howard Gardner, che, facendo seguito agli studi svolti negli anni '70, pubblicò *Formae mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*¹⁰², affermando che l'intelligenza è un fenomeno declinabile solo al plurale: esisterebbero diverse intelligenze (linguistica, musicale, logico matematica, spaziale, corporeo-cinestesica, personale e interpersonale), a cui si aggiunge quella emotiva, introdotta da Goleman¹⁰³. Affrontando il tema delle emozioni, sono stati in particolare gli studi neurofisiologici ad aprire la strada all'approfondimento in varie discipline: è utile ricordare

⁹⁸ I. Gamelli, *Sensibili al corpo*. cit.

⁹⁹ A. Berthoz, *La semplicità*, cit.

¹⁰⁰ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit, p. 56.

¹⁰¹ Ivi, p. 70.

¹⁰² H. Gardner, *Formae mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

¹⁰³ D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Bur Rizzoli, Milano 2011.

i lavori dei già citati Berthoz¹⁰⁴ e Damasio¹⁰⁵, senza dimenticare Edelman¹⁰⁶, Le Doux¹⁰⁷. Questi autori hanno sottolineato l'influenza delle emozioni sui processi di apprendimento e la rilevanza degli ambienti. Le mappe neurali vengono modificate dalle emozioni; la connotazione affettiva di un evento non ne facilita solo il ricordo ma modifica la modalità e la stabilità dell'apprendimento: è «diverso il modo di vedere il mondo dopo quell'esperienza, diversa è la riconfigurazione delle esperienze precedenti, diverso è, infine, il sistema di intrecci sinaptici che si costituisce»¹⁰⁸.

Assisteremmo oggi al manifestarsi del paradigma *simulo ergo sum*, inaugurato dalle scoperte sul sistema dei neuroni specchio; con i risultati dei lavori sulle scimmie macaco non si ignorò la complessità dell'attività neuronale che manifestava un cervello in grado di rapportarsi al mondo in un modo molto più *olistico* di quanto si ritenesse in precedenza.

I neuroscienziati mostrarono chiaramente come la percezione e l'azione *non* siano separate nel cervello, «sono semplicemente due facce della stessa medaglia, indissolubilmente legate l'una all'altra»¹⁰⁹. Possiamo rintracciare le origini di queste riflessioni nel lavoro di Maurice Merleau-Ponty.

Nel pensiero di Maurice Merleau-Ponty individuiamo gli albori del pensiero sull'*embodied cognition*. Egli nel 1945 affermava: «Il corpo è l'origine di tutti gli spazi espressivi. Il corpo del movimento e del gesto espressivo che si protende verso il mondo rivela tanto il soggetto percipiente che il mondo percepito. [...] Sia che si tratti del corpo altrui o del mio proprio corpo, ho un solo modo di conoscere il corpo umano: viverlo e cioè far mio il dramma che lo attraversa e confondermi con esso. Io sono dunque il mio corpo, perlomeno nella misura in cui ho un'esperienza»¹¹⁰. Corpo, movimento, esperienza, azione e cognizione sono interconnessi e attori tutti di un processo caratterizzato dalla complessità, nel quale si strutturano forme *semplesse*¹¹¹ di interazione con il mondo. Le nostre capacità di comprendere le azioni altrui e le intenzioni motorie che le hanno generate, le emozioni e le sensazioni provate dai nostri simili non si basano esclusivamente su strategie cognitive che prevedono l'applicazione di sofisticati processi logico-deduttivi, ma sono fondate sulla *simulazione incarnata* e i diversi meccanismi di rispecchiamento istanzati dai neuroni specchio ne costituiscono la base neurale. Queste evidenze suggeriscono che la nostra capacità di entrare nel mondo delle esperienze altrui, attribuendo un senso condiviso a quelle stesse esperienze, è il risultato dell'attivazione di tali sistemi. Solo grazie a questi ci è permesso di comprendere l'altro direttamente

¹⁰⁴ A. Berthoz, *La semplicità*, cit., A. Berthoz, *La vicarianza*, cit.

¹⁰⁵ A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, cit.

¹⁰⁶ M.G. Edelman, *Sulla natura della mente*, Adelphi, Milano 1993.

¹⁰⁷ J. LeDoux, *Il cervello emotivo. All'origine delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Firenze 1998.

¹⁰⁸ A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, «Formazione & Insegnamento» XIV, 1 (2016), p. 124.

¹⁰⁹ M. Iacoboni, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008, p. 20.

¹¹⁰ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 1945.

¹¹¹ A. Berthoz, *La semplicità*, cit.

e *dall'interno*. Secondo questa prospettiva, la risonanza interindividuale costituisce una dimensione innata del nostro essere umani e diviene cruciale anche per interpretare l'arte, la creatività e la dimensione estetica dell'esistenza umana¹¹².

Il meccanismo specchio è coinvolto nell'imitazione di movimenti semplici, nell'apprendimento per imitazione di capacità complesse, come imparare a suonare la chitarra, o a ballare la capoeira¹¹³. Anche alcuni interessanti fenomeni descritti dagli psicologi sociali potrebbero ricever una spiegazione neurofisiologica alla luce del meccanismo specchio, tra questi vi è l'*effetto camaleonte*, ossia la tendenza degli osservatori a mimare inconsapevolmente le espressioni e le posture dei loro partner sociali¹¹⁴, o il *contagio emotivo*¹¹⁵, ovvero la tendenza a imitare e a sincronizzarsi automaticamente con le espressioni facciali, vocali, posturali e gestuali di un'altra persona e, quindi, a convergere emotivamente. L'attività dei sistemi neurali e sensori-motori e affettivi semplifica e automatizza le risposte comportamentali che gli organismi viventi producono per sopravvivere nel loro ambiente sociale. La percezione e la produzione di espressioni facciali con significato emotivo potrebbero coinvolgere strutture neurali comuni, con funzioni ipoteticamente simili a quelle del meccanismo specchio. «Sia l'osservazione, sia l'imitazione dell'espressione facciale delle emozioni di base attivano lo stesso ristretto gruppo di strutture cerebrali, includenti la corteccia premotoria ventrale, l'insula e l'amigdala»¹¹⁶.

Quali, allora, le relazioni tra pedagogia e teatro oggi? Come osservare l'oggetto pedagogico e quello teatrale secondo un approccio che accolga la complessità e le dimensioni umane? Quale contributo reciproco le neuroscienze offrono ai soggetti della relazione teatrale e pedagogica? Solo alcune domande che richiedono un'azione di scavo in profondità nel legame che unisce i tre mondi, quello delle neuroscienze, mediante un approccio ad *ampio spettro*¹¹⁷ delle arti performative e della pedagogia, che affonda le sue radici nel presente, avanzando verso il futuro con gli occhi rivolti al passato¹¹⁸.

La grande posta in gioco è in realtà quella dell'identità e della relazione con l'altro. Nuove discipline, come le neuroscienze sociali, tentano di fondare biologicamente la psicologia sociale, il rispetto delle norme morali, le basi della violenza e così via. «La scoperta dei neuroni specchio, a volte utilizzata

¹¹² V. Gallese, *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*. In U. Morelli, *Mente e Bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Umberto Allemandi Editore, Torino 2010.

¹¹³ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. cit.

¹¹⁴ T. L. Chartrand, J. A. Bargh, *The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 76, 1999.

¹¹⁵ E. Hatfield, J. T. Cacioppo, R. L. Rapson, *Il contagio emotivo*, San Paolo, Milano 1997.

¹¹⁶ M. Ammaniti, V. Gallese, *La nascita della intersoggettività*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

¹¹⁷ Prendo in prestito l'espressione *broad spectrum approach* con il quale Schechner, regista e studioso fondatore dei Performance Studies qualifica il tipo di indagine sulle *performance* in R. Schechner, *Magnitudini della performance*, Bulzoni editore, Roma 1999.

¹¹⁸ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit.

oltre la sua reale portata, ha eliminato la distanza tra il sé e gli altri. E pone in modo acuto la questione della nostra indipendenza in relazione agli altri. Rilancia poi il carattere fondamentale dell'intersoggettività come fondamento della nostra personalità»¹¹⁹.

1.7. Dialoghi tra Neuroscienze, teatro e pedagogie. Corpi e specchi della relazione

*«Il corpo è come un testo
su cui è impressa la nostra memoria»*

Katie Cannon¹²⁰

Lo studio neurofisiologico del sistema corticale dei primati ha messo in evidenza che la corteccia premotoria ventrale e la corteccia parietale posteriore hanno un ruolo importante nella cognizione e negli scopi motori. Dalle ricerche condotte dall'équipe del Dipartimento di Parma si è osservato che l'area F5 controlla i movimenti della mano e della bocca della scimmia e i neuroni motori di tale area scaricano durante l'osservazione di un'azione eseguita da un altro individuo e durante l'esecuzione della stessa o di una simile¹²¹. Tali neuroni, denominati *neuroni specchio*, rispondono alla visione o all'esecuzione di un'azione in cui vi è interazione fra un oggetto e gli effettori del corpo dell'agente, come la mano e la bocca; l'intensità della scarica dei neuroni è significativamente più forte durante l'esecuzione dell'azione che durante l'osservazione dell'azione. Pochi anni dopo la loro scoperta, i neuroni specchio sono stati interpretati come l'espressione di una forma diretta di comprensione dell'azione, portando una proposta rilevante nell'ambito della cognizione sociale.

L'esistenza del meccanismo specchio nell'uomo è ampiamente riconosciuta oggi, guardare qualcuno afferrare una tazza di caffè, mordere una mela o dare un calcio a un pallone attiva nel nostro cervello le stesse regioni corticali che si attiverebbero se stessimo facendo le stesse azioni.

Gli studi neuroscientifici hanno portato a pensare che nell'uomo i processi mentali siano modellati dal corpo e dal tipo di esperienze percettive e motorie che sono il prodotto dei suoi movimenti nel mondo circostante e delle sue interazioni con esso. La presenza del meccanismo specchio, sia nei cervelli non umani sia umani, apre un nuovo scenario evolucionistico che riconosce la *embodied cognition* come elemento cardine per la comparsa dell'intersoggettività umana¹²². Al pari delle azioni, anche le emozioni, quindi, risulterebbero immediatamente condivise: la percezione del dolore o del

¹¹⁹ A. Berthoz, *La vicarianza*. cit., p. 45.

¹²⁰ B. Van der Kolk, *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 213.

¹²¹ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, cit.

¹²² M. Ammaniti, V. Gallese, *La nascita della intersoggettività*, p. 28.

disgusto altrui attiverrebbero le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi a provare dolore o disgusto. Gallese, formulando la teoria dell'*embodied simulation*, ha dimostrato quanto radicato e profondo sia il legame che ci unisce agli altri, ovvero quanto bizzarro sia concepire un *io* senza un *noi*.

Non vi sono ad oggi risultati scientifici che lo dimostrano¹²³ ma, se è vero per la visione filmica¹²⁴, parrebbe similmente plausibile anche sul piano della visione *dal vivo*: quando a teatro ci capita di osservare, nel ruolo di spettatore, i corpi degli attori mentre vengono toccati, accarezzati, schiaffeggiati, a volte feriti, è probabile che si attivino in noi parti del sistema somatosensoriale che normalmente mappano le sensazioni di dolore e tattili che proviamo a livello soggettivo. Quando assistiamo all'espressione delle emozioni e delle sensazioni altrui, in una performance teatrale o in una qualsiasi relazione sociale, siamo umanamente legati, empaticamente gli uni agli altri e, oggi, le neuroscienze ne forniscono evidenze, nei processi di attivazione neurale dei sistemi coinvolti.

Una profonda interconnessione tra noi e gli altri ci porta a definire il concetto di *intersoggettività* e a rivelare la profonda natura relazionale dell'uomo. La simulazione incarnata sarebbe una forma diretta di comprensione degli altri *dal di dentro* e viene ottenuta grazie all'attivazione di sistemi neurali che sono alla base di ciò che noi e gli altri facciamo e sentiamo. Nell'osservazione vengono quindi evocate delle rappresentazioni interne, in formato corporeo, degli stati del corpo associati alle azioni, le emozioni e le sensazioni, *come se* si stesse eseguendo una simile azione o sperando una simile emozione e sensazione.

La scoperta del meccanismo specchio ha fornito, una base neuroscientifica per interpretare le crescenti evidenze sul ruolo della conoscenza motoria fondata sull'esperienza, nell'ambito della modulazione dello sviluppo ontogenetico dell'intersoggettività. Tali ricerche, provenienti dalla psicologia dello sviluppo, ci proiettano nell'ambito settoriale relativo al laboratorio di Educazione alla Teatralità¹²⁵ quale specifica modalità pedagogica, estendibile anche alla didattica scolastica, che consente di sperimentare le arti performative in prima persona, come strumento in grado di sviluppare creatività, favorire la socializzazione, giungere ad apprendimenti significativi sulla base dell'esperienza vissuta.

Nella seconda metà del Novecento, grazie soprattutto agli esperimenti del Nuovo Teatro (Living Theatre, Grotowski, Brook, Odin Teatret, Open Theatre etc.) da un lato e, dall'altro, grazie alle acquisizioni delle scienze umane, semiotica compresa, e delle neuroscienze, si sono sviluppate una serie di importanti iniziative internazionali che hanno contribuito a far crescere le ricerche e la

¹²³ Gli esperimenti neuroscientifici svolti in tale ambito sono documentati nel quarto capitolo del testo di G. Sofia, *Le acrobazie dello spettatore. Dal teatro alle neuroscienze e ritorno*, cit. in cui l'autore raccoglie le ricerche che fino a quel momento sono state condotte in ambito performativo.

¹²⁴ V. Gallese, M. Guerra, *Lo schermo empatico*, cit.

¹²⁵ G. Oliva, *Educazione Alla Teatralità. La Teoria*, XY.IT, Arona 2017.

discussione sulle basi biologiche delle arti performative. Esperienze eterogenee hanno portato ad una riflessione che permette di estendere il campo di indagine della ricerca teatrale evidenziando la vulnerabilità e la complessità delle arti performative.

Queste considerazioni sono state terreno fecondo per le riflessioni sviluppatesi negli ultimi quindici anni nel panorama italiano, in cui si rintracciano esplorazioni dei territori di contatto tra teatro e neuroscienze¹²⁶. L'apporto delle neuroscienze si sta rivelando importante per indagare le basi (neuro) biologiche della relazione attore-spettatore, in particolare quelle "reazioni pre-interpretative" dello spettatore di cui si cominciò a parlare negli anni Ottanta nell'ambito dell'ISTA e degli studi di antropologia teatrale e forse troppo presto accantonate. Rintracciamo importanti contributi nella rassegna di cinque edizioni del Convegno Internazionale *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*¹²⁷ e ad altre iniziative nell'ambito¹²⁸.

Si distingue la proposta di un'*embodied theatology* formulata da Marco De Marinis in occasione del terzo convegno *Dialoghi* della rassegna internazionale. Egli afferma che la relazione attore-spettatore «rappresenta il vero e proprio banco di prova di una *embodied theatology*¹²⁹, cioè una teatrologia incarnata, nella quale anche il corpo dello stesso ricercatore, e dunque la sua soggettività, si trovino messi in gioco in qualche modo»¹³⁰.

Come abbiamo potuto osservare, i risultati provenienti dalle neuroscienze consentono l'osservazione delle multiformi arti performative da diverse prospettive, rivelando la significatività dell'esperienza intersoggettiva, generata attraverso il meccanismo di simulazione incarnata, presente ed estremamente fondante dell'esperienza teatrale.

In fin dei conti, come contenuto nella premessa del testo di Rizzolatti, fu proprio Peter Brook ad individuare profonde connessioni tra teatro e neuroscienze. Il lavoro dell'attore sarebbe vano se egli non potesse condividere i movimenti e i suoni del proprio corpo con gli spettatori, rendendoli parte di un evento che loro stessi contribuiscono a creare.

¹²⁶ Cfr. *Forme del sentire performativo*, numero speciale di Biblioteca teatrale, a c. di M. Cavallo, n. 71,72, luglio-dicembre 2004; A c. di F. Bortoletti, numero speciale di *Culture Teatrali*, 16, 2007; G. Sofia (Ed.), *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, cit.; C. Faletti, G. Sofia (Ed.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, cit.; C. Faletti, G. Sofia (Eds.), *Prospettive su teatro e neuroscienze*. In modo parallelo agli studi italiani ma con approcci decisamente differenti, anche negli Stati Uniti si rintracciano attività di pubblicazione sullo stesso tema: Cfr Mc Conachie B. & F. E. Hart, *Performance and cognition. Theatre studies and the cognitive turn*, New York, Routledge, 2006; B. Mc Conachie, *Engaging Audience: A Cognitive Approach to Spectating in the Theatre*, New York, Palgrave Macmillian, 2008; Blair R., *The Actor, Image, and Action: Acting and Cognitive Neuroscience*, New York, Routledge, 2008.

¹²⁷ Convegno Internazionale "Dialoghi tra teatro e neuroscienze" (Roma, 2009-2013).

¹²⁸ Convegno Interdisciplinare "Sciences cognitives et spectacle vivant" (Montpellier 2015 e 2017, Grenoble 2016); Workshop Internazionale "Performer's Cognition" (Bataville, 2015), Tre edizioni del seminario "Corps à corps. Récits de théâtre italien" (Parigi, 2013-2016) e "Militante nella storia del teatro. Giornata in memoria di Fabrizio Cruciani a vent'anni dalla scomparsa" (Roma, 2012). Per altre informazioni si può consultare il sito www.gabrielesofia.it.

¹²⁹ De Marinis M., *Il corpo dello spettatore. Performance Studies e nuova teatrologia*, in *Le scienze cognitive in Italia. Bilanci e prospettive* (7° convegno del Codisco), Università di Messina, 28-30 novembre 2013.

¹³⁰ *Ibidem*.

1.8. L'oggetto di studio tra teatralità e pedagogia

«Le cose, tutte, non sono così facili da afferrare o da dire,
come di solito ci si vuol far credere;
Le esperienze, perlopiù, sono indicibili,
e si compiono in uno spazio in cui nessuna parola si è mai inoltrata»

Rainer Maria Rilke¹³¹

Nella definizione di un oggetto di studio del presente progetto di ricerca si rende necessario approfondire l'epistemologia delle discipline coinvolte, i metodi scientifici utilizzati nello studio e le caratteristiche specifiche dei fenomeni che assumono a proprio oggetto di indagine.

Non possiamo addentrarci in un discorso che riguardi il teatro senza accogliere la forte complessità insita in un'arte così antica e lontana che, mai come oggi, è chiamata a porsi domande su eventuali trasformazioni, sul suo oggetto di studio, sulle pratiche sociali e corporee implicate, in un tempo di fragilità che mina alla base la sopravvivenza di un'arte che non può essere concepita se non in presenza e dal vivo.

Nella performance teatrale, così come nelle pratiche educative, formative e didattiche, l'analisi e lo studio scientifico non possono escludere la dimensione dell'*esperienza*. La riflessione si fa "scivolosa", poiché emerge la struttura inaccessibile e indefinibile dell'*esperienza* e dell'*esistenza* umana, che riflette la dimensione di *incertezza* e *complessità* che è insita anche nella conoscenza umana¹³².

La riflessione che si compie sulla relazione attore-spettatore, cuore ed essenza del discorso teatrale, non può sottrarsi dalla natura *irrecuperabile* dell'azione performativa, apparentemente perduta per sempre a dispetto di tutte le documentazioni e le testimonianze possibili. Allo stesso tempo, queste circostanze, non possono impedire uno studio poiché l'*esperienza* che vivono spettatori e attori, indagata oggi dalle neuroscienze, appare strettamente connessa alle relazioni che si sviluppano in ambito educativo e formativo e può offrire un contributo rilevante in merito ai meccanismi di *simulazione* coinvolti.

Il regista e studioso fondatore dei Performance Studies preferisce utilizzare il termine *performance* piuttosto che quello di *teatro*, poiché maggiormente inclusivo, esso

¹³¹ R. M. Rilke, *Lettere a un giovane*, Edizioni Qiqajon, Comunità di Bose Magnano (BI), 2015.

¹³² G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*. cit.

identifica, a seconda dell'autore che lo impiega, ora un genere artistico caratterizzato dalla commistione di procedimenti propri delle arti figurative e dello spettacolo teatrale; ora qualsiasi prassi esecutiva nei confronti di un testo o di un complesso di regole; ora qualsiasi specie di *prestazione* più o meno programmata che avvenga nella sfera dell'*arte* o in quella della *vita quotidiana*; ora l'unità minimale dello spettacolo nella nostra civiltà tecntronica, [...] ovvero quel minimo comun denominatore di ogni prassi artistica che caratterizzerebbe il comune tendere di tutte le arti alla condizione dello spettacolo¹³³.

Tale scelta deriverebbe dalla natura profondamente *inafferrabile*¹³⁴ dell'arte teatrale, che risulta difficile delimitare semplicisticamente in un oggetto e fermare nel tempo. Il teatro appare o l'arte per eccellenza, superiore, che sta al vertice della gerarchia di tutte le manifestazioni artistiche, o un'arte imperfetta, contraddittoria e inferiore. Lo spettacolo teatrale nasce dalla combinazione di più componenti (suoni, parole, effetti visivi, disposizioni spaziali, e via dicendo). A differenza di tutte le altre arti, che si trasformano nel tempo, ma la cui presenza fisica sostanzialmente si conserva, il teatro sparisce nel momento stesso in cui lo si fa, e l'oggetto è irrimediabilmente assente e sfuggevole. Come afferma Carlomagno, «il teatro accade in presenza, *hic et nunc*, è l'arte della presenza, una forma d'arte attiva e partecipativa, che implica la presenza di un corpo vivo in relazione con altri corpi, quelli degli altri attori e degli spettatori, che interagiscono nello stesso momento nello stesso spazio»¹³⁵. Secondo Schechner l'espressione performativa appartiene alla tradizione orale, al contrario di quanto siamo abituati a pensare vivrebbe più nel regno del suono e della musica che in quello della visione e dello spazio; il teatro e ogni tipo di spettacolo svanirebbero nell'atto stesso del loro prodursi, e non si può eludere questo carattere nel momento in cui si apre una riflessione su questa arte. In teatro l'interazione tra attore e pubblico si avvale solo in parte del potere comunicativo del dialogo, perché nascosto sotto le parole c'è il *sottotesto*¹³⁶, che dice l'intenzione, l'emozione, la volontà, la *linea di vita*¹³⁷ del personaggio, ciò che egli pensa o sente, (oltre a mostrare l'originalità e l'ingegnosità dell'attore); il *sottotesto* coinvolge il linguaggio del corpo, degli occhi, dell'intonazione della voce e delle pause e non può essere né espresso né recepito a parole ma, appartenendo al mondo delle emozioni e dei sentimenti, è soggettivo, multiforme, *inafferrabile*, in quanto appartiene all'oralità e al non verbale e viene recepito diversamente a seconda della sensibilità.

Secondo Goffman quando un individuo si trova alla presenza di altre persone, la sua espressività, cioè la sua capacità di fare impressione sugli altri, sembra basarsi non solo da manifestazioni assunte intenzionalmente, ma soprattutto da quelle *lasciate trasparire*. Le espressioni lasciate trapelare sono «di spiccato carattere teatrale e contestuale, di genere non verbale e presumibilmente intenzionale»¹³⁸

¹³³ Ivi, p. I.

¹³⁴ Ivi, p. VI.

¹³⁵ N. Carlomagno, *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*, Education Sciences & Society, Roma, 1/2020, p. 349.

¹³⁶ K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Laterza, Bari, 1996.

¹³⁷ Ivi, p. XX.

¹³⁸ E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1969.

e ci mostrano di come la vita quotidiana di ognuno, nelle relazioni che si creano, sia un palcoscenico di atti teatrali, in cui ognuno agisce all'interno di una finzione, più o meno consapevole di stare agendo una rappresentazione.

Non possiamo addentrarci in un discorso che riguardi il teatro senza accogliere la forte complessità insita in un'arte così antica e lontana che, come abbiamo visto, sfocia nelle relazioni sociali, nel rito, nel gioco, nel sacro. Mai come oggi esso è chiamato a porsi domande su eventuali trasformazioni, sull'oggetto di studio, sulle pratiche sociali e corporee implicate, in un tempo di fragilità che mina alla base la sopravvivenza di un'arte che non può essere concepita se non in presenza e dal vivo.

D'accordo con Sofia¹³⁹, che riprende Cruciani¹⁴⁰, il teatro, nonostante sia reputato un'arte effimera, è *durevole* in quanto «permane negli spettatori, nella loro esperienza e nella loro memoria. [...] Può condizionare un comportamento, può reiterare una scelta, può produrre un “cambiamento di stato” [...] L'esperienza, nella sua indissolubile unità di elemento soggettivo e oggettivo, è il fine ultimo, l'unica cosa che *rimane* di uno spettacolo»¹⁴¹. L'esperienza di attori e spettatori è sempre stato considerato un elemento troppo intimo per diventare oggetto di studio. Dagli studi nati dalla collaborazione tra neuroscienziati e fenomenologi, l'esperienza viene considerata oggi un *sistema emergente*¹⁴², imperscrutabile per via diretta, ma accessibile tramite l'indagine degli aspetti di cui è composto e delle relazioni da cui emerge. Il vissuto, le emozioni e le reazioni che lo spettatore può manifestare durante la visione di uno spettacolo, sono, nella loro quasi totalità, imprevedibili, ma non casuali. «Studiare l'esperienza performativa dello spettatore non significa capire cosa lo spettatore pensa, o prova; significa piuttosto provare ad individuare i meccanismi intersoggettivi che permettono allo spettatore di costruire e godere di essa»¹⁴³.

Si sceglie di selezionare la *relazione* come oggetto della ricerca, perché condizione necessaria affinché si possa parlare di teatro. Grotowski, uno dei registi pedagoghi che conduce il teatro del Novecento verso tale scelta, afferma che il teatro è «*ciò che avviene tra lo spettatore e l'attore*»¹⁴⁴.

La scelta del focus sulla relazione è sostenuta dai molteplici risultati neuroscientifici riscontrabili oggi nell'ambito dell'intersoggettività¹⁴⁵. Come abbiamo visto anche nell'ottica della complessità, risulta sempre più necessario studiare l'uno, nella relazione con l'Altro, in quanto elementi di un sistema che non possono essere disgiunti.

¹³⁹ G. Sofia, *Le acrobazie dello spettatore. Dal teatro alle neuroscienze e ritorno*, cit.

¹⁴⁰ F. Cruciani, *Intervista su “La trilogia” di Roberto Bacci*. Pontedera 1991. Non pubblicato.

¹⁴¹ G. Sofia, *Le acrobazie dello spettatore*, cit.

¹⁴² *Ibidem*.

¹⁴³ *Ibidem*.

¹⁴⁴ J. Grotowski J., *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma, 1970.

¹⁴⁵ M. Ammaniti, V. Gallese, *La nascita della intersoggettività*, cit.

Una delle categorie d'indagine del presente lavoro di ricerca, che sarà approfondita nei seguenti capitoli, è costituita dallo spazio, come luogo in cui si realizza il dialogo tra pedagogia e teatro. Performer e pubblico abitano uno spazio fisico, che tradizionalmente è coinciso con le istituzioni teatrali, tuttavia, nel corso del secolo scorso, i soggetti teatrali sono usciti dall'edificio deputato allo spettacolo, proprio con l'intento di privilegiare la *relazione*, per riversarsi nelle strade, nello spazio pubblico, nelle scuole, nelle carceri, nei luoghi della cura e della fragilità. Come già mostrato, quale esempio di semplicità e vicarianza, la scelta del Living Theatre di uscire all'aperto rappresentava un'esigenza dettata dalla necessità di incontro. Oltre ad abitare luoghi concreti, il teatro ha popolato, e continua a farlo anche nel tempo *sospeso* che stiamo vivendo, lo spazio della fantasia e dell'immaginazione, della creatività, delle storie e della poesia. Il prezioso *spazio vuoto* del teatro, da abitare come opportunità eventuale, pensabile, immaginabile, ci permette di ampliare la dimensione concreta e relazionale espandendola oltre i confini della realtà, fino al regno della fantasia, del gioco, ove spazio e tempo sono sollevati, ancorati al sogno, in un cerchio magico o oasi, cornice di senso che legittima l'espressività artistica.

Secondo Clelia Falletti il teatro è altresì presente, in una forma altrettanto tangibile, nello *spazio d'azione condiviso*, non metaforico né mentale, ma reale, misurabile, che si trova all'interno del cervello, un'area di pochi millimetri quadrati che corrisponde alla stessa area che hanno le altre persone che incontriamo. Quando un attore sulla scena compie un'azione (motivata, diretta verso uno scopo, intenzionale), nel suo cervello si attivano i neuroni di una certa area e la stessa attività si verifica nella stessa area di chi gli sta seduto di fronte e lo osserva. «Questa danza, in teatro (che è il luogo per eccellenza degli sguardi), lo spettatore in platea la sta facendo insieme all'attore sulla scena e insieme stanno creando uno spazio dinamico condiviso di azione che, nello stesso tempo è una *danza, o peripezia, di intenzioni*»¹⁴⁶. Non sorprende che la stessa metafora sia stata indicata per indicare il legame pedagogico, *passo di danza* relazionale tra *minus e magis*, in un'asimmetria che produce cambiamento¹⁴⁷.

Per merito della prospettiva pedagogica si intrecciano diversi registri scientifici ponendo al centro l'irripetibilità e l'unicità dell'esperienza di spettatori e attori che sono coinvolti in una mobile *danza creatrice nell'essere*, avendo come traguardo del suo *dover essere* l'armonia. Anche Roberta Carreri, attrice dell'Odin Teatret paragona il lavoro dell'attore ad una «*danza delle intenzioni*»¹⁴⁸. La postura dell'Angelus Novus di Klee ripreso da Benjamin¹⁴⁹ esprime la direzione di allontanamento da qualcosa su cui fissa lo sguardo, per muoversi verso il presente che viene incontro, camminando

¹⁴⁶ G. Sofia, *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, cit.

¹⁴⁷ G. Bertagna, *Educazione e formazione*, cit.

¹⁴⁸ R. Carreri, *Tracce. Training e storia di un'attrice dell'Odin Teatret*, Il principe costante, Milano 2007, p. 88.

¹⁴⁹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit.

guardando alla strada già percorsa. La pedagogia, legando assieme passato, presente e futuro, offre una prospettiva che ci porta a non cristallizzare o radiografare l'evento teatrale chiudendolo nel tempo e nello spazio ma ad accogliere l'*esperienza* come uno scorrere senza sosta tra passato, presente e accoglienza del futuro che viene incontro, poiché come «ogni esperienza umana del reale, è sempre unica e irripetibile, singolare, intrasmissibile poiché ogni io umano è infinito, nella perenne apertura all'istante che sta per venire, avventura imperfetta»¹⁵⁰.

In ambito educativo il teatro può divenire valido strumento formativo proprio perché consente un coinvolgimento globale della persona, inclusa la componente motoria e quella affettivo-relazionale. Interrogarsi sul teatro e sulla performance attoriale significa allora interrogarsi sull'uomo e sulla sua natura di essere sociale, nella sua componente corporea. «Il corpo umano si oltrepassa in quanto corpo dinamico, attivo sempre mutevole è altro rispetto a ciò che appare»¹⁵¹. L'attività mimetica dell'attore è costituita dal corpo dell'attore-spettatore, sede dell'incontro comunicativo in cui la performance va in scena. Come sottolineato dall'antropologia teatrale, cui Eugenio Barba¹⁵² ha apportato l'espressività dell'attore, cioè il contenuto espressivo intenzionale con cui lo spettatore entra in relazione assistendo alla performance teatrale, è in realtà il risultato terminale di un complesso processo – universale e 'trans-culturale' – alla base della presenza scenica dell'attore stesso.

1.9. Estetica e Neuroestetica

*«La bellezza si manifesta al sentimento estetico
in diversi modi nelle culture particolari,
ovvero nei singoli individui»
Edgar Morin¹⁵³*

Secondo Morin «La parola *cultura* è un camaleonte concettuale. C'è la cultura alta, con le belle lettere, la letteratura, la grande musica, il teatro... C'è la cultura in senso etnografico: è la cultura di un popolo, i suoi riti, i suoi costumi, le sue credenze... C'è la cultura in senso antropologico: è ciò che non è innato, ciò che si deve apprendere, il linguaggio, le tecniche, le arti... Ritroviamo l'estetica in tutte queste definizioni della cultura»¹⁵⁴. La cultura è presente antropologicamente, in tutte le

¹⁵⁰ G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma, 2018.

¹⁵¹ V. Gallese, *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata*, in Francesca Bortoletti (a cura di) *Culture Teatrali, Teatro e Neuroscienze*, Edizioni Carattere, Bologna, 16/2007, p. 14.

¹⁵² E. Barba, *La canoa di carta*, Il mulino, Bologna, 1993; E. Barba, N. Savarese, *L'arte segreta dell'attore. Un dizionario di antropologia teatrale*, Ubulibri, Milano, 2005.

¹⁵³ E. Morin, *Sull'estetica*, cit.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

società. Lo è anche dal punto di vista etnografico nella cultura popolare, con i suoi piaceri e i suoi divertimenti. L'estetica, prima di essere il carattere proprio dell'arte, è un dato fondamentale della sensibilità umana. Dal greco, *aisthesis*, sensazione, sentimento.

Il sentimento estetico è un'emozione che ci proviene da forme, colori, suoni, ma anche da racconti, spettacoli, poemi, idee. Il sentimento estetico è un sentimento di piacere e di ammirazione, che, quando è intenso, diventa meraviglia e anche felicità. Può essere provocato da un'opera d'arte ma anche da uno spettacolo naturale. Può essere suscitato da oggetti o da opere la cui destinazione non era estetica, ma che sono estetizzati da noi. È un sentimento molto difficile da definire, sebbene ciascuno di noi lo provi in molteplici circostanze. La visione del cielo punteggiato di stelle, un tramonto sull'oceano, l'ascesa della luna nella notte, una vetta innevata, un volo di rondini, uno stiramento del gatto ci procurano un'emozione estetica¹⁵⁵.

Aristotele aveva compreso che la tragedia greca, provocando pietà e terrore, infondeva nello spettatore un sentimento profondo di tipo liberatorio che chiamava purga o catarsi. Questo carattere particolare dell'estetica permette di trasfigurare la sofferenza, il disagio, la morte in emozioni felici senza per questo eliminarle, al contrario, mettendole in rilievo. «Il teatro elisabettiano e shakespeariano, il teatro di Corneille e di Racine, il dramma romantico come *Hernani*, l'opera, tragica per natura, infine i film di violenza, tortura, sofferenza ci fanno, allo stesso tempo, male e bene, dal momento che il bene avvolge e addomestica il male»¹⁵⁶.

L'emozione estetica che proviamo come spettatori è sempre uno stato secondo di possessione dolce, di mimesi, che talvolta non percepiamo nemmeno, benché sia presente in noi. In altri termini, gli incanti che proviamo di fronte alla natura, davanti a un bel tramonto, sotto la volta della cappella Sistina, ci pongono in uno *stato poetico secondo*, che costituisce il più importante stato nella vita, lo stato poetico, che ingloba e oltrepassa l'esperienza estetica.

Nelle arti, nei romanzi, nella pittura, nella scultura, nel cinema ci sono due vie che possono combinarsi, «la via *realista* che vuole somigliare alla vita e riflettere il reale, anche attraverso personaggi e avvenimenti di finzione, e la via *fantastica* che inventa un universo che sfugge ai canoni della realtà. Queste due vie possono combinarsi, ma sono sovente distinte. Ora, la via della somiglianza, dell'imitazione della vita, del realismo, del naturalismo, raggiunge la qualità estetica quando, per noi spettatori o lettori, implica in se stessa lo charme, poesia o magia del *doppio*»¹⁵⁷. Tale aspetto di duplicità verrà trattato di seguito, con uno specifico approfondimento, nei capitoli relativi al *tempo* e allo *spazio*.

¹⁵⁵ *Ibidem.*

¹⁵⁶ *Ibidem.*

¹⁵⁷ *Ibidem.*

Negli ultimi decenni le neuroscienze cognitive hanno esteso il proprio campo d'indagine anche al dominio della creazione artistica, il termine utilizzato per definire questo approccio è «*neuroestetica*»¹⁵⁸. Vedere un'opera d'arte o assistere a uno spettacolo teatrale, significa mettere in gioco non solo la visione, l'udito e i sensi canonici, ma anche il sistema motorio, quello somato-sensoriale e i circuiti che presiedono alla nostra capacità di provare emozioni.

Gallese propone un approccio che vuole avvicinarsi all'esperienza estetica dalla prospettiva della simulazione incarnata; dal suo punto di vista, il guardare va concepito come un processo attivo, multiforme, in cui il cosiddetto *mondo esterno* implica l'inerenza relazionale pragmatica di chi lo guarda. «Guardare il mondo implica una nozione multimodale della visione, cui partecipano anche sensi come il tatto e che coinvolge la sfera emozionale, il tutto guidato dalla fondamentale natura pragmatica della relazione intenzionale. Ciò risulta ancora più vero, se possibile, quando l'oggetto della nostra relazione intenzionale è l'oggetto artistico»¹⁵⁹.

Si apre una prospettiva nuova che offre la possibilità di affrontare il tema del rapporto attore-performer/spettatore mettendo in luce le basi biologiche e naturali del ruolo primario esercitato dal corpo in azione. Il corpo in azione è il perno attorno cui si costruisce quella sintonizzazione intenzionale che secondo il modello di Gallese caratterizza la reciprocità intrinseca a ogni pratica interindividuale, e quindi, anche le relazioni di reciprocità intrinseche alla performatività teatrale. Nell'espressione creativa e, specularmente, nella sua fruizione, possiamo vedere il segno distintivo di una forma mediata del processo di identificazione sociale. Attraverso lo scarto prodotto dalla creazione artistica, l'uomo è costretto a sospendere la sua presa sul mondo, liberando energie fino a quel momento indisponibili, mettendole al servizio di una nuova ontologia che finalmente, forse, può rivelargli chi è. Più che una sospensione di incredulità, l'esperienza estetica suscitata dalla produzione artistica può essere letta come una «*simulazione liberata*»¹⁶⁰. Perché un film o uno spettacolo teatrale ci emozionano potenzialmente più di una scena della vita reale di cui possiamo analogamente essere spettatori? Forse perché nella finzione artistica la nostra inerenza all'azione narrata è totalmente libera da coinvolgimenti personali diretti.

¹⁵⁸ Il termine è stato originariamente coniato dal neuroscienziato Semir Zeki (1999) facendo riferimento allo studio delle basi neurali della capacità di apprezzare il bello e l'arte, focalizzandosi sul rapporto tra estetica e visione. In ogni esperienza estetica, secondo Zeki, il cervello, così come l'artista, deve eliminare ogni informazione visiva inessenziale per poter rappresentare il carattere reale di un oggetto. Sarebbe in virtù di questa capacità che gli artisti, secondo Zeki, possono essere definiti come *scienziati naturali*, capaci di evocare nel cervello creativo una risposta estetica. Un approccio complementare, ma che condivide un elemento comune è quello di Vilayanur Ramachandran. Secondo il neuroscienziato l'abilità dell'artista consisterebbe nel sapere evocare nel cervello del fruitore i processi biologico-percettivi, inducendo un meccanismo di ricostruzione dell'oggetto artistico che si accoppierebbe a una sensazione di piacere. Zeki S., *La visione dall'interno: arte e cervello*, Torino, Bollati Boringhieri 2003.

¹⁵⁹ V. Gallese, *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, in *Mente e Bellezza*, cit., p. 249

¹⁶⁰ *Ibidem*.

Siamo liberi di amare, odiare, provare terrore, facendolo da una distanza di sicurezza. Questa rende la mimesi *catartica* e può mettere in gioco in modo più totalizzante la nostra naturale apertura al mondo. [...] Fruire dell'arte, in fondo, significa liberarsi del mondo per ritrovarlo più pienamente. Se proviamo a leggere tale assunto da un punto di vista neuroscientifico, ne consegue un'ipotesi verificabile sperimentalmente. L'intensità dei meccanismi di risonanza e simulazione, a parità di focalizzazione attenzionale, dovrebbe risultare maggiore quando l'esperienza dell'immagine ha connotazioni artistiche¹⁶¹.

Le grandi opere artistiche ci pongono in uno stato d'incanto, di esaltazione, perché entriamo nell'opera che entra in noi e ci possiede. Nel procurarci piacere e meraviglia, il sentimento estetico ci pone in uno *stato poetico*; esso è uno stato secondo in cui possiamo sentirci amorevoli, pieni di ammirazione, in comunione, pieni di stupore, sopraffatti, trasfigurati, ispirati. È al limite del mistico senza essere per questo religioso. S'intensifica con l'entusiasmo, questa bellissima parola che significa originariamente "possessione da parte di un dio". Lo stato poetico racchiude spesso l'emozione estetica, «che può essere leggera come un piccolo piacere e amplificarsi fino all'esaltazione o alla beatitudine, e, in modo estremo, fino all'estasi – l'estasi, che è uno stato di confusione o di fusione con ciò che la provoca»¹⁶². Le opere che prediligiamo in musica, in pittura, a teatro o al cinema ci consentono di sperimentare il sentimento del sublime e ci conducono all'estasi. Secondo Morin, l'estetica potrebbe giocare un ruolo importante anche nella comprensione nelle relazioni tra gli uomini. Tuttavia, lo gioca solo momentaneamente, a sprazzi, per la durata della fruizione dell'opera, e la comprensione umana non giunge a radicarsi. A suo avviso sarebbe utile introdurre negli ordinamenti scolastici e universitari di tutti i paesi *l'educazione alla comprensione umana*, che manca completamente. Le grandi opere attraversano il tempo, i continenti, i paesi e, se i loro messaggi si radicassero in noi, potremmo comprenderci gli uni con gli altri. Secondo Morin «il meglio di noi stessi si esprime nell'ammirazione e nella meraviglia, ci risulta naturale ed è così benefico per ognuno e per tutti!»¹⁶³. Saremmo migliori mettendo in azione la *comprensione*, atteggiamento umano così sovente assopito o congelato. La situazione semi-ipnotica dello spettatore di cinema agevola non solo l'evasione, ma anche e soprattutto la comprensione umana. Egli dimentica egoismi e meschinità per vivere con e nei personaggi del film. Le grandi opere alle quali partecipiamo in stato di semi-ipnosi permettono di aprirci a noi stessi mediante la comprensione degli altri. La meraviglia dell'arte, della cultura è di poterci rendere più umani, meno chiusi, meno egocentrici, più comprensivi, più complessi. La comprensione necessita prima di tutto dell'*empatia*, oggetto di analisi approfondita nei seguenti capitoli, essa è provocata e accresciuta dal rapporto di partecipazione dello spettatore al film che comporta una proiezione-identificazione con i suoi personaggi.

¹⁶¹ Ivi, p. 261.

¹⁶² E. Morin, *Sull'estetica*, cit. p. 262.

¹⁶³ Ivi, p. 264.

Capitolo 2. Dalla prospettiva teatrale e performativa

«La pedagogia è il teatro del Novecento»

Fabrizio Cruciani¹⁶⁴

Il teatro del Novecento, nel pensiero e nell'azione di grandi registi, ha incontrato la pedagogia, ha aperto itinerari di ricerca e ha lasciato tracce, nella vita degli uomini e donne che oggi possono guardare ai processi performativi, agli spazi scenici, agli attori dell'arte drammatica con uno sguardo nuovo, aperto alla scoperta. «Il teatro del Novecento è stato la ricerca d'una possibilità: che il teatro abbia senso. La ricerca per fuggire da una cultura fatta di risposte e conquistarsi una cultura fatta di domande. La necessità di conoscere le ferite che la vita della società contemporanea apporta a ciascun individuo, di riconoscerle e non nasconderle, non coprirle: riconoscerle e usarle come forza»¹⁶⁵.

Il teatro valorizza l'imprevisto, nella pedagogia dell'errore gli ostacoli diventano trampolini verso un senso maggiore, un'umanità più viva. Questo è il teatro che si offre alla pedagogia e che la incontra all'angolo dell'umano, della bellezza, del contatto, della relazione e intreccia un discorso che apre nuove strade.

Nel primo capitolo sono stati gettati i fondamenti epistemologici del dialogo fra pedagogia e culture teatrali e performative, poiché è necessario chiarificare su quali basi si regge una prospettiva che voglia essere interdisciplinare, assumendo un approccio dinamico, sistemico, integrato e complesso. Un primo studio teorico delle discipline teatrali, condotto nello specifico della storia del teatro del Novecento, risale agli anni delle due tesi di laurea in cui ho potuto approfondire i risultati degli studi di educazione alla teatralità¹⁶⁶ e le figure dei registi pedagoghi all'interno dal master svolto in

¹⁶⁴ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, E & A editori associati, Roma 1995, p. 214.

¹⁶⁵ *Ibidem*.

¹⁶⁶ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università del Sacro Cuore di Brescia, 2008; C. Zappettini, *Geometeatrando con Flatlandia. Un laboratorio teatrale per scoprire mondi geometrici*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università del Sacro Cuore di Brescia, 2011.

Per un maggior approfondimento si vedano: M. Miglionico, *Educazione alla Teatralità. La prassi*, XY.IT Editore, Arona 2019; M. Miglionico, *L'Educazione alla teatralità e lo studio del personaggio*, in «Scienze e Ricerche», n. 39, 15 ottobre 2016; M. Miglionico, *Il progetto educativo del teatro di Jacques Copeau e l'Educazione alla Teatralità*, XY.IT Editore, Arona 2009; G. Oliva, *Educazione Alla Teatralità. La Teoria*, XY.IT, Arona 2017; G. Oliva, *L'educazione alla Teatralità, il gioco drammatico*, editore XY.IT, Novara 2010; G. Oliva, *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, XY.IT, Arona 2009; G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e la formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla formazione*, Led, Milano 2008; G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, Led, Milano 2003; G. Oliva, S. Pilotto, *Una didattica per il teatro attraverso un modello: la narrazione*, CEDAM, Padova 2000; G. Oliva, *Il teatro nella scuola, Aspetti educativi e didattici*. Led, Milano 1999; G. Oliva, *Il teatro come didattica*, in «Scuola Materna», Editrice la Scuola, n. 6 del 10.11.1999; G. Oliva, *Educare alla teatralità*, in «Scuola Materna», Editrice la Scuola, n. 8 del 10/01/2000; G. Oliva, *Il linguaggio verbale: la voce*, in «Scuola Materna», Editrice la Scuola, n. 9 del 25.01.2000; G. Oliva, S. Pilotto, *Il teatro antico*, ISU, Milano 2002; G. Oliva, S. Pilotto, *La scrittura teatrale*, ISU, Milano, 2002; G. Oliva, *La letteratura teatrale italiana e l'arte dell'attore 1860-1890*, UTET, Torino 2007; G. Oliva, *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, XY.IT Editore, Arona 2009, Oliva G., *La musica nella formazione della persona*, XY.IT Editore, Arona 2010, Oliva G., Pilotto S., *La scrittura teatrale nel Novecento. Il testo*

Creatività e crescita personale attraverso la teatralità; tuttavia, mi sono sempre trovata in difficoltà nell'indagare l'oggetto teatrale e performativo, per varie ragioni. In primo luogo, faccio riferimento alla mia formazione; il mio percorso di studi in ambito pedagogico e didattico ha incontrato i temi teatrali solo *en passant*, per scelta mia, perché il curriculum di studi in Scienze della Formazione Primaria non prevedeva un insegnamento obbligatorio di drammaturgia, di storia del teatro, di discipline performative o di comunicazione teatrale. Non risultava presente presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia (in cui era disponibile solo come materia a scelta). Galileo Galilei sosteneva che il buon insegnamento è per un quarto preparazione e tre quarti teatro, più recentemente Rivoltella postula l'assonanza tra teatro e didattica, affermando: «l'insegnamento è teatro (e il teatro è insegnamento)»¹⁶⁷. In cinquecento (e più) anni di ricerche è evidente, a più riprese, che la natura dell'insegnamento sia teatrale, «nella misura in cui esso è voce, gesto, corpo in situazione»¹⁶⁸. Eppure, le pratiche scolastiche e le relazioni pedagogiche che sostengono l'agire educativo e didattico appaiono oggi ancora molto distanti da questo approccio. Nella legislazione scolastica non troviamo un riconoscimento ufficiale delle attività teatrali, non vi è stata una legittimazione a pieno titolo dell'educazione teatrale come disciplina a se stante, ma troviamo rimandi alle attività mimiche, di recitazione e drammatizzazione nei curricula dove l'esprimersi con il corpo e il riferimento all'attività teatrale è implicito. La metà dei paesi europei «include l'arte drammatica come materia obbligatoria facente parte dell'educazione artistica o come facente parte di un altro ambito curricolare obbligatorio, mentre risulta completamente opzionale in altri paesi»¹⁶⁹. La situazione italiana, pur nell'assenza di prescrizione dell'educazione alla teatralità a livello istituzionale, registra una diffusione capillare di attività teatrali, in particolare della sua esperienza diretta, con laboratori nelle scuole di ogni ordine e grado. Ne sono testimonianza anche le molte rassegne teatrali¹⁷⁰ diffuse sul territorio nazionale e le numerose ricerche che mirano a far emergere il fenomeno multiforme e variegato del teatro della

drammatico e il laboratorio di scrittura creativa, XY.IT Editore, Arona 2013, Oliva G., *Teatro e ambiente. Premio letteratura e ambiente*, XY.IT Editore, Arona 2013, Oliva G., *L'educazione alla teatralità: Il movimento creativo come modello formativo*, in «Scienze e Ricerche», n. 3, gennaio 2015, Oliva G., *Le arti espressive come pedagogia della creatività*, in «Scienze e Ricerche», n. 5, marzo 2015, Oliva G., *La funzione educativa del teatro*, in «Scienze e Ricerche», n. 21, 15 gennaio 2016, Oliva G., *La maschera neutra: approccio psico-pedagogico*, in «Scienze e Ricerche», n. 23, 15 febbraio 2016, Pilotto S., *La drammaturgia nel teatro della scuola*, LED, Milano 2004, Pilotto S., *Scuola, teatro e danza. Trasversalità delle arti del corpo nella didattica scolastica*, Atti del Convegno 17 e 18 febbraio 2005, Teatro "Giuditta Pasta" Saronno, I.S.U., Milano 2006, Pilotto S., *Creatività e crescita personale attraverso l'educazione alle arti: danza, teatro, musica, arti visive. Idee, percorsi, metodi per l'esperienza pedagogica dell'arte nella formazione della persona*, Atti del Convegno 13 e 14 febbraio 2006, Teatro "Giuditta Pasta" Saronno, L.I.R., Piacenza 2007.

¹⁶⁷ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica, Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 23.

¹⁶⁸ *Ibidem*.

¹⁶⁹ M. Guerra, R. Militello, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 37.

¹⁷⁰ La prima mappa delle rassegne italiane fu commissionata nel 1999 dall'ETI a due associazioni: l'AGITA (Associazione nazionale per la promozione e la ricerca della cultura teatrale nella scuola e nel sociale) e l'AGT (Associazione Teatro Giovani), che recensirono quasi cento rassegne dedicate. L'AGITA continua autonomamente ad aggiornare il censimento e il monitoraggio attraverso l'Osservatorio Nazionale Rassegne.

scuola. Oggi il teatro della scuola si concretizza nella scelta di realizzare progetti teatrali da gestire in proprio, con docenti competenti e/o in collaborazione con esperti. L'albero genealogico del teatro della scuola in Italia affonda le sue radici in quella vivace e diversificata stagione di impegno artistico, politico e culturale che va sotto il nome di Animazione Teatrale, di cui verrà fatto un approfondimento in seguito. Tra la fine degli anni Settanta e gli anni Ottanta si delineò una prassi della formazione teatrale dell'educazione al teatro basata sul *fare* teatro e *vedere* teatro, il principio dell'attivismo pedagogico *vedere e fare* diventava la modalità prescelta per l'incontro tra la scuola e il nascente teatro ragazzi, in cui il vedere teatro apriva nuove prospettive al fare teatro con i bambini e i giovani¹⁷¹. Negli anni Novanta emerge una rinnovata attenzione nei confronti dell'attività teatrale a scuola, favorita da una parte da importanti cambiamenti nell'organizzazione scolastica quali l'autonomia, il riordino dei cicli, la costruzione dei nuovi saperi e dall'altra dalla pubblicazione di alcuni importanti documenti e provvedimenti ministeriali che decretano la promozione e la realizzazione di forme di collaborazione tra teatro e scuola. Fu del 1995 il primo Protocollo di Intesa relativo all'educazione al teatro stipulato tra il Ministero della Pubblica Istruzione, il Dipartimento dello spettacolo e l'Ente Teatrale Italiano, che segnò il riconoscimento a livello istituzionale della valenza educativa dell'approccio al teatro, di cui si auspicò l'inserimento tra le altre forme di conoscenza analogica al fine di rispondere ai diversi bisogni formativi della scuola e garantire occasioni di educazione ai linguaggi verbali e non verbali e alla creatività, con cui si stabilì la necessità di adeguare a livello europeo la presenza del teatro nel processo formativo fin dalla prima infanzia. Nel 1997 fece seguito un secondo protocollo d'intesa sull'educazione alle discipline dello spettacolo, firmato con l'Università, aperto oltre che al teatro, alla danza, alla musica, al cinema, alle arti visive, riconobbe in tal modo l'importanza della pluralità dei linguaggi sia per la crescita estetica, sia per quelle critica ed etica delle nuove generazioni. Nel dicembre del 2006 il protocollo d'intesa sul Teatro della scuola riaffermò il principio dell'urgenza di riconoscere «una specificità del teatro della scuola, che deve avere una vita autonoma e precipua, distinta dal modello amatoriale e non pedissequamente rivolta ai programmi ministeriali, ma da intendersi come luogo in cui la libera espressività e le istanze di bambini, adolescenti e giovani possono coniugarsi con il rigore metodologico del linguaggio teatrale»¹⁷².

Maggiore è la mia esperienza tra le mura scolastiche, più forte si fa la necessità di pormi con urgenza diverse domande, circa il benessere di alunni e docenti, in merito alle pratiche corporee, performative, motorie. Nel lavoro teatrale il corpo è al centro e nell'urgenza che emerge nella visibile *sofferenza* della scuola, risulta allora urgente chiedersi: per quale motivo le scienze performative e teatrali non

¹⁷¹ M. Guerra, R. Militello, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali*, cit., p. 40.

¹⁷² Ivi, p. 41.

sono ancora presenti nei curricoli formativi pedagogici e didattici? Perché costituiscono ancora un settore *di nicchia*, legato per lo più alle facoltà di lettere e di scienze della comunicazione? Possiamo trovare nei vari approcci pedagogici l'importanza del teatro per la formazione dell'individuo, dalla visione di Dewey che definisce l'esperienza come vitalità intensificata, che è arte in germe¹⁷³, per arrivare a Frauenfelder, che afferma: «Il teatro è vita. [...] Io penso che sia molto formativo. Il teatro è molto significativo perché impegna il corpo e contemporaneamente la mente, ma poi, ti commuove anche e quindi coinvolge il cuore, l'anima e i sentimenti. Una buona educazione teatrale potrebbe equilibrare l'eccesso di razionalità che ci caratterizza»¹⁷⁴. Eppure, nella legislazione scolastica il teatro non è ancora disciplina scolastica, e nella formazione dei docenti rientra solo in esperienze isolate.

Nel presente capitolo cercherò di condensare le consapevolezze, a livello sia teorico che pratico, nell'ambito delle culture teatrali e performative, attingendo a manuali di storia del teatro, ai materiali elaborati dalle neuroscienze, che stanno gettando una nuova luce sulle dinamiche performative. Le culture teatrali saranno qui osservate dalla prospettiva pedagogica, non tralasciando tuttavia i raccordi con la dimensione sociologica, antropologica, perché uno studio che adotti la complessità quale scelta epistemologica non può non spingersi oltre i meri confini disciplinari. L'esperienza pratica che ho vissuto in prima persona in questi cinque anni di partecipazione a corsi attoriali costituisce una parte importante della mia formazione perché rileggere i vari elementi teorici alla luce del mio percorso pratico mi ha aiutato a capire meglio, aumentando la risonanza dei temi trattati e consentendo una comprensione profonda. Teoria e pratica si incontrano reciprocamente in un circolo virtuoso che le accresce reciprocamente, e così è stato per me, specialmente nell'esperienza svolta nel mese di giugno del 2022 partecipando al workshop *La danza delle intenzioni* con Roberta Carreri dell'Odin Teatret dove ho toccato con mano la fisicità del lavoro teatrale che nei cinquanta anni di ricerche si è mosso dalla corporeità, dal movimento, dallo studio dell'espressività del corpo in sede di rappresentazione. In questo capitolo si vuol elaborare uno studio delle culture teatrali e performative del secolo scorso, che si caratterizzano come un periodo unico che ha segnato profondi cambiamenti. Le strutture create nei percorsi formativi precedenti sono cadute, procedendo con lo studio si sono aperte nuove strade, nuovi spazi inaspettati che suggerivano di lasciare i vecchi schemi e provare a costruirne di nuovi. Procediamo con ordine. Parlare di teatro è un'impresa certamente ostica, complessa, come racconta un allievo del grande maestro francese dell'arte del mimo Etienne Decroux, egli spesso ripeteva che «parlare di teatro crea solo fraintendimenti. O lo si fa, o lo si guarda»¹⁷⁵.

¹⁷³ J. Dewey, *Arte come esperienza*, Aesthetica edizioni, Milano 2020.

¹⁷⁴ E. Frauenfelder, *Interview* in N. Carlomagno, *Performative Didactics: the Declination of Simplicity in the Performing Arts*, «Nuova Secondaria» n. 10, giugno 2021, Anno XXXVIII, p. 12.

¹⁷⁵ C. Presotto, *L'isola e i teatri*, Bulzoni, Roma 2001, p. 44.

Ci si addentra a fatica nel discorso teatrale, raccogliendo i numerosi studi presenti in letteratura, sulla storia del teatro del Novecento sorge il desiderio di scendere in profondità, con estrema curiosità, nelle riflessioni e negli studi. La storiografia del teatro studia come il teatro sia esistito nella storia, tuttavia, non è facile addentrarsi nello studio di questa disciplina in quanto sono presenti forti implicazioni ideologiche e progettuali.

La storiografia fa riferimento alle molteplici pratiche di studio dei diversi teatri esistiti, evoca le molte funzioni e i molti mestieri che si sono di volta in volta specificati come *teatro* e soprattutto tende a esplicitare che tale termine è assunto «a indicare più un campo d'indagine che non un oggetto di studio»¹⁷⁶. Secondo Cruciani il teatro è, per lo studio, un campo di indagine perché assume situazioni e linguaggi espressivi che non necessariamente nascono dal teatro però lo diventano, rispetto alle culture è un *luogo dei possibili* concretizzato e individuato in quella cultura di relazione di rappresentazione che una civiltà in grado di esprimere.

La conoscenza del teatro non si costruisce solo a partire dagli studi di teatro, ma attraverso le interazioni e le istanze rappresentative, la letteratura, l'intrattenimento, la società e tutto ciò che appare utile nello studio della relazione teatrale. Il teatro è un insieme complesso di relazioni e organizzazione di livelli, si richiede quindi complessità di conoscenza, metodologia esperienziale, nella sua prospettiva è processo asintotico. Nello studio del teatro ci possono essere e ci sono state storie settoriali: per elementi costitutivi (scena, testo, attore, edificio), per generi (commedia, tragedia, melodramma, farsa), per aree culturali o linguistiche (teatro italiano, francese, americano). Ci possono essere ci sono stati approcci disciplinari specifici come quello della sociologia o della semiologia del teatro. Nessuno di questi punti di vista ha messo in discussione le necessarie interrelazioni e integrazioni con altri settori esistenti e possibili; eppure, «relazioni e interazioni non sono sufficienti e sempre si è riproposta con forza la necessità di studiare quella storia particolare, che è la storia del teatro, in quanto storia globale»¹⁷⁷. Le parole di Cruciani giungono in aiuto e a supporto poiché è lampante una complessità irrisolta degli studi sul teatro e che già solo l'identificazione di un oggetto di studio risulta impresa ardua e difficoltosa.

Puntuali sono le parole di Carmelo Bene: «Il teatro non può essere la parte riferita, l'identità, il ruolo. Il teatro è contro la storia, contro ogni storia. Si dà un teatro della storia, ahimè, ma non si può dare una storia del teatro. Il grande teatro è un non-luogo, soprattutto, quindi è al riparo da qualsivoglia storia, è intestimoniabile. Lo spettatore in quanto martire (testimone è nell'etimo di martire) dovrebbe non poter mai raccontare ciò che ha udito, ciò da cui è stato posseduto nel suo abbandono a teatro.

¹⁷⁶ F. Cruciani, *Problemi di storiografia*, in F. Cruciani, N. Savarese (Eds), *Teatro, guide bibliografiche*, Garzanti, Milano 1991, p. 3.

¹⁷⁷ Ivi, p. 4.

Ecco perché l'attore non basta più, il grande attore nemmeno. [...] Il teatro è tutto ciò che non si comprende»¹⁷⁸.

Partendo così dalla molteplicità della materia e non da singole unità concettuali si definisce uno sguardo che cerchi di tenersi aderente alle potenzialità espressive e conoscitive della nebulosa *teatro*, sia nell'esperienza che nel recupero della tradizione, riconoscendo il valore strumentale delle teorie e la portata teorica dei fenomeni. Le arti dello spettacolo ci si presentano come parte delle scienze umane e richiedono la consapevolezza operativa di lavorare con eventi disomogenei e interrelati, inducendo a comprendere la necessità di aprire e distruggere continuamente le categorie interpretative della riflessione sul teatro, in un'ottica dialettica.

Trovandomi a scrivere con un ordine logico i vari passaggi fondamentali del teatro, ho scelto in primo luogo di fissare una limitazione temporale. Il campo va necessariamente ristretto, la scelta è ricaduta sul XX secolo. Perché proprio quello? Il percorso che ha portato alla nascita dell'educazione alla teatralità è stato l'incontro del teatro con la pedagogia. Perché tale incontro non può essere fatto risalire a prima, nel teatro Ottocentesco del grande attore o nel teatro greco, o in quello medioevale? Quali accadimenti specifici segnano il Novecento come secolo "teatralmente pedagogico"? Quali caratteristiche fondamentali? Cruciale è il contributo dei *registi-pedagoghi* del Novecento, come si esplicherà nel corso dei paragrafi successivi.

I registi-pedagoghi hanno, forse per la prima volta, offerto una nuova luce sulle dinamiche pedagogiche, didattiche e relazionali. Risulta altresì necessario un chiarimento relativo ai termini, Quali utilizzare? Quale oggetto di studio? È corretto limitarsi ai termini teatro e *teatralità* (su cui ho concentrato le mie ricerche precedenti), oppure è il caso, oggi, di estendere a oggetto di studio anche i termini *performativo*, *performance* e *performatività*? Schechner suggerisce di assumere, nello studio dei fenomeni teatrali, un approccio ad «ampio spettro»¹⁷⁹, come già affermato, data la natura profondamente *inafferrabile*¹⁸⁰ dell'arte teatrale, che, a suo parere, risulta difficile delimitare semplicisticamente in un oggetto e fermare nel tempo. Anche Cruciani afferma: «dagli anni Ottanta ad oggi risulta difficile conferire al teatro una propria legittimità estetica ed epistemologica, le cause di tale debito possono essere rintracciate, tra vari fenomeni, nell'allargamento delle frontiere del teatro, che attira al suo interno eventi e fenomeni che hanno origine altrove. Nascono nuove forme di spettacolo tra cui la radio, il cinema, la televisione, la festa, il folclore»¹⁸¹.

¹⁷⁸ C. Bene, Dichiarazione orale in A. Attisani, *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa, Milano 2006, p. 227.

¹⁷⁹ «*broad spectrum approach*»: con questo termine Schechner, regista e studioso fondatore dei Performance Studies qualifica il tipo di indagine sulle *performance*.

¹⁸⁰ R. Schechner, *Magnitudini della performance*, Bulzoni editore, Roma 1999.

¹⁸¹ F. Cruciani, C. Falletti (Eds.), *Civiltà teatrale nel XX secolo*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 13.

Peter Brook scrive: «il teatro è sempre un'arte autodistruttiva ed è sempre scritto sulla sabbia. [...] nel teatro ogni forma, una volta nata, è mortale; deve quindi essere concepita di nuovo affinché possa contenere i segni di tutte le influenze che la circondano. In questo senso il teatro è relatività»¹⁸².

Sembrirebbe necessario assumere un concetto esteso di teatro e di performance dal momento che nel Novecento il teatro esce dal teatro, assume nuove forme, spostando la focalizzazione dai prodotti ai processi artistici. Stiamo, in effetti, assistendo a un periodo in cui il teatro sta cercando di ridefinire il proprio oggetto di studio; risulta pertanto estremamente complesso arrivare a fissare i suoi confini nel «*maremagnum* di una performance che include tutto il pensabile e il visibile»¹⁸³. De Marinis parla di «un'identità frantumata ed esplosa»¹⁸⁴ e sottoscrive l'affermazione di Jean-Marie Pradier, fondatore dell'etnoscenologia che sostiene: «nessuna teoria generale del teatro è oggi accettabile, [...] dobbiamo accettare l'idea di avere a che fare con la necessità di ridefinire incessantemente e precisare i livelli di organizzazione, e con la necessità di considerare le loro interrelazioni»¹⁸⁵. Anche l'arte dell'attore risulta difficilmente spiegabile; sostiene Peter Brook che per fare teatro «non esistono formule, non ci sono metodi. Posso descrivere un esercizio o una tecnica, ma chiunque si attentasse a riprodurli in base alla mia descrizione sia certo di restare deluso. In poche ore, riuscirei ad insegnare tutto ciò che so sulle regole e sulla tecnica teatrale. Il resto è pratica e non si può far da soli. Possiamo appena cercare di afferrarla parzialmente esaminando la preparazione di uno spettacolo fino alla sua rappresentazione»¹⁸⁶. Forse la difficoltà di afferrare l'esperienza teatrale consiste nella sua natura estremamente *pratica*? A differenza di molte altre arti, che si trasformano nel tempo, ma la cui presenza fisica sostanzialmente si conserva, il teatro sparirebbe, secondo Schechner, nel momento stesso in cui lo si fa, e renderebbe l'oggetto di studio irrimediabilmente assente e sfuggibile. Forse perché «il teatro accade in presenza, *hic et nunc*, è l'arte della presenza, una forma d'arte attiva e partecipativa, che implica la presenza di un corpo vivo in relazione con altri corpi, quelli degli altri attori e degli spettatori, che interagiscono nello stesso momento nello stesso spazio»¹⁸⁷. Se queste sono le sue caratteristiche, può essere allora individuato un oggetto di studio? Se sì, quale? Il teatro può essere, in qualche modo, *durevole*? Osservabile? Studiabile? Come andare oltre questa *empasse*? L'indagine che verrà fatta di seguito cerca di muoversi nella direzione di cercare risposte, e, soprattutto, di lasciar sorgere nuove domande, nella direzione di un percorso di ricerca che non voglia

¹⁸² P. Brook, *Lo spazio vuoto*, Bulzoni, Roma 1998, pp. 27, 28.

¹⁸³ M. Giraldo, *Antropologia teatrale e performance studies. Assonanze e tracce della ri(n)voluzione performativa postmoderna*, «Sciama Ricerche», Roma, 4/2017, p. 13.

¹⁸⁴ M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., p. 342.

¹⁸⁵ J.-M. Pradier, *Etnoscenologia, etologia e biologia molecolare*, in C. Falletti, G. Sofia (Eds.) *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Editoria & Spettacolo, Roma 2011, p. 74.

¹⁸⁶ P. Brook, *Il teatro e il suo spazio*, Feltrinelli, Milano 1968, p. 22.

¹⁸⁷ N. Carlomagno, *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*, «Education Science & Society», 1/2020, pp. 349.

accontentarsi dei vari traguardi raggiunti, ma voglia spingersi oltre, sempre nella direzione di un nuovo slancio necessario.

2.1. Dai teatri alla performance. Una questione terminologica

«*Il teatro è sempre arte autodistruttiva
ed è sempre scritto nel vento*»¹⁸⁸

Peter Brook

Il termine teatro (dal greco θέατρον, *théatron*, luogo di pubblico spettacolo) deriva dal verbo (θεάομαι, *theàomai*) che significa osservare, guardare. Nell'enciclopedia del teatro Antonio Attisani scrive: con il Novecento «non esiste più *il* teatro ma *i* teatri: è praticamente infinita la gamma dei generi, così come quella dei modi di fruizione. Insomma, se si vuole parlare di teatro bisogna azzardarsi a dire cosa è. Ad esempio, noi chiamiamo teatro qualcosa che i balinesi chiamano danza, mentre per altri popoli è teatro una pratica che noi definiremmo piuttosto medica o liturgica. Ma non si tratta solo di una differenza di civiltà: anche all'interno di uno stesso contesto nazionale le diverse tendenze si combattono pretendendo, ciascuna, di essere il vero teatro»¹⁸⁹. Nella difficoltà che si riscontrano nel tentativo di offrire una definizione in merito a *che cosa* il teatro sia, assistiamo, come Attisani ci esprime, ad una tensione costante che vuole portare al superamento della rappresentazione, dirigendosi verso i vari cardini del teatro, tra cui: testo, intreccio, mimesi, personaggio, finzione, ripetizione, ecc.

Cruciani, nella guida bibliografica *Teatro* scrive:

Se la definizione di teatro (il che cos'è) si individua nel suo concreto esistere, con la precisione e l'assolutezza del fare, resta invece molteplice e non certa nella riflessione e negli studi; anche perché, come è stato rilevato, il teatro ha la sua continuità e durata nella storia in quanto produce non tanto opere quanto modi di operare. Le opere sono l'insieme delle relazioni poste in essere nell'avvenimento cui sono finalizzate e delle forme in cui si realizzano: di ciò *restano* solo testimoni parziali o settoriali, come il testo recitato (quando c'è), le strutture architettoniche usate, scenografie, critiche, ricordi di spettatori, progetti, intenzioni, testimonianze o ricordi degli uomini di teatro che l'hanno fatto [...]. I modi di operare esistono nella *durata* degli uomini di teatro e degli spettatori, nella civiltà che producono e di cui sono parte, nella tradizione in quanto sistema attivo di creare relazioni con l'accaduto¹⁹⁰.

¹⁸⁸ P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*, CTB, Brescia 1989, p. 73.

¹⁸⁹ A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, Feltrinelli, Milano 1980, p. 10.

¹⁹⁰ F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche, Strumenti di studio*, Garzanti, Milano 1991, p.3.

In questo senso, secondo Falletti, il teatro non può essere considerato effimero, «come non lo è l'operare degli uomini: il teatro è una categoria di lunga durata oltre l'evento presente dello spettacolo»¹⁹¹. Il teatro è, per lo studio, un campo di indagine perché assume situazioni e linguaggi espressivi che non necessariamente nascono dal teatro, però lo diventano, rispetto alle culture è un *luogo dei possibili* concretizzato e individuato in quella cultura di relazione e di rappresentazione che una civiltà è in grado di esprimere.

Se il teatro è sostanzialmente un insieme di relazioni, tale è anche il pensiero, la riflessione, gli studi sul teatro. Nella relazione dialettica tra di loro si costruisce quella che possiamo chiamare *cultura teatrale*, una realtà non effimera come gli spettacoli ma di lunga durata, che riguarda non tanto le opere quanto piuttosto l'operare. Come il teatro non nasce solo dal teatro, così la storiografia teatrale non nasce solo dagli studi di teatro: la cultura teatrale è dunque *luogo dei possibili*, un corpo vivente che può e deve diventare corpo in vita, realizzandosi nel fare teatro così come nello studiare il passato. «Il teatro ha senso in quanto è organicamente vivo: in quanto cioè non è arte o tecnica del fare spettacoli da un lato e storia degli spettacoli e delle poetiche dall'altro, ma in quanto riesce ad essere cultura teatrale»¹⁹². L'aspetto di vitalità e umanità che si realizza nell'incontro di storie personali che si intrecciano porterebbe la categoria ad uscire dal mero ambito culturale, o artistico, ma traghetterebbe il teatro verso la pedagogia e le scienze umane. Come afferma Grotowski, uno dei più importanti registi del Novecento, il teatro è «un atto generato dalle reazioni e dagli impulsi umani, dal contatto che si stabilisce fra la gente: è al tempo stesso un atto biologico e un atto spirituale»¹⁹³. Egli aggiunge che tale atto è realizzato «ora e qui nell'organismo degli attori, di fronte ad altri uomini»¹⁹⁴, la realtà teatrale è dunque istantanea, estremamente legata alla vita. L'umanità è sostenuta anche nell'affermazione di Brook, per cui il teatro «si fonda su una peculiare caratteristica umana e, cioè, sul bisogno che talvolta gli uomini sentono di stabilire un nuovo e intimo rapporto con i propri simili»¹⁹⁵. In un altro suo scritto, *Lo spazio vuoto*, troviamo ulteriori indicazioni circa il teatro, per il regista, «Il termine teatro è vago. Il teatro, quasi ovunque, non ha una collocazione precisa nella società né uno scopo ben definito; è frammentato»¹⁹⁶.

A partire dagli anni Sessanta e Settanta del ventesimo secolo, nelle scienze sociali, soprattutto nell'ambito dell'etnologia e della sociologia, sono nate molte e diverse teorie della performance e questo in una quantità tale da far considerare oggi *performance* «un concetto molto controverso»¹⁹⁷.

¹⁹¹ F. Cruciani, *Il luogo dei possibili* In Falletti C. (Eds), *Il corpo scenico*, Editoria & Spettacolo, Roma 2008, p. 168.

¹⁹² Ivi, p. 170.

¹⁹³ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma 1970, p. 68.

¹⁹⁴ Ivi, p. 137.

¹⁹⁵ P. Brook, *Il punto in movimento 1946-1987*, Ubulibri, Milano 1988, p. 133.

¹⁹⁶ P. Brook, *Lo spazio vuoto*, Bulzoni, Roma 1998, p. 39.

¹⁹⁷ M. Carlson, *Performance: A critical Introduction*, Routledge, London-New York 1996, p. 5.

Nelle scienze della cultura il concetto è diventato quasi un termine ombrello, e da allora la situazione è diventata, se è possibile, ancora più caotica¹⁹⁸. Secondo De Marinis la performance e la performatività fanno parte del novero degli strumenti di cui il teatro contemporaneo si è servito e si serve nei suoi tentativi di superare i limiti della rappresentazione¹⁹⁹. La performance potrebbe essere considerata come una nozione più *generica* rispetto al teatro quando questo è visto come un tipo o un genere di performance fra le tante che la società e la cultura ospitano; la performance teatrale potrebbe essere considerata quindi, come sinonimo di spettacolo teatrale. Il termine performance potrebbe essere considerato anche come più *specifico* rispetto al teatro e in questo caso potremmo considerarlo in quanto genere teatrale o artistico-teatrale, come livello di organizzazione dello spettacolo teatrale o come punto di vista performativo inteso quale modo di concepire lo spettacolo.

Se si può parlare di una *svolta performativa* nelle pratiche teatrali del Novecento a partire dagli anni Sessanta, per quanto riguarda gli *studi teatrali* assistiamo a un'analogia rivoluzione in quella che può essere individuata nei Venticinque anni della Nuova Teatologia²⁰⁰. Essa viene analizzata e confrontata con i Performance Studies, da De Marinis, il quale esplicita come in esse il rapporto tra teatro e performance sia esattamente invertito: «Nella Nuova Teatologia il Teatro rappresenta un insieme ben più vasto della Performance e la contiene come un suo sottoinsieme, mentre nei PS accade esattamente in contrario: è la Performance a contenere come un suo sottoinsieme il Teatro»²⁰¹. Come è evidente, esistono moltissime differenze ma anche numerosi punti di contatto fra la Nuova Teatologia e i Performance Studies. Uno di questi punti di contatto consiste sicuramente nel privilegiare i *processi* rispetto ai prodotti, da un lato, e i sistemi astratti dall'altro. Si pongono gli accenti sugli aspetti performativi dei fenomeni teatrali: il fatto che essi consistono di relazioni, di eventi e il fatto che in essi sia molto importante una dimensione di presenza, prima che di rappresentazione o di produzione. Dagli anni Sessanta assistiamo a un'accentuazione della dimensione performativa al punto di arrivare a parlare di *teatro performativo*. Schechner raccolse con il titolo di *Essays on Performance Theory*²⁰² un gruppo di saggi tematicamente orientati in una direzione precisa, ovvero dimostrare che la performance appartiene a una tradizione interculturale e che il progetto di una teoria della performance consiste nel disegnare la mappa del territorio che essa occupa, cioè individuare le specifiche forme in cui si manifesta, i tratti comuni e le differenze che le performance di popoli e culture in ogni luogo e in ogni tempo presentano. La proposta teorica di Schechner offre una chiave di lettura che allarga l'apertura dell'angolo di osservazione molto al di là dei confini piuttosto esigui entro cui si muove quello che egli definisce il *teatro estetico ortodosso*,

¹⁹⁸ Fischer-Lichte E., *Estetica del performativo, Una teoria del teatro e dell'arte*, Carocci Editore, Roma 2016, p. 51.

¹⁹⁹ M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., p. 45.

²⁰⁰ M. De Marinis, *Capire il teatro. Lineamenti di una nuova teatologia*, Bulzoni, Roma 2008.

²⁰¹ M. De Marinis, *Performance Studies e Nuova Teatologia: il dialogo continua*. «Mantichora», 9, n. 9, 2019, p. 25.

²⁰² R. Schechner, *Essays on Performance Theory*, Drama Book Specialists, New York 1977.

ma soprattutto contiene un decisivo cambio di paradigma interpretativo rispetto ai modi tradizionali di concepire il fatto teatrale. La performance dunque, per Schechner, si estende su tutta la gamma dell'azione umana, ma certe attività come il gioco, il rituale, lo sport e l'arte in special modo il teatro, la musica, la danza sono aree particolarmente calde e intense dell'interazione umana in cui si fa più intensamente percepibile il valore fino ad oggi sopravvissuto della performance. «Performance è un termine inclusivo. Il teatro è solo uno dei nodi di un continuum che va dalle realizzazioni animali (esseri umani compresi) alle performance della vita quotidiana (saluti, manifestazioni di emozioni, scene familiari professionali, e via dicendo), fino al gioco, agli sport, al teatro, alla danza, a cerimonie, riti e performance di grande magnitudine»²⁰³. Le performance sono finzioni, atti eseguiti per gioco, per scherzo e avvengono nel modo *congiuntivo*, il famoso *come se*. La performance è *un'illusione di un'illusione*²⁰⁴ e potrebbe dunque essere considerata più veritiera e più reale dell'esperienza ordinaria. L'Ethnoscénologie, fondata ad opera di Jean-Marie Padier, ha come oggetto di studio le *pratiche performative*, termine coniato da Grotowski nel 1987, durante la celebre conferenza intitolata *Il performer*. Egli definisce il rituale teatrale come *performance*, dove il Performer è uomo d'azione, è l'attuante, il prete, il guerriero, non è qualcuno che fa la parte di qualcun altro ed è estromesso dai generi artistici. La performance è un'azione compiuta, un atto. Lo spettacolo viene da lui definito come un rituale degenerato²⁰⁵ poiché è uno show in cui non si cerca di scoprire qualcosa di nuovo ma di dimenticato, per la cui definizione ogni distinzione tra generi artistici non è più valida. Negli anni Ottanta Grotowski preferiva utilizzare termini come *performance* e *Performer*, poi attuante (traduzione di *doer*), azione, ecc. «Ciò per indicare qualcosa che aveva a che fare con l'arte e il teatro, ma al tempo stesso per andare oltre»²⁰⁶.

Il termine *pratiche performative* include tanto i rituali quanto gli spettacoli teatrali, essendo il risultato, in ogni caso, di un sempre diverso miscuglio fra linea organica e linea artificiale. L'Ethnoscénologie si è data come oggetto di studio pluridisciplinare proprio tali pratiche performative, le quali qualificherebbero ogni comportamento umano spettacolare organizzato, con attenzione all'interezza del fenomeno studiato, compreso il processo che conduce alla sua realizzazione²⁰⁷. Tale oggetto di studio è in linea con quello dell'International School of Theatre Anthropology (ISTA), che indaga «i principi che stanno alla base del comportamento dell'essere umano in una situazione di rappresentazione organizzata»²⁰⁸.

²⁰³ Ivi, p. 11.

²⁰⁴ Ivi, p. 13.

²⁰⁵ A. Attisani, *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa, Milano 2006, pp. 45 ss.

²⁰⁶ Ivi, p. 258.

²⁰⁷ J.-M. Pradier, L'ethnoscénologie. Vers une scénologie générale, «L'Annuaire Théâtral», 29, 2001, p. 52.

²⁰⁸ E. Barba, N. Savarese, *L'arte segreta dell'attore. Un dizionario di antropologia teatrale*, Ubulibri, Milano 2005, p. 5.

Le nozioni di performance, performativo e performatività irrompono in teatro e nel discorso delle scienze umane e sociali nell'ambito disciplinare degli studi linguistici e linguistico-filosofici da un lato e, dall'altro, in quelli socio-antropologici. Nella teoria linguistica chomskiana il concetto di *performance* è accanto a quello di *competence*, ma ancor prima il performativo e la performatività avevano fatto irruzione in ambito linguistico filosofico grazie ad Austin e al suo ormai classico *How To Do Things with Words*. L'autore utilizzava la nozione di frase performativa per riferirsi a quei verbi e a quegli enunciati che non si limitano a descrivere l'azione ma che nell'enunciarla, la eseguono. «Risulta chiaro che enunciare la frase non è descrivere il mio fare ciò che si direbbe io stia facendo mentre la enuncio o asserire che lo sto facendo: è farlo. Battezzare la nave è dire le parole: "io battezzo". Quando, davanti all'ufficiale di Stato civile o davanti all'altare dico: "sì" non sto riferendo di un matrimonio: mi ci sto coinvolgendo. Come dobbiamo chiamare una frase o un enunciato di questo tipo? propongo di chiamarlo una *frase performativa* o un enunciato performativo, o, in breve, un performativo»²⁰⁹. In tal senso il termine performance rileva anche la stretta correlazione con l'azione, la parola che si fa *embodied*, il gesto che si lega al fare.

Per quanto concerne l'ambito socio antropologico, la nozione di *performance* fa la sua comparsa alla fine degli anni Cinquanta grazie a Erving Goffman. Nel suo testo *la vita quotidiana come rappresentazione* si sofferma sulla struttura degli incontri sociali, delle similitudini fra le situazioni dell'attore in scena e la situazione dell'individuo nelle interazioni in pubblico. Le analisi di Goffman esercitarono una vasta influenza anche in campo teatrale, arrivando a contaminare i Performance Studies anglosassoni. In qualche modo accadde che le interazioni sociali indagate da Goffman diventarono modello per un teatro spogliato e di tutti i requisiti e attributi tradizionali.

Insomma, quello che il Nuovo Teatro e, più ampiamente, le Performing Arts fanno è in certa misura *leggere a rovescio* Goffman, spostando l'accento dalla teatralità della vita, alla *vita del teatro*, al *teatro come vita*: se la vita è anche teatro, recita, rappresentazione, reciprocamente il teatro è anche vita, azioni, trasformazioni e comportamenti reali ed è in questa direzione che bisogna muoversi per rinnovarlo, per restituirgli un senso, una necessità, un valore, andando oltre la rappresentazione e la finzione drammatica²¹⁰.

Si può dunque parlare di un *Performance Theatre* o di *Teatro Performativo*, in cui la performance può essere ricondotta a un *fare*, un *agire*, una prestazione che uno più individui forniscono o eseguono di fronte ad altri individui, un pubblico, in determinate circostanze spazio-temporali²¹¹. La prestazione richiede il supporto di tecniche adeguate, abilità che presuppongono uno specifico allenamento grazie alle quali la performance raggiunge il risultato di agire, influenzare o colpire il suo pubblico.

²⁰⁹ J. L. Austin, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova 1987, p. 10.

²¹⁰ M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., p. 53.

²¹¹ *ivi*, p. 55.

Schechner definisce il *performing* in base al *doing* e soprattutto allo *showing doing* (Performing è far vedere, indicare, sottolineare, mostrare il fare). Il suo progetto di teoria della performance si basa sull'ipotesi di fondo che ritiene che essa sia una specie di comportamento comunicativo che fa parte di comportamenti comunicativi come cerimonie, rituali, incontri pubblici, e altri diversi modi di cui gli individui e le società dispongono per scambiarsi informazioni e usanze.

Altri, come Turner, derivano il termine dal francese *parfournir*, che rimanda al portare a compimento e al completare. «To perform è dunque portare a termine un processo più o meno intricato, più che eseguire una singola azione o un singolo atto»²¹². Victor Turner analizzò i dati che le scienze sociali e umane offrivano sulla performance e arrivò a classificarle in performance sociali (comprendenti i drammi sociali) e performance culturali (comprendenti i drammi estetici o teatrali). A suo parere la materia base della vita sociale è la performance, la presentazione di sé nella vita quotidiana (fa riferimento a Goffmann); se è presentato mediante la performance dei ruoli, mediante la performance che li infrange, e mediante la dichiarazione a un pubblico della trasformazione di stato e di condizione che una persona ha subito, essendo stata salvata o condannata, innalzata o liberata. Ci sono vari tipi di performance sociale e generi di performance culturale e ciascuno ha il suo stile, i suoi scopi, la sua retorica, il suo modello di sviluppo e i suoi ruoli caratteristici²¹³.

Negli anni Novanta si fa strada un cambiamento delle prospettive di ricerca e acquistano rilevanza gli elementi performativi della cultura, finora largamente sottovalutati, che fondano su realtà esistenti, o considerate possibili, una modalità autonoma di relazione (pratica) e conferiscono alle azioni e agli eventi culturali prodotti un carattere di realtà specifico e non accoglibile utilizzando il modello testuale tradizionale. «La metafora della *cultura come performance* inizia la propria ascesa. Ciò ha reso necessaria una ri-concettualizzazione della nozione di performativo che includesse esplicitamente le azioni corporee»²¹⁴. Anche il termine *dramatic* si riferisce al corpo che non è solo materia ma una continua e incessante *materializzazione* di possibilità. «Non si è soltanto corpo, ma si agisce il proprio corpo»²¹⁵. Proprio a dimostrazione di questo, con le sue performance Marina Abramovic ha dato vita a una situazione nella quale gli spettatori si trovavano sospesi tra le norme e le regole dell'arte e quelle della vita quotidiana, tra i postulati dell'etica e quelli dell'estetica. In questo modo li aveva posti in una situazione di crisi che non poteva essere risolta attraverso consueti e collaudati modelli di comportamento. Le trasformazioni che si erano prodotte negli spettatori e manifestate in un'espressione del corpo, a un certo punto sfociarono in azioni concrete e percepibili, trasformando gli spettatori coinvolti in attori. Con questa visione l'artista non produce più solo un

²¹² M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., p. 56.

²¹³ V. Turner, *Antropologia della performance*, Il Mulino, Trento 2005, p. 159.

²¹⁴ E. Fischer-Lichte, *Estetica del performativo, una teoria del teatro e dell'arte*, Carocci Editore, Roma 2016, p. 46.

²¹⁵ Ivi, p. 47.

artefatto ma manipola e trasforma il proprio corpo sotto gli occhi dello spettatore e crea una trasformazione visibile nello spettatore. Le azioni dell'attore scatenano reazioni fisiologiche, emozionali, energetiche e motorie che, a loro volta spingono l'attore a ulteriori azioni in una circolarità che contribuisce alla creazione di uno spazio scenico condiviso²¹⁶.

Negli ultimi anni si è assistito a un interessante sforzo teorico che vuole ripensare la teoria teatrale in chiave performativa riconoscendo che la performance e la performatività sono ampiamente penetrate nel teatro estendendo il confine che il teatro ha con le arti visive come la performance art e in particolare la body art. Secondo Giraldo, tuttavia,

il teatro, portato fuori dal campo degli oggetti artistici ed estetici e posto fra le scienze umane e sociali, è divenuto un'arte che ha perso la propria specificità, a discapito della sua stessa identità epistemologica ed estetica. Privilegiando il processo, piuttosto che il prodotto, e considerando le opere solamente per il loro valore performativo, l'unico motto postmoderno sembra essere quello della libera sperimentazione: da una parte, sperimentando il teatro si è posto "fuori" dal teatro stesso e, dall'altra, i vari studi che, con approcci disciplinari estremamente eterogenei (antropologia, sociologia, politica, ecc.), lo hanno indagato, hanno fatto sì che tale linguaggio fosse posto, a livello generale, "al di fuori dell'arte" stessa²¹⁷.

La necessaria e profonda dilatazione dei confini fisici e concettuali del teatro ci obbliga a riflettere sul senso e sulla natura di queste avvenute trasformazioni. Pare abbastanza azzardato ed è comunque difficile circoscrivere un genere denominabile *teatro performativo* o *Performance Theater*; tuttavia, specialmente dagli anni Sessanta, abbiamo assistito a un fenomeno che possiamo chiamare *performativizzazione del teatro* che investe la drammaturgia, la recitazione, la messa in scena.

Tali riflessioni ci offrono un inquadramento storico e teorico che non possiamo eludere, in quanto la ricerca che viene esposta nei capitoli successivi prende avvio da estetiche e poetiche teatrali diverse che ben esprimono le divisioni fra i vari settori delle arti dello spettacolo, che sono retaggio del dibattito teatrologico.

²¹⁶ Ivi, pp. 21 ss.

²¹⁷ M. Giraldo, *Antropologia teatrale e performance studies. Assonanze e tracce della ri(n)voluzione performativa postmoderna*, «Sciami Ricerche», Roma, 4/2017, p. 13.

2.2. Dall'oggetto di studio al campo d'indagine

«Il teatro non è altro che
il disperato sforzo dell'uomo
di dare un senso alla vita»
Eduardo De Filippo

Da quando, all'inizio del Settecento, il pensiero estetico si è posto il problema dell'unità e della distinzione delle diverse arti cercando di elaborare una definizione che le comprendesse tutte e, nello stesso tempo, operasse una distinzione che ne spiegasse le differenze, non è comparsa una sola teoria che sia riuscita a collocare il teatro *accanto* alle altre attività artistiche²¹⁸.

Ci pare necessario rifarci all'*inafferrabilità*²¹⁹ citata da Mariotti poiché «il teatro appare, o l'arte superiore, l'arte per eccellenza, che corona un'ipotetica gerarchia di tutte le manifestazioni artistiche, o un'arte imperfetta, contraddittoria e irrimediabilmente inferiore. [...] Lo spettacolo teatrale, infatti, nasce dalla combinazione di più componenti (suoni, parole, effetti visivi, disposizioni spaziali, e via dicendo)»²²⁰. Schechner afferma che «il sapere performativo appartiene alla tradizione orale»²²¹.

Gli studi che hanno recentemente affrontato le questioni dei rapporti fra oralità e scrittura su basi non più letterarie ma antropologico-culturali (indagando cioè le differenze profonde che sussistono, al livello dei processi cognitivi, tra i modi di conoscenza e di espressione delle culture prive di scrittura rispetto a quelli propri di culture che hanno invece da molti secoli interiorizzato la scrittura) hanno infatti dimostrato lo stretto rapporto che sussiste fra pensiero orale ed espressione performativa²²². Del resto, il teatro, o meglio, la *performance* teatrale, «vive assai più nel regno del suono e della musica che non in quello della visione dello spazio. Esattamente come il suono, il teatro e ogni specie di performance svaniscono nell'atto stesso del loro prodursi, ed è di questo carattere che è importante dare conto negli studi sulle performance: il fatto che il pensiero ed espressione orali non esistano se non nella loro concreta esecuzione»²²³. La frustrazione perenne dello studio del fenomeno teatrale deriverebbe allora dalla *specificità estetica* dello spettacolo teatrale che mai potrà essere a posteriori catturato, compreso, trasformato in oggetto di conoscenza, messo in serie e in relazione con altri

²¹⁸ R. Schechner, *Magnitudini della performance*, cit., p. IV.

²¹⁹ F. Marotti, *monumenti e documenti: presentazione/intervista* in V. Valentini, *Teatro in immagine, eventi performativi e nuovi media*, vol. I, Roma, Bulzoni 1987, p. 6.

²²⁰ C. Vicentini, *introduzione all'edizione italiana*, in O. G. Brockett, *Storia del teatro*, Marsilio, Venezia 2003, pp. XI-XXV.

²²¹ R. Schechner, *Magnitudini della performance*, cit., p. VI.

²²² W. J. Ong, *Oralità e Scrittura, le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.

²²³ R. Schechner, *Magnitudini della performance*, cit., p. VI.

elementi di conoscenza per formare un sapere organico e articolato²²⁴. Rintracciare una precisa identità teatrale è difficile, impresa impossibile; Taviani afferma che, come affermato precedentemente, il teatro che si fa semplice scrittura costituisce una «*presenza assente*»²²⁵, limitata ma affascinante: il teatro scritto è dal suo punto di vista un teatro davvero *effimero* e muta col mutare dei giorni.

Tuttavia, accogliendo il profondo paradosso e le criticità emerse vogliamo muoverci secondo un approccio che possa cogliere la dimensione di complessità in termini fenomenologicamente più articolati. Cruciani afferma: «il teatro non è effimero, come non lo è l'operare degli uomini: il teatro è una categoria di lunga durata oltre l'evento presente dello spettacolo»²²⁶. Generalmente, l'esperienza dello spettatore, come quella dell'attore, è sempre stata considerata una variabile troppo intima per diventare oggetto di studio. Oggi, però, studi nati dalla collaborazione tra fenomenologi e neuroscienziati, considerano l'esperienza come un *sistema emergente*²²⁷, imperscrutabile per via diretta, ma accessibile tramite l'indagine dei livelli di cui è composto e delle relazioni da cui emerge. Il vissuto, gli stati emotivi, le reazioni che lo spettatore può manifestare di fronte ad uno spettacolo, sono, nella loro quasi totalità, imprevedibili. Ma, ancora secondo Sofia, imprevedibile non è sinonimo di casuale. «Studiare l'esperienza performativa dello spettatore non significa capire cosa lo spettatore pensa, o prova; significa piuttosto provare ad individuare i meccanismi intersoggettivi che permettono allo spettatore di costruire e godere di essa»²²⁸.

Se si assume la *relazione teatrale* quale campo di indagine di una ricerca sulle culture e arti teatrali e performative, ci si può muovere in una direzione che trova nel teatro del Novecento numerosi elementi di novità rispetto ai secoli precedenti.

Uno dei più importanti registi, che ha portato il teatro a divenire oggetto di studio teorico e pratico è Jerzy Grotowski che ben esprime come la *relazione* sia condizione necessaria affinché si possa parlare di teatro:

Il teatro può esistere senza costumi e scenografie? Sì. Può esistere senza musica che commenti lo svolgersi dell'azione? Sì. Può esistere senza effetti di luce? Certamente. E senza testo? Sì; la storia ce lo conferma. [...] Ma può il teatro esistere senza attori? Non conosco esempi del genere. [...] Può esistere il teatro senza spettatori? Ce ne vuole almeno uno perché si possa parlare di spettacolo. E così non ci rimane che l'attore e lo spettatore. Possiamo perciò definire il teatro come “ciò che avviene tra lo spettatore e l'attore”²²⁹.

²²⁴ Ivi, p. V.

²²⁵ F. Taviani, *Uomini di scena, uomini di libro, introduzione alla letteratura teatrale italiana del Novecento*, Il Mulino, Bologna 1995, p. 233.

²²⁶ F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche*, cit., p. 3.

²²⁷ Ivi, p. 32.

²²⁸ *Ibidem*.

²²⁹ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma 1970.

Barba include nella relazione anche lo spettatore, egli afferma: «la materia prima del teatro non è l'attore, lo spazio, il testo, ma l'attenzione, lo sguardo, l'ascolto, il pensiero dello spettatore. Il teatro è l'arte dello spettatore. [...] ogni spettatore, anche quando non lo sa, percepisce ora attraverso le lenti grandi e ora attraverso le piccole di un immaginario binocolo. Osserva l'insieme a distanza, poi è risucchiato da un dettaglio²³⁰.

La riflessione che si compie sull'evento teatrale, e quindi con esso anche le relazioni che ne derivano, non può sottrarsi dalla natura *irrecuperabile* dell'azione performativa, perduta per sempre a dispetto di tutte le documentazioni e le testimonianze possibili, ma allo stesso tempo queste circostanze non possono impedire uno studio. L'esperienza psico-fisica e neurologica che vivono spettatori e attori in teatro, indagata oggi dalle neuroscienze cognitive, può dirci molto anche sull'importanza e sulla peculiarità delle relazioni che si sviluppano in ambito teatrale, grazie ai meccanismi di *simulazione* coinvolti.

La *relazione* attore-spettatore, com'è noto, si è situata prevalentemente in uno spazio fisico, che tradizionalmente ha coinciso con le istituzioni teatrali, tuttavia, nel corso del secolo scorso è uscita dall'edificio deputato allo spettacolo, proprio con l'intento di privilegiare l'incontro con lo spettatore per riversarsi nelle strade, nello spazio pubblico, nelle scuole, nelle carceri, nei luoghi della cura e della fragilità. Oltre ad abitare questi luoghi concreti, è presente in un altro modo, altrettanto tangibile: come ben afferma Clelia Faletti, esiste uno *spazio d'azione condiviso*, «non metaforico né mentale, ma reale, misurabile, che si trova all'interno al cervello, un'area di pochi millimetri quadrati che corrisponde alla stessa area che hanno le altre persone che incontriamo»²³¹. Se applichiamo questa conoscenza al teatro possiamo affermare che quando un attore sulla scena compie un'azione (motivata, diretta verso uno scopo, intenzionale), nel suo cervello si attivano i neuroni di una certa area e la stessa attività si verifica nella stessa area di chi gli sta seduto di fronte e lo osserva. «Questa danza, in teatro (che è il luogo per eccellenza degli sguardi), lo spettatore in platea la sta facendo insieme all'attore sulla scena e insieme stanno creando uno spazio dinamico condiviso di azione che, nello stesso tempo è una danza, o peripezia, di intenzioni»²³². Come afferma Schechner, nessuna performance teatrale funziona *staccata* dal suo pubblico, il teatro e la danza hanno bisogno della partecipazione del pubblico²³³.

Al centro della ricerca del presente lavoro troviamo allora la relazione e i processi che si attivano all'interno di tale legame, nell'apprendimento delle pratiche teatrali che avviene nella delicata

²³⁰ E. Barba, *La canoa di carta*. Il Mulino, Bologna 1993, p. 65.

²³¹ C. Zappettini, A. Borgogni, *Performing arts and neuroscience: body and mirrors in theatrical expressivity*. «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 5, n.2, aprile – giugno 2021, pp. 161-171.

²³² C. Faletti in Sofia G. (Eds.), *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Edizioni ALegre, Roma 2009.

²³³ R. Schechner. *Magnitudini della performance*, Bulzoni editore, Roma 1999, p. 23.

relazione tra *teacher* e apprendista²³⁴ (per dirla alla Grotowski) che si delinea con precise caratteristiche, a seconda del regista pedagogo preso in considerazione. Schechner delinea l'apprendimento di un sapere performativo come un *saper fare incorporato*, «che si compendia cioè nel corpo vivente del performer (l'attore, il danzatore, il musicista, lo sciamano ecc.), piuttosto che essere depositato in qualche luogo fisico che sta letteralmente fuori di noi - carta stampata, tela, pellicola, nastro audio o video magnetico, scaffale, armadio, hard disk elettronico»²³⁵. Emerge allora la *dimensione orale* delle attività performative poiché l'apprendimento, la memorizzazione e l'esecuzione delle performance sono eventi fisici, azioni che si compiono nel corpo di chi agisce e di chi osserva. Vedremo in seguito la stretta correlazione fra tali dimensioni teatrali con quelle che si considerano in ambito pedagogico e didattico.

2.3. Il Novecento teatrale, età d'oro e big bang

«Per salvare il teatro bisogna distruggere il teatro»²³⁶

Eleonora Duse

Lo studioso di teatro recentemente scomparso Nando Tavianì affermava: «Il XX secolo è il momento in cui l'essenza stessa del teatro s'è sentita minacciata. È pertanto un'età d'oro. [...] Nel Novecento si può *tranquillamente* pensare alla fine del teatro»²³⁷. Eugenio Barba si servì invece dell'immagine del big bang, ad indicare che ciò che caratterizza il Novecento è «la liberazione di energie e intenzioni varie e divergenti, la creazione di nuovi paradigmi, lo sbocciare di un'ecologia teatrale mai vista, o semplicemente l'inebriante presa di coscienza che questo mestiere disprezzato può essere un'arte, con una dignità, uno scopo e un'identità specifica. Il teatro si *teatralizza*, si emancipa dalla letteratura, vuol diventare una pratica tesa verso una ragion d'essere che si realizza oltrepassando la finzione della scena»²³⁸.

Il ventesimo secolo è segnato dall'opera instancabile di registi innovativi, di attori straordinari che si interrogano senza sosta, di inventori di una pedagogia, stimolatori di ribelli, fondatori di laboratori. Nuovi attori e registi adeguano l'arte alle visioni personali in un'epoca scossa dalle industrializzazioni e dai cambiamenti tecnologici, dalla Prima guerra mondiale dalle devastazioni dell'ideologia fascista e dell'utopia sociale comunista. Non esiste più una sola tradizione teatrale ma il big bang genera

²³⁴ A. Attisani, *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa Milano 2006.

²³⁵ R. Schechner, *Magnitudini della Performance*, Bulzoni editore, Roma 1999, p. XXVII.

²³⁶ F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Civiltà teatrale nel XX secolo*, cit., p. 35.

²³⁷ F. Tavianì, *Teatro Novecento: ovvietà*, «Teatro e storia», 22, 2000, p. 293.

²³⁸ E. Barba, *L'essenza del teatro*, «Teatro e storia», 23, 2001, p. 15.

piccole tradizioni nomadi la cui genesi è l'opera di un totem, di artisti riformatori che incarnano una coerenza e coniugano una visione densa di significati con soluzioni tecniche che la realizzino. Tutti i riformatori hanno rivitalizzato il loro mestiere dopo aver presentato che il teatro era un *rituale vuoto* alla ricerca di un senso perduto. «Questa cerimonia in letargo o divertimento formalizzato doveva essere svegliato, assumere rischi e responsabilità, mettere a repentaglio la sua condizione ambigua in una società lacerata. Di fronte ad altri generi spettacolari che nascono – sport agonistici o cinema - il teatro si scopre anacronistico, rispondente ai bisogni di altre epoche, in dissonanza con il flusso stesso della civilizzazione delle sue forme di comunicazione. L'obiettivo di questa civilizzazione moderna è quello di raggiungere il maggior numero di persone, il più velocemente possibile nel modo più economico»²³⁹.

L'immagine del big bang può evocare idee di nuova creazione ma anche di distruzione, esplosioni in grado di segnare discontinuità e rivoluzione. Sul finire dell'Ottocento, Eleonora Duse parlava in modo così estremo da suscitare una rivolta contro la sciatteria di un mondo teatrale dominato dalla routine di una recitazione melodrammatica. Affermava: «per salvare il teatro bisogna distruggere il teatro. Gli attori e le attrici devono tutti morire di peste... essi rendono l'arte impossibile»²⁴⁰. Questa citazione condensa l'esplicitazione massima della "teatralità" con cui il teatro, gli attori, i registi, parlano del teatro, attraverso esagerazioni di cui solo in parte hanno consapevolezza ma che, di certo, sono *coup de théâtre*. Risulta necessaria una riflessione in tal senso, dal momento che ci si interroga sulla reale necessità di registi, attori, teatranti di scuotere e colpire, affermare la propria identità, delimitare il campo artistico e intellettuale; resta da chiedersi quanto tali movimenti si siano direzionati verso una reale volontà di ragionare sui processi, al fine di trovare e offrire strumenti effettivi.

Come la Duse, in quegli anni, altri artisti vagheggiavano un radicale rinnovamento della scena. Nacque la rivoluzione teatrale del Novecento, ovvero la regia. Ma come può la recitazione di un attore trasformarsi in azione reale, in esperienza autentica, in strumento di presa di coscienza sociale, in processo di formazione dell'uomo nuovo, in operazione magica che ricrei la realtà che è il doppio della vita? Mai, nel corso della storia, gli attori si erano posti domande simili. Età d'oro e big bang sono due facce della stessa realtà, nella illustrazione del Novecento teatrale che caratterizza la scena drammaturgica occidentale. Antonio Attisani, nell'enciclopedia del teatro del Novecento scrive:

²³⁹ E. Barba, *La conquista della differenza, trentanove paesaggi teatrali*, Bulzoni, Roma 2012, p. 46.

²⁴⁰ F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Civiltà teatrale nel XX secolo*, cit., p. 35.

confrontarsi con il teatro senza aver fatto i conti col Novecento è impresa senza senso. Il Novecento siamo noi, le nostre ottiche, i nostri corpi ipercolonizzati da una massa enorme e incontrollata di informazioni e alimentazioni. Non tenere conto della genesi dell'evoluzione novecentesca dello spettacolo sarebbe come dimenticare il rapporto tra lo sguardo e l'occhio, non capire come si è formato il nostro modo di guardare e quindi non essere in grado di scegliere un criterio valutativo. *Noi* significa il Novecento e l'Occidente: cioè le società basate sullo sviluppo delle comunicazioni di massa, dei loro modelli di produzione economica e sociale, e sul conflitto tra risorse umane e industria culturale. [...] La circolarità delle influenze culturali che conosce in questo secolo un'accelerazione decisiva, comporta diverse rivoluzioni sia nei modi di agire sia nei modi di guardare, sia per l'attore sia per lo spettatore. E soprattutto trasforma radicalmente il corpo, le sue conoscenze, la sua capacità di reazione e i suoi automatismi²⁴¹.

Secondo lo storico del teatro Marco De Marinis il Novecento ha rappresentato per il teatro un'*età d'oro*, per il fatto «di aver costituito un vertice, un culmine, nella vicenda plurisecolare della scena occidentale»²⁴². Tuttavia, la stessa immagine può essere utilizzata anche per mettere in rilievo un altro carattere, che è quello della crisi. «Mentre da un lato ha rappresentato indubbiamente un apogeo nella storia del teatro, dall'altro lato, e per le stesse ragioni, il Novecento è stato anche un'epoca che ha messo in crisi profondamente il teatro, di più, che ha reso possibile pensare la crisi del teatro, addirittura la sua stessa *scomparsa*»²⁴³. Il Novecento Teatrale ha dimostrato una incredibile capacità di trasformarsi, di ridefinire la propria identità, il proprio valore, la propria funzione, nella forte complessità e problematicità che lo hanno caratterizzato. Le varie comunità che costituivano la cultura teatrale si resero conto dell'apertura di una fase nuova, ossia della necessità e dell'utilità di intensificare il confronto teorico pratico, sia alla luce delle diverse esperienze di punta del secolo, sia per innestarle nelle inedite condizioni create dall'inarrestabile interculturalismo globale. Incontrarsi e confrontarsi non fu un atto finalizzato a tradire e tradurre una pratica in teoria, bensì una parte sostanziale dell'esperienza contemporanea, la cui prima necessità sembrava essere quella di ritrovare i fondamentali dell'arte teatrale per imparare a declinarli nelle più diverse condizioni operative. In ambito teatrale «mai come nel Novecento vennero ribaltati i canoni tradizionali»²⁴⁴. La storia del teatro del Novecento è caratterizzata dalla grande riforma poiché emerge un teatro che rifiuta la tradizione e si vuole nuovo, i grandi artisti hanno creato modi diversi e alternativi dell'esistere del teatro. «Il teatro del XX secolo è una forza centripeta nella cultura del secolo, allarga le sue frontiere senza pregiudizi, attira al suo interno fenomeni ed eventi che hanno altrove origine e consistenza. Il teatro del XX secolo non ha più convenzioni indiscusse né assolve ad una sola e precisa funzione nella società e nella cultura. Il teatro non ha più individuazione né egemonia: ci sono altre forme di

²⁴¹ A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., p. 9.

²⁴² M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., p. 11.

²⁴³ Ivi, p. 12.

²⁴⁴ M. C. Negri, V. Guidotti, G. Oliva, *Educare al teatro*, La Scuola, Brescia 1998, p. 45.

spettacolo, c'è la radio, il cinema, la televisione, la festa, il folklore. Il vero oggetto di studio del teatro sembra essere gli uomini che hanno fatto teatro, sembra essere la storia di rivolte, di marginalità, di eccezioni»²⁴⁵. Il teatro per cambiare l'uomo e il teatro per costruire una società diversa sono le ragioni che la cultura del teatro ha elaborato per giustificare il fare teatro nel Novecento. «Il teatro è strumento, mezzo esaltante per vedere il mutamento e orientarlo, tra sublimazioni ed entusiasmi; il teatro è manipolazione degli spettatori, dalla propaganda alla celebrazione o anche alla messa in scena dell'attenzione del pubblico. Il teatro della cultura e il teatro della società allontanano e degradano, nell'ordine e nel potere del discorso, il teatro del teatro»²⁴⁶. Il teatro ridotto alla sua funzione o giustificazione sociale, come richiede il lungo sconvolgimento sociale dell'Europa tra fine dell'Ottocento e Seconda guerra mondiale, e il teatro delle avanguardie e di ricerca, e soprattutto il teatro che si realizza fuori dal teatro, che sostiene i teatri di disturbo, che giustifica i teatri del futuro e il rifiuto del teatro; e lo spettacolo nello spazio e nel tempo del sociale.

Quando possono essere collocati gli albori e il termine del Novecento Teatrale? Secondo De Marinis sono validi i limiti cronologici fissati per il *secolo breve*²⁴⁷: dagli spari di Sarajevo del 1914, al crollo dell'URRS nel 1991. Similmente, il termine del secolo teatrale può essere leggermente anticipato (fra il 1984 e il 1985) con la chiusura definitiva del Teatr Laboratorium a Worclaw e la scomparsa di Julian Beck, due eventi di portata simbolica. L'inizio potrebbe essere individuato approssimativamente tra il 1887 con la fondazione del Théâtre Libre a Parigi e al 1898, con la nascita del Teatro d'Arte di Mosca, ad opera di Stanislavskij²⁴⁸. I confini appaiono tuttavia labili e incerti, e non ci sembra possibile fissare con certezza e rigore i limiti temporali di un periodo storico di così grande portata; si intende invece contenere, in questi confini, le esperienze, le proposte, gli eventi e gli artisti che hanno sconvolto il teatro contemporaneo, che lo hanno cambiato in modo irreversibile e comunque profondo, nella sua identità e nelle sue funzioni. Vogliamo coglierne i momenti e gli aspetti che consentano di individuare al meglio la rottura radicale nelle pratiche e nelle visioni sceniche, sia nei modi di fare che di pensare il teatro oggi, sul piano sociale, culturale, artistico e antropologico. Il Novecento teatrale è «un teatro che si dilata, che fuoriesce materialmente e metaforicamente dai suoi spazi tradizionali e, nel farlo, trasmuta e si rigenera, tanto nei processi materiali e creativi quanto nei principi estetici, sia nelle forme artistiche ed espressive sia, soprattutto, nei presupposti e nelle finalità del proprio operare. [...] Il Novecento teatrale tende a sviluppare fondate ambizioni pedagogiche-etiche-politiche-spirituali»²⁴⁹. De Marinis afferma che da tempo è in

²⁴⁵ F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Civiltà teatrale nel XX secolo*, cit., pp. 13, 14.

²⁴⁶ F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Promemoria del teatro di strada*, Ed. Teatro Tascabile di Bergamo, Teatro Telaio Brescia, Brescia, 1989, p. 24.

²⁴⁷ E. J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano 1997.

²⁴⁸ M. De Marinis, *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, Bulzoni, Roma 2000, p. 11.

²⁴⁹ Ivi, p. 12.

atto, nel campo delle arti dello spettacolo vivente, qualcosa che assomiglia a una vera e propria *frattura epistemologica* nel modo di pensare e fare teatro²⁵⁰. Secondo Fuchs, che può essere considerato uno dei teorici del Novecento, il tentativo era quello di *riteatralizzare il teatro* per una sorta di rigenerazione, in cui potesse scomparire la divisione attori spettatori e si tornasse a un evento sociale per la comunità²⁵¹. La parola d'ordine dei grandi riformatori intenzionati a riportare il teatro a se stesso, agli inizi del Novecento, fu: «Rethéatraliser le théâtre»²⁵². Uno dei mezzi fondamentali per attuare questa riforma viene individuato quasi sempre nella messa ai margini del testo e della parola. Ma che cosa resta, nel teatro, se li escludiamo? Resta sostanzialmente il corpo dell'attore, con i suoi gesti, i suoi movimenti, le sue immobilità. Ecco, quindi, che critica della parola, riteatralizzazione del teatro e riscoperta del corpo dell'attore sono tre aspetti strettamente intrecciati nelle esperienze di punta del teatro del Novecento. La crisi del Teatro alla fine dell'Ottocento e la radicale messa in discussione dell'istituzione teatrale portano a una revisione dei modi di produzione delle forme, operata da un lato attraverso la regia, dall'altro tramite spettacoli in diretta relazione con il sociale²⁵³. I teatri uscirono all'aperto e, nella creazione dei teatri operai, nel recupero delle feste e dei carnevali, nell'utilizzazione di stadi e spettacoli, le forme del teatro che si collocarono fuori dall'istituzione tradizionale teatrale furono molte nel Novecento. Come afferma Attisani, «il migliore teatro del Novecento, almeno da Stanislavskij e Mejerchol'd a Brecht e Grotowski, ha concretizzato le proprie conquiste non solo nella produzione scenica ma anche nella parola e nella riflessione: la dimensione intellettuale o teorica non è più un rivestimento esteriore, la poetica è diventata un fattore della ricerca a pieno titolo»²⁵⁴.

Il secondo dopoguerra ha conosciuto un incremento notevole delle proposte teatrali anche della storiografia e della pubblicistica relative²⁵⁵. Gli anni immediatamente successivi alla fine della guerra furono per il teatro italiano un periodo di svolte e grandi cambiamenti. L'affermazione dei teatri stabili, della figura del regista, avvenuta con oltre mezzo secolo di ritardo rispetto ai paesi europei teatralmente più progrediti, provocò una trasformazione radicale sia del sistema distributivo, sia dei principi artistici e riproduzione degli spettacoli²⁵⁶. Il teatro di regia italiano conobbe il suo momento più felice grazie alle personalità che ne indirizzarono il cammino²⁵⁷. In questo periodo le sperimentazioni più radicali, a livello sia linguistico sia sociologico, si ebbero negli Stati Uniti relativamente al Bread and Puppet di Schumann e la coraggiosa e coerente vicenda del Living Theater

²⁵⁰ M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., p. 352.

²⁵¹ C. Bernardi, C. Susa, *Storia essenziale del teatro*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 285.

²⁵² De Marinis M., *In cerca dell'attore*, cit., p. 130.

²⁵³ F. Cruciani, N. Savarese, (Eds.), *Teatro, Guide bibliografiche*, cit., pp. 213-218.

²⁵⁴ A. Attisani, *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski*, cit., p. 32.

²⁵⁵ Ivi, pp. 227-234.

²⁵⁶ C. Bernardi, C. Susa, *Storia essenziale del teatro*, cit., pp. 348-360.

²⁵⁷ F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche*, cit., pp. 235-242.

Negli Stati Uniti e poi in Europa. Verranno approfondite in seguito la profonda ricerca teorica e pratica di Grotowski e di Barba. L'approccio culturale che più ha segnato la ricerca teatrale del ventesimo secolo è quello antropologico, sia nel senso del rapporto con l'etnografia, sia in senso più specifico, come per Grotowski o Brook, per Schechner o Barba, che ha portato all'antropologia teatrale e all'antropologia della performance. Con il Novecento, «il teatro non è più uno. Non c'è più una sola cultura teatrale, un universalmente valido modo d'essere dell'edificio, una scena per illudere l'ambiente dell'azione, una convenzione accettata e riconosciuta del recitare; non c'è più un solo pubblico; non c'è più un solo dramma. Il teatro diventa arte, diventa cultura, diventa impresa economica; diventa una tra le molte attività sociali della comunicazione espressiva»²⁵⁸.

2.4. Scorci teatrali pandemici

«C'è una crepa in ogni cosa
ed è lì che entra la luce»

Leonhard Cohen

Nell'odierno periodo storico caratterizzato dalla fragilità stiamo assistendo a un cambio di paradigma in ambito teatrale, come afferma Giacché: «il teatro non c'è stato sempre, ma si è sempre rigenerato, quasi, perché nel nuovo millennio la dilatazione performativa e l'evaporazione spettacolare ha confuso insieme il suo trionfo e il suo collasso. Insomma, prima che arrivasse l'ora o l'era dell'attuale pandemia, il teatro non era ancora morto ma già “non si sentiva troppo bene”. Non lui, ma non lo sentiva *troppo e bene* un pubblico non più suo, ma di tutti gli infiniti *teatri* o *mercati* dei beni culturali e dei modi spettacolari possibili»²⁵⁹. Il problema di tale frattura parrebbe legato anche al ruolo dello spettatore, fruitore oggi di vari prodotti artistico-culturali. Spregelburd scrive che lo spettatore *homo pandemicus* si è nutrito di una quantità spropositata di ore colme di serie tv e di fiction, e, accanto, indistintamente, anche di *microteatro*²⁶⁰; si chiede inoltre se le esigenze dello spettatore siano cambiate, e ironicamente lo ritrae come un «porcellino d'india in overdose di esperienze sul tempo delle narrazioni»²⁶¹. Ma il teatro è solo prodotto? C'è qualcosa di più. In emergenza pandemica, a causa della chiusura dei teatri e della conseguente impossibilità di un incontro *in presenza* il teatro ha tentato di assumere nuove forme espressive, avvalendosi di una imperante, quanto necessaria,

²⁵⁸ F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Civiltà teatrale nel XX secolo*, cit., p. 14.

²⁵⁹ P. Giacché, *Il teatro e il suo corpo*, in M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020, p. 53.

²⁶⁰ Una categoria inaugurata per scherzo, che si riferisce a brevissimi sketch teatrali di pochi minuti lanciati sul web, in R. Spregelburd, *L'anno del maialino*, in M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020, pp. 14 ss.

²⁶¹ Ivi, p. 14.

diffusione della multimedialità, che nel periodo della primavera del 2020 avrebbe costituito una delle poche forme di sopravvivenza delle arti performative. Ma si è trattato di teatro? O forse di una forma surrogata che non ha fatto altro che edulcorare un vissuto già annacquato e tendente alla scadenza? Da quanto emerge dagli scritti di numerosi attori, performer, registi, uomini e donne studiosi di teatro, che hanno dato la loro testimonianza in uno dei periodi più bui per le professionalità teatrali, assistiamo a una visione perlopiù concorde, che conferma le caratteristiche teatrali come arte vivente, che implica la compresenza di attori e spettatori dal vivo²⁶². Come afferma Munaro: «il teatro è tale solo nel momento in cui prevede la presenza viva e concreta di attori e spettatori in uno spazio condiviso»²⁶³, Giacché chiarifica: «è vero, si può dare spettacolo a distanza o in videoconferenza, ma non si può fare teatro: la tentazione o la seduzione del nuovo che avanza può essere una sfida interessante ma non si chiama teatro; cambiamogli nome»²⁶⁴. Tutti gli autori sono altresì unanimi nell'esprimere, nel periodo della primavera del 2020, un vissuto angoscioso tra i maggiori in termini di smarrimento, solitudine, senso di fragilità, in ambito professionale per i teatranti, in cui l'assenza di prospettive economiche e l'impossibilità di praticare il proprio lavoro hanno spesso gettato nello sconforto e nella dura resistenza i militanti del teatro. Sono unanimi anche nell'opporvi alla proposta del *Netflix del teatro* ad opera del Ministro Franceschini²⁶⁵, proprio perché gli elementi costitutivi del teatro sono il *tempo*, che si caratterizza come un tempo sospeso da quello della vita ordinaria, lo *spazio*, che si qualifica come altro da quello reale, e il *corpo*, che implica l'incontro in presenza di attore e spettatore. Parrebbe che l'offerta di una soluzione, oltre a non risolvere il problema, ci lasci pensare che l'immagine onirica raccontata da Giuditta Chiaraluca²⁶⁶ sia tristemente vera, poiché alla base di tante problematiche c'è una non conoscenza di ciò che il teatro sia. Esso rappresenta un

²⁶² A tal proposito si veda M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020.

²⁶³ M. Munaro, *Il teatro come pharmakon*, in M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020, p. 24.

²⁶⁴ P. Giacché, *Il teatro e il suo corpo*, in M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020, p. 54.

²⁶⁵ Il 18 Aprile 2020, durante un'intervista televisiva, il ministro dei Beni Culturali Dario Franceschini ha proposto la creazione di un *Netflix della cultura italiana*, a pagamento, dove sarebbe possibile vedere anche gli spettacoli teatrali.

²⁶⁶ G. Chiaraluca, *Mi sveglio tardi*, in M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020, pp. 51-52. Macerata, 10 giugno 2020, di seguito il testo integrale: «Mi sveglio tardi, stanotte non ho dormito bene. Mi vesto in fretta, esco di casa come tutte le mattine per andare al lavoro. Intorno a me una strana atmosfera, silenzio, molto silenzio, per strada non incontro quasi nessuno, a parte un paio di persone a passeggio con il cane: mi guardano con aria infastidita. Arrivo a destinazione, la porta è chiusa, sbarrata. Suono, busso, appoggio l'orecchio, non sento nulla. Qualcuno mi dice che ha sentito parlare di un forte assembramento al porto ed ha visto molte persone incamminarsi. Curioso e incredulo m'incammino anch'io. Già da lontano intravedo una folla assiepata davanti a un barcone. Nel tragitto faccio mille ipotesi poi man mano che mi avvicino vedo un uomo con un megafono sul ponte della barca, simile a un'arca, che chiama uno a uno i presenti; il falegname: si avvicina un uomo e in 5 minuti dimostra di saper fare quel lavoro, la sarta, il medico, il commerciante, l'ingegnere; via via vengono elencate tutte le professioni possibili e la barca si riempie mentre la piazzola antistante si svuota. Io sono in fila ormai da ore ma essendo l'ultimo arrivato non sono preoccupato. Improvvisamente sento un gran rumore e mi accorgo che si sta chiudendo il portellone. A terra siamo rimasti in due, non faccio in tempo a dire nulla che il portellone si riapre esce l'uomo con il megafono e dice: «Dimenticavo, l'insegnante» e di corsa la persona che stava vicino a me sale sulla barca. Il portellone si chiude nuovamente, quella chiusura ha il sapore di qualcosa di definitivo. Rimango per un attimo in silenzio, mi guardo intorno, capisco che non ho molto tempo e comincio a gridare con tutta la voce che ho in corpo, grido talmente forte che costringo l'uomo con il megafono a riaprire e tornare sul ponte. Mi guarda e dice «chi sei»? Io rispondo «sono un attore» e lui dice «sì ma che lavoro fai?»

elemento di cui è fatta la vita, e che viene in aiuto alla vita, come prodotto culturale, ma non solo, anche come strumento di crescita personale e umana, di cura e di sviluppo professionale. Il vero problema politico ha forse radici culturali ed epistemologiche. La riflessione che sorge è suscitata dalla visione che ci viene offerta da Han, il quale afferma che l'uomo contemporaneo abita oggi sempre più *la cultura della compiacenza*, che ha portato la nostra società palliativa a rifuggire il dolore, e a rigettare la catarsi, nella ricerca del *mi piace*, dell'approvazione, dove nulla deve far male, tutto è instagrammabile, ovvero privo di angoli, spigoli, conflitti. Secondo l'autore la cultura della compiacenza ha origine nell'economicizzazione e nella mercificazione della cultura. «I prodotti culturali finiscono in maniera sempre più pronunciata sotto l'influsso della coazione al consumo. Devono assumere una forma che li renda consumabili, cioè compiacenti»²⁶⁷. Il prodotto artistico non sembrerebbe più valorizzato nella sua essenza di elemento estetico con le sue caratteristiche essenziali, legato a uno specifico tempo e luogo, ma anche le dimensioni esistenziali, euristiche vengono “piegate” alle necessità del consumo; su Netflix, anche il teatro diventerebbe compiacente, perché si può fruire da casa propria, con un clic del telecomando. Gli stessi artisti vengono messi sotto pressione affinché s'impongano come marchi. Diventano conformi al mercato, compiacenti. L'economicizzazione della cultura riguarda anche la produzione, che modifica la sua creatività, per essere a servizio del consumo. Senza dilungarci in discorsi sterili, ciò che è certo è che nel tempo di crisi e di fragilità odierno, il teatro può prepararsi alla sua rinascita come l'araba fenice che risorge dalle sue ceneri, può iniziare a progettare nuovi percorsi che, proprio partendo dalla dimensione corporeo-relazionale ed emotiva-espressiva può anche avviare una nuova riflessione che può portare a interrogarsi su quale sarà il teatro di domani, come vorremmo che fosse, offrire una ridefinizione epistemologica. Il fare teatro dopo l'emergenza potrebbe diventare uno «strumento per ritessere quelle maglie di aggregazione sociale che sono state così terribilmente martoriate dalla pandemia»²⁶⁸, questo auspica Sofia. Si unisce Munaro: «in quest'epoca terribile che impone la distanziamento sociale, la pretesa del teatro di esser incontro ravvicinato in relazione, oltre che come veleno può essere pensata come cura: il farmaco di cui abbiamo bisogno per restare umani»²⁶⁹.

Quasi cento anni fa, nella celebre opera di Artaud²⁷⁰, *Il teatro e il suo doppio*, il teatro viene paragonato alla peste, nell'effetto rivoluzionario che le celebri epidemie nel corso della storia hanno avuto, dissolvendo le convenzioni sociali e costringendo gli uomini a confrontarsi con il mistero della vita e della morte. Non è forse quello che sta accadendo con la pandemia da Covid19? Le persone sono messe di fronte alla scelta e a modificare comportamenti rispetto alla consuetudine. C'è un teatro

²⁶⁷ B.-C. Han, *La società senza dolore*, Nottetempo, Roma 2021, p. 7.

²⁶⁸ G. Sofia, *Co-spettatorialità, teatro e pandemia*, M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020, p. 87.

²⁶⁹ M. Munaro, *Il teatro come pharmakon*, in M. De Marinis (Eds.), cit., p. 24.

²⁷⁰ A. Artaud, *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino 1968.

che imita la vita e un teatro che rifà la vita. Franco Ruffini, ricordando le parole del maestro Taviani afferma: «Nel Novecento è nata l'idea scandalosa che si possa usare il teatro per rifarla, usare la finzione per creare una nuova verità della vita»²⁷¹.

Come abbiamo potuto osservare il fenomeno teatrale arriva a sfociare nella performance e nei riti della vita quotidiana, estendendo sia il campo d'indagine sia la prospettiva. Di seguito selezioniamo alcuni aspetti specifici che ci paiono degni di nota nello studio che sviluppiamo sul teatro, la pedagogia e le neuroscienze.

2.5. I registi pedagoghi

*«Il teatro rimane teatro anche se è teatro di insegnamento;
e, nella misura in cui è buon teatro, è anche divertente»²⁷²*

Bertolt Brecht

Uno dei fenomeni più importanti che contraddistingue la storia della civiltà teatrale occidentale del Novecento è l'affermazione definitiva della figura del regista, a cui è sottesa una nuova concezione dello spettacolo. Nei secoli precedenti le discussioni dei teorici avevano riguardato soprattutto la drammaturgia, dunque la modalità di composizione del testo, all'inizio del Novecento si discutono invece gli obiettivi, le funzioni e le caratteristiche della messa in scena. Il regista viene visto come una sorta di *demiurgo*²⁷³ che coordina le componenti dello spettacolo in modo che tutte quante concorrano organicamente a creare un'equivalente teatrale del testo drammatico. «Il regista diventa un punto di riferimento nel teatro, l'unico che con il suo lavoro e la sua creatività potesse conferire un'espressione artistica alla messa in scena»²⁷⁴.

In Italia sarà decisiva la creazione, nel 1935, ad opera di Silvio D'Amico, dell'accademia d'arte drammatica. Proprio Silvio D'Amico si impegna più di tutti perché l'Italia colmi il suo ritardo rispetto all'Europa e si apra alla regia. È suo il merito del varo, nel 1932, del neologismo *regista*, ricalcato sul francese *régisseur*. Fino a quella data i teatranti usano il vecchio termine italiano *capocomico* o il francese *metteur en scène*²⁷⁵. Quello del regista che si fa *maieuta* è il modello nettamente prevalente da un certo momento in poi nel Novecento, almeno sul piano delle enunciazioni teoriche.

²⁷¹ Dall'intervento di F. Ruffini, *Giornate seminariali intorno alla figura di Ferdinando Taviani*, 10, 11 febbraio 2022, Università Sapienza di Roma.

²⁷² P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*, CTB, Brescia, 1989, p. 75.

²⁷³ C. Bernardi, C. Susa, *Storia essenziale del teatro*, cit., p. 283.

²⁷⁴ M. C. Negri, V. Guidotti, G. Oliva, *Educare al teatro*, La Scuola, Brescia 1998, p. 45.

²⁷⁵ R. Alonge, R. Tessari, *Manuale di storia del teatro, fantasmi della scena d'Occidente*, UTET, Torino 2001, p. 163.

Ma perché arriviamo a parlare di registi pedagoghi? Quali aspetti pedagogici hanno spinto il teatro in una direzione educativa e formativa? Diversi sono i passaggi che hanno portato le scuole teatrali a divenire luoghi formativi in cui si è distinta la figura del regista come guida e maestro di attori e teatranti. Il fenomeno si distingue per la sua complessità che impedisce di tracciare un itinerario chiaro e univoco, poiché diverse sono le esperienze dei diversi registi, che hanno operato in periodi e luoghi differenti. Parrebbe comune l'aspetto formativo della persona che diventa ricerca attiva e partecipativa, realizzandosi attraverso processi trasformativi che portano l'attore/teatrante a una crescita corporea, emotiva, relazionale, espressiva e comunicativa. L'uomo del Novecento assiste alle più svariate esperienze teatrali e sullo sfondo vi sono poetiche e culture diverse; costante resta inoltre la riflessione sul processo creativo, che è espressione di una dinamicità. Parallelamente all'avvento della regia e al progressivo affermarsi dell'autonomia dello specifico scenico si è costituito un nuovo genere bibliografico, la ricostruzione dello spettacolo come interpretazione e creazione del regista²⁷⁶. In che modo si configurano le scuole teatrali? Come la dimensione pedagogica si fa parte costitutiva? Le scuole e le pedagogie teatrali non sono solo un luogo in cui imparare un sapere posseduto dai maestri e orientato sull'inserimento finale nel mondo del teatro, bensì si costituiscono sempre più come la zona oscura in cui si cercano motivazioni, senso, valori. Le scuole non sono il luogo della formazione dell'uomo a essere attore, ma lo spazio in cui si crea un bisogno profondo di scoperta, che va oltre la dimensione spettacolare e performativa, per divenire studio dell'umano, della cultura, dell'arte, come nell'esperienza dell'ISTA²⁷⁷ o dell'ultimo Grotowski dell'*arte come veicolo*. Le scuole dei registi-pedagoghi hanno avuto senso poiché sono state teatro, un modo di fare teatro nel Novecento. «Scuole e pedagogie appaiono un modo forte di esistere del teatro oltre gli spettacoli, di fondare l'esistere del teatro su basi più ampie e solide e creative che non il consumo di spettacoli.

²⁷⁶ Per un ulteriore approfondimento si suggeriscono i seguenti testi: R. Alonge, R. Tessari, *Manuale di storia del teatro, fantasmi della scena d'Occidente*, UTET, Torino 2001; E. Barba, *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 1993; E. Barba, N. Savarese, *L'arte segreta dell'attore. Un dizionario di antropologia teatrale*, Ubulibri, Milano 2005; C. Bernardi, C. Susa, *Storia essenziale del teatro*, Vita e Pensiero, Milano 2005; O. G. Brockett, *Storia del teatro*, Marsilio Editore, Venezia 2003; P. Brook, *Il teatro e il suo spazio*, Feltrinelli, Milano 1968; P. Brook, *Il punto in movimento 1946-1987*, Ubulibri, Milano 1988; P. Brook, *La porta aperta*, Anabasi Milano, 1994; J. R. Brown, *Storia del teatro*, Il Mulino, Bologna 1998; F. Cruciani, *Lo spazio del teatro*, Bari, Laterza 1992; F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali del '900*, E & A editori associati, Roma 1995; F. Cruciani, N. Savarese, (Eds.) *Teatro, Guide bibliografiche*, Garzanti, Milano 1991, pp. 201-213; M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, Bulzoni, Roma 2013; M. De Marinis, *Il Nuovo Teatro 1947-1970*, Bompiani, Milano 1987; M. De Marinis, *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, Bulzoni, Roma 2000; M. De Marinis, *Capire il teatro. Lineamenti di una nuova teatrologia*, Bulzoni, Roma 2008; J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma 1970; J. Grotowski, *Testi 1954-1998. La possibilità del teatro*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2014, vol. I; J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Il teatro povero*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2015, vol. II; J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Oltre il teatro*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2016, vol. III; J. Grotowski, *Testi 1954-1998. L'arte come veicolo*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2016, vol. IV; G. Oliva, *Educazione Alla Teatralità. La Teoria*, XY.IT, Arona 2017; G. Oliva, *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, XY.IT Editore, Arona 2009; F. Perrelli, *I maestri della ricerca teatrale*, Editori Laterza, Roma 2007; P. Richards, *Al lavoro sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano 1993; M. Segalen, *Riti e rituali contemporanei*, Il Mulino, Bologna 2002; K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Editori Laterza, Bari 1982.

²⁷⁷ *International School of Theatre Anthropology* fondata da Eugenio Barba nel 1979.

[...] La pedagogia in teatro [...] va misurata non sui risultati e sull'efficacia didattica ma con il metro dell'arte e della capacità, della profondità e sensibilità creativa»²⁷⁸. La pedagogia teatrale è il filo rosso che lega i grandi uomini del teatro del Novecento e che unisce le esperienze più significative, essa esplicita la ricerca infinita di trovare concretezza e realtà. I registi pedagoghi hanno riportato l'umano al centro, come nelle parole di Cruciani, «dietro l'attore l'uomo; dietro il mestiere le culture; dietro il Teatro la teatralità; dietro il testo o la recitazione o la scena, l'artista»²⁷⁹. Nelle esperienze pedagogiche, andando dagli studi stanislavskijani ai teatri-laboratorio del secondo dopoguerra, i registi si sono dimostrati capaci, a volte, di spezzare i vincoli del testocentrismo, portando alle estreme conseguenze i presupposti impliciti nell'idea di regia come principio estetico e di messa in scena come opera d'arte autonoma rispetto al testo drammatico, rimettendo al centro del processo teatrale l'attore e la sua drammaturgia²⁸⁰. Come afferma Cruciani, «nei primi decenni del Novecento più che di pedagogia teatrale, sarebbe più corretto parlare di registi-pedagoghi, coloro che si sono impegnati nella ricerca di leggi in teatro, hanno creduto in una dimensione pratica del fare»²⁸¹. La pedagogia teatrale assume forme uniche nelle persone di coloro che hanno portato, con la propria personale esperienza, una particolare svolta nella ricerca teatrale e performativa. Uno tra i tanti, Grotowski, si definiva un *teacher of Performer*, qualcuno attraverso il quale passa l'insegnamento. A suo parere l'insegnamento doveva essere ricevuto e la maniera per l'apprendista di riscoprirlo poteva solo essere personale. «Il *teacher* come ha conosciuto l'insegnamento? Con l'iniziazione, o con il furto. Il performer è uno stato dell'essere. [...] L'uomo di conoscenza dispone del *doing*, del fare e non di idee o teorie. Cosa fa per l'apprendista il vero *teacher*? Dice: fa questo. L'apprendista lotta per comprendere, per ridurre lo sconosciuto a conosciuto, per evitare di fare. Per il fatto stesso di voler capire, oppone resistenza. Può capire solo se fa. Fa o non fa. La conoscenza è questione di fare»²⁸². Se Grotowski ha lasciato in eredità un forte accento sull'importanza dell'azione corporea per l'apprendimento dell'arte performativa, ogni regista ci ha lasciato in eredità elementi pedagogici rilevanti e di estremo interesse formativo. Verrà di seguito tracciato un itinerario delle maggiori esperienze di pedagogia teatrali, nelle figure di alcuni tra più emergenti registi che hanno segnato l'esperienza performativa novecentesca.

²⁷⁸ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, cit., pp. 49 ss.

²⁷⁹ *Ibidem*.

²⁸⁰ M. De Marinis, *In cerca dell'attore*, cit., p. 56.

²⁸¹ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, cit., pp. 49 ss.

²⁸² A. Attisani, *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski*, cit., p. 46.

2.6. Stanislavskij, Mejerchol'd, Vachtangov, Copeau

«Un teatro che non sia in grado di diventare una scuola,
che non sia in grado di educare,
fallisce in parte il suo compito»²⁸³

Jacques Copeau

Colui che tra i primi si dedicò alla ricerca di un sistema che si ponesse alla base del lavoro di costruzione della professionalità dell'attore e che desse senso al teatro²⁸⁴ fu Konstantin Sergeevič Stanislavskij²⁸⁵ (1863-1938). Fu lui ad inaugurare la tradizione dello Studio come momento formativo del percorso personale e professionale dell'attore. Nel 1897 Stanislavskij fondò il teatro d'arte di Mosca e nello stesso anno incontrò in un ristorante di Mosca Vladimir Ivanovič Nemirovič-Dančenko (1858-1943), insegnante di teatro e regista. Si trovarono concordi sulla necessità di riformare il teatro partendo dalla condizione stessa della vita materiale dell'attore. Stanislavskij pose coscientemente l'urgenza del riscatto dell'attore da una secolare tradizione di dissipazione morale e professionale; osserviamo in lui una pulsione pedagogica evidente dal momento che, a suo parere, l'attore doveva diventare un uomo di lettura, doveva aver bisogno di una biblioteca; da *bestia istrionica* e *animale teatrale* tutto istinto e genialità l'attore doveva divenire «il soggetto di un percorso di rieducazione»²⁸⁶. Secondo Alonge e Tessari, Stanislavskij può essere considerato il padre della regia moderna, dal suo punto di vista non esistevano metodi precisi o esempi per trasmettere l'arte dell'attore, non si poteva consultare una guida pratica, ma, a suo parere, era il singolo attore che doveva impossessarsi dell'*ispirazione*, via cosciente verso la creazione. Tuttavia, per non lasciare l'arte dell'attore alla casualità e all'incertezza, erano necessarie delle leggi elementari, psicofisiche e psicologiche; Stanislavskij si impegnò in prima persona a trasmettere scienza ed esperienza, volle ricercare la verità del teatro e dell'attore, creò così il suo *Studio*. Stanislavskij arrivò a comprendere che la funzione profonda del regista non era quella di sovrapporsi all'attore ma di secondare²⁸⁷, di aiutarlo ad esprimersi, perché l'essenziale era nelle mani degli attori e non in quella dei registi. Attraverso il suo Studio, avvalendosi di una metodologia fondata sull'attore in quanto persona, si propose di individuare i mezzi che portavano l'attore all'atto creativo. Secondo Stanislavskij l'attore doveva partire da se stesso, dalla sua creatività per approfondire la sua arte, per lavorare su di sé, in

²⁸³ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, cit., p. 203.

²⁸⁴ G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, Led, Milano 2003, p. 22.

²⁸⁵ F. Cruciani, N. Savarese, (Eds.), *Teatro, Guide bibliografiche*, cit., pp. 201-202.

²⁸⁶ R. Alonge, R. Tessari, *Manuale di storia del teatro*, cit., p. 165.

²⁸⁷ Ivi, p. 167.

questo modo accumulava esperienze esteriori e interiori, che si sedimentano e fermentano fino a lasciare in ciascun allievo un segno, che si manifestava nella parte giocata in scena, ma soprattutto andava oltre questa. Gli *Studi* costituivano il lavoro che si compiva nello Studio. Lo Studio era il laboratorio teatrale, il luogo, in prima istanza etico, in cui l'attore viveva il teatro e da cui ogni tanto usciva al mondo esterno con lo spettacolo²⁸⁸. Il termine Studio veniva associato all'improvvisazione, all'esercizio, alla creazione che non nasceva da una ripetizione ma dal compiere una determinata azione, ogni volta come prima volta. L'improvvisazione nella pratica teatrale pedagogica nasceva dalla necessità di non rinchiudersi in tecniche standardizzate, predefinite, ma di dare spazio di espressione alla creatività dell'attore; il suo lavoro diventava quello della ricerca e dell'apprendimento, dell'esporsi e della scoperta, in un teatro in cui l'attore non era più a servizio dell'autore, ma lo scritto si portava a servizio dell'attore. Il metodo consisteva nello studio del personaggio, ovvero nell'avvicinamento ai sentimenti e ai pensieri di quest'ultimo attraverso la rievocazione, recuperando il proprio sentire con la memoria emotiva; l'attore cercava di calarsi nella situazione voluta attraverso l'immedesimazione, definito come *magico se*, il processo mentale mediante il quale l'attore si cala direttamente nelle condizioni del personaggio²⁸⁹. Egli cercò di non assolutizzare i principi che andava enunciando poiché secondo lui l'attore non poteva direttamente afferrare i contenuti della propria vita psichica; egli affermava che l'inconscio andava stimolato, aggirandolo, "distraendolo" attraverso compiti fisici. Si poteva agire sull'emozione non direttamente, ma indirettamente, richiamandola attraverso la *memoria emotiva* e il pensiero. Preoccupazione costante di Stanislavskij era la ricerca dei punti di intersezione del personaggio, che erano funzione della personalità dell'attore, nella vita organica di quest'ultimo²⁹⁰. Lo Studio di Stanislavskij si contraddistingue per la forte valenza pedagogica perché porta l'attore-persona al centro e nella relazione che egli instaura con l'altro si realizza un'operazione di ricerca; esso costituisce un passaggio fondamentale dal teatro precedente, poiché da un ruolo di subordinazione e dipendenza si passa a una posizione centrale di educazione dell'attore. Stanislavskij ha rivoluzionato il sistema teatrale, incentrandolo sull'attore, portandolo davanti al pubblico in carne e ossa. Dal 1913 in poi Stanislavskij aprì via via una serie di studi, collegati con la scena madre ma sostanzialmente autonomi, in cui sperimentò le sue riflessioni sull'arte attoriale. Si definì ciò che si chiama il «metodo Stanislavskij», un codice recitativo divulgato inizialmente nel 1921 e poi espresso nei due tomi de *Il lavoro dell'attore su se stesso*, il primo pubblicato nel 1936, il secondo, postumo, nel 1948. Stanislavskij fu consapevole che l'ispirazione, lo stato di felicità creativa, erano per l'attore qualcosa di sfuggente, ma restò convinto che la magia attorica, ovvero l'ispirazione autentica, sorge solo se

²⁸⁸ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, cit., p. 74

²⁸⁹ K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Editori Laterza, Bari 1982.

²⁹⁰ A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., pp. 299-301.

l'attore è intimamente commosso, se vive e si cala nel personaggio, immedesimandosi e non già se recita, se rappresenta la sua parte. Egli scrive: «il *metodo* è l'insieme delle proposte, dei suggerimenti, delle tecniche di allenamento elaborate faticosamente, con svolte e ripensamenti, per mettere l'attore nella condizione di grazia: attraverso uno scavo interiore, attingendo al patrimonio del proprio vissuto, delle proprie esperienze, risvegliandone la memoria affettiva, le intuizioni creative, con uno sforzo massimo di concentrazione che permetta al corpo di farsi strumento dell'anima»²⁹¹. Tuttavia, quando il metodo stanislavskijano venne utilizzato da altri attori o seguaci, talvolta portava a condurre insegnamenti non efficaci poiché si basavano sulla mera ripetizione di esperienze e parole del maestro e non portavano l'attore alla rielaborazione e ricerca personale su di sé, come del resto affermerà Vachtangov, quando ribadì che «il sistema di Konstantin Stanislavskij deve essere studiato solo nella pratica»²⁹².

Vsevolod Ėmil'evič Mejerchol'd (1874-1940)²⁹³ è considerato uno dei registi pedagoghi che si è distinto per la feconda ricerca sul movimento e sul corpo dell'attore, fino a giungere a elaborare la teoria della biomeccanica. Attore e regista russo, attivo nei primi tre decenni del Novecento, fu allievo di Stanislavskij e tutta la sua attività teatrale provocò molta curiosità per le forti sperimentazioni teatrali. Egli fondò nel 1914 una rivista di studi teatrali *L'amore delle tre melarance* e uno Studio chiamato *di via Borodinskaja*. Strettamente legata al concetto di improvvisazione e alla libertà creativa dell'attore troviamo tra i suoi insegnamenti l'importanza dell'allenamento, della liberazione del corpo dell'attore, della razionalizzazione del movimento. Ciò che caratterizza il fare teatro di Mejerchol'd è la continua ricerca, lo studio, la curiosità che lo porta a scoprire diverse forme di teatro tra cui la Commedia dell'Arte e il teatro giapponese e cinese; avvalendosi inoltre dei contributi del sistema tayloristico della catena di montaggio elabora la biomeccanica, un tipo di recitazione consistente nel coordinare i movimenti ritmici degli attori con quelli previsti per alcune parti della scenografia. Mejerchol'd fu uno strenuo difensore della sperimentazione, a suo parere ogni regista doveva continuamente cercare, al di fuori della sua attività in teatro, nuove soluzioni, nuove tecniche. Egli continuamente sottolineava l'importanza del lavoro critico, dell'invenzione che, assieme alla preparazione e alla cultura erano estremamente importanti per la formazione. Egli affermava: «bisogna leggere, visitare musei, guardare la gente per strada, imparare a conoscere i propri simili. Una messa in scena è il risultato di un duro e pesante lavoro sull'immaginazione»²⁹⁴. Mejerchol'd promosse il linguaggio delle azioni fisiche fondate sul gesto anziché sul dialogo, l'attore si doveva allenare come un atleta, doveva raggiungere una razionalità dei movimenti, l'agilità, il più assoluto

²⁹¹ R. Alonge, R. Tessari, *Manuale di storia del teatro*, cit., p. 171.

²⁹² K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, cit., pp. 22 ss.

²⁹³ F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche*, cit., p. 210.

²⁹⁴ A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., p. 254.

possesso del corpo. Egli affermava: «L'azione fisica è l'immagine tradotta in gesto, è un segno, un materiale scenico, preparato dall'immaginazione e pronto a esser trasmesso. Azione fisica non è solo una manifestazione periferica del corpo, non ha nulla di meccanico, ripetitivo; è qualcosa di profondamente radicato nel nostro essere»²⁹⁵. Mejerchol'd propose, stimolò, espresse le sue idee e comunicò le sue esperienze, i suoi principi guida furono il rifiuto dello psicologismo e l'avvio del lavoro a partire dalla condizione fisica, il lavoro dell'attore nasceva dal movimento. Da alcuni suoi scritti emergeva la volontà di proporre il linguaggio teatrale come pedagogia concreta di un fare teatro non strettamente legato allo spettacolo. L'attore si sottoponeva ad un allenamento che era necessario per lo spettacolo ma non ne faceva parte. Gli studi delle diverse forme di teatro nel tempo e nello spazio servivano all'attore per accrescere le sue competenze e conoscenze personali e per l'ispirazione dopo che egli era stato capace di fare tesoro di questi studi. Il punto di arrivo di tutte queste riflessioni fu la biomeccanica, la teoria e la ricerca sull'attore. Mejerchol'd voleva che l'interpretazione divenisse un saggio atletico, un torneo muscolare, un insieme di salti, lanci, flessioni. Suo obiettivo era che l'attore dominasse il proprio corpo, trovasse una propria stabilità, coordinasse i moti ma mantenesse la scioltezza dei movimenti. La biomeccanica offrì all'attore un codice di movenze essenziali, una riserva di gesti con lo scopo che egli giungesse a una perfetta conoscenza del proprio corpo e dei gesti che avrebbe attuato in ogni momento della situazione rappresentativa. Secondo la teoria della biomeccanica, determinati tipi di attività muscolare provocano particolari emozioni. Di conseguenza gli attori, per suscitare in se stessi o nel pubblico la risposta emotiva desiderata, dovevano solo realizzare un appropriato *modulo cinetico*²⁹⁶. Mejerchol'd tentò quindi di sostituire alla ricerca delle motivazioni interiori di Stanislavskij, quella dei riflessi fisici ed emotivi. Per creare un sentimento di gioia esuberante sia nell'attore che nello spettatore, Mejerchol'd riteneva fosse più efficace per gli attori dondolarsi su un trapezio, lanciarsi da uno scivolo, oppure compiere un salto mortale, anziché riprodurre le espressioni consuete che si assumono nella società tradizionale. La formazione dell'attore intesa da Mejerchol'd doveva essere contemporaneamente uno sviluppo corporeo, manuale, intellettuale, in un laboratorio scenico. A differenza delle esercitazioni tradizionali compiute nelle scuole di teatro (scherma, balletto, canto, recitazione...), gli esercizi compiuti nel laboratorio di Mejerchol'd non erano strettamente funzionali all'interpretazione di un testo o allo studio del personaggio, ma erano esercizi puramente corporei (sport diversi, acrobazie, scherma, boxe, danza classica e popolare, ritmica, salti, schiaffi, tiro con l'arco...) che avevano proprio la finalità di aiutare l'attore a prendere coscienza del proprio corpo nello spazio della scena.

²⁹⁵ G. Oliva, *Educazione alla teatralità e formazione*, cit., pp. 140 ss.

²⁹⁶ O. G. Brockett, *Storia del teatro*, cit., p. 563.

La libertà dell'attore era legata quindi alla quantità di tecniche possedute, offriva l'opportunità di poter scegliere e quindi di poter variare, in tal modo l'improvvisazione era elemento formativo²⁹⁷. Un'ulteriore figura rilevante nell'ambito della pedagogia teatrale è Evgenij Bagrationovič Vachtangov²⁹⁸ (1883-1922), che approdò al teatro come dilettante per poi divenire attore e regista; fin dai suoi più precoci contatti il teatro rappresentò per lui una grande passione, un sogno che cresceva e che riuscì a colmare il forte sentimento di insoddisfazione e solitudine che egli provava. Epigono di Stanislavskij e di Mejercol'd, Vachtangov fu un intellettuale per origine e per costituzione, come uomo di teatro e come pedagogo fece spettacoli importanti, ma la sua più grande e più profonda opera in ambito teatrale furono le Scuole, gli Studi che egli fondò, e a cui si dedicò con convinzione, passione e costanza. Fu d'accordo con Stanislavskij sul fatto che una recitazione senza fondamento emotivo o umano non sarebbe mai riuscita a creare un contatto vero con gli spettatori, tuttavia, differenziò il suo insegnamento da quello del maestro nella ricerca di nuovi mezzi espressivi e nella convinzione di liberare il teatro dal modello della vita quotidiana. Per Vachtangov tutto era interessante, stimolante, nuovo, il fascino dell'arte lo spingeva per teatri, concerti, sale di esposizioni, serate filosofiche. Ammirava molto Stanislavskij e utilizzò i suoi principi di recitazione negli spettacoli che allestì. Per Vachtangov «l'opera non era lo scopo, ma solo un pretesto, un motivo per un lavoro didattico serio. Lo scopo principale era la conoscenza e l'essenza delle leggi dell'arte teatrale»²⁹⁹. Vachtangov seppe, attraverso la sua scuola, gettare le basi di un teatro che è pedagogia, egli concepì il suo laboratorio come «luogo di formazione etica prima ancora che di formazione teatrale, una scuola in cui educare l'uomo e non solo l'attore, in cui sviluppare la socialità del gruppo a partire dalle risorse interiori di ciascun ragazzo, prima ancora che dagli esercizi e dagli studi»³⁰⁰. Vachtangov esortava gli attori che lavoravano con lui a studiare il loro personaggio partendo da se stessi, chiedeva sincerità, relazioni vere. A suo parere il buon attore doveva cominciare ad essere un uomo buono. Tutti coloro che entrarono nel suo Studio dovevano amare l'arte in generale e quella del teatro in particolare, cercare la felicità nell'opera d'arte³⁰¹. Sulla base di queste profonde convinzioni, Vachtangov riuscì a portare avanti la sua Scuola-Laboratorio fino al 1922, data della sua morte. In quegli anni il laboratorio era nel pieno di un'attività fervente: vi partecipavano alcuni studenti dell'Università di Mosca che avevano espresso un forte entusiasmo di collaborare con il maestro, da queste motivazioni semplici ma reali nacque la Scuola. Vachtangov fu accogliente, disponibile ad ammettere nella propria scuola, pretendendo il rispetto di un unico principio: chi

²⁹⁷ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'interculturalità*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università del Sacro Cuore di Brescia, 2008.

²⁹⁸ F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche*, cit., p. 209.

²⁹⁹ G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, cit., p. 119.

³⁰⁰ Ivi, p. 23.

³⁰¹ E. B. Vachtangov, *Il sistema e l'eccezione*, La Casa Usher, Firenze 1984, p. XX.

intendeva frequentare lo Studio doveva farlo con convinzione e motivazione, doveva avere coraggio e la forza per difendere la propria scelta fino in fondo. Questo poiché la scuola si fondava sullo studio come luogo di formazione etica, prima ancora che di formazione teatrale. Si educava l'uomo e non solo l'attore, il legame che univa i membri del gruppo non era solo artistico ma prima di tutto umano. Gli allievi apprezzavano il piacere di stare insieme e imparavano a rispettarsi l'un con l'altro formando un ambiente in cui la rettitudine, la coerenza e la solidarietà erano virtù manifeste.

Contemporaneo di Stanislavskij, in ambito occidentale, il francese Jacques Copeau³⁰² (1879-1849) è da considerarsi un'importante figura di regista pedagogo. Egli pensò a una pedagogia teatrale che potesse educare i suoi allievi al senso che il teatro aveva assunto in origine e quindi lontano dal teatro privo di autentiche motivazioni del suo tempo. Egli ricercava continuamente il *premier cri*, il grido originario, la tensione primitiva; questa aspirazione lo spinse a lasciare Parigi e a costruire una comunità di lavoro con lo scopo di ricercare la purezza insita nell'espressione teatrale. Copeau non ricevette una formazione in campo teatrale ma intraprese studi classici che lasciò però incompiuti, conquistandosi autorevolezza nel mondo della letteratura parigina. Inizialmente si avvicinò al teatro come critico, scrisse delle recensioni ponendosi sempre il problema di quale fosse la sua funzione; ciò che lo distingueva era il suo rigore, la sua questione perenne era chiarire a se stesso perché un critico scrive e con quale diritto. Egli volle proporre agli artisti una sfida culturale poiché «il critico è colui che indica agli uomini di teatro quello che non hanno raggiunto, ciò che non sono riusciti a ottenere [...], è anche colui che eventualmente indica i modi, i percorsi, gli strumenti per ottenere quel che ancora non si è raggiunto»³⁰³. Il ruolo di *critico* è fondamentale per comprendere la personalità di Copeau, in quanto egli era convinto che suo compito fosse sfidare il teatro contemporaneo, portarlo a confrontarsi con un'ideale di teatro che non muore subito ma dura nel tempo; secondo lui il teatro del presente ha il dovere di fondare il teatro possibile nel futuro; si riferisce al proliferare dei tanti Teatri d'Arte, all'invenzione di nuove prospettive e nuove esperienze teatrali dall'oggi al domani. Per Copeau erano necessari la consapevolezza e il rigore etico di durata nel tempo, egli utilizzò il criterio di ordine (disciplina) e durata (abilità di cambiare) per giudicare la validità di un teatro. Nel 1908 Copeau fondò la *Nouvelle Revue Française*, la nuova rivista culturale francese ed europea che ospitò e consacrò letterati, poeti, pittori. Nel 1913, Copeau decise di investire il prestigio culturale che si era conquistato, non per esaltare la propria figura nella comunità culturale, ma per creare un piccolo teatro, là dove nessuno pensava che il teatro fosse possibile. Egli rispose alle critiche con le seguenti parole: «Vado là dove non ci sono teatri perché tutti quanti dicono che è sbagliato. Faccio quello che gli altri credono che non si possa fare»³⁰⁴. Egli, infatti, non aveva fondato

³⁰² F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche*, cit., p. 206.

³⁰³ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, cit., p. 197.

³⁰⁴ Ivi, p. 198.

il suo teatro nella zona centrale di Parigi dove si trovavano i principali teatri, ma in un quartiere nuovo di Parigi, sulla riva sinistra della Senna, zona degli alloggi degli universitari. Non vi erano attività culturali, né relazioni sociali, e, a suo parere, era proprio in questi territori che il teatro poteva aggregare, soddisfare i bisogni, poteva permettere alle persone di riconoscere la propria identità. Un teatro che andava controcorrente, la sala del *Théâtre du Vieux Colombier*, si basava sull'assunto che un teatro per poter esistere ha bisogno di persone che ne siano interessate, che siano spinte da una motivazione interiore e profonda, dal momento che non vi erano sicurezze economiche. Anche lo spettatore che sceglieva di vedere gli spettacoli sapeva che non sarebbero mai stati accettati dalla Parigi ufficiale, sapeva che quel gruppo teatrale difficilmente avrebbe continuato a vivere. Un teatro illogico, antieconomico fu la sfida di Copeau. La tensione etica che egli generò nello spettatore costituì la ragione profonda della durata del Vieux Colombier. Con i suoi attori Copeau lavorava in modo innovativo: durante l'estate si riunivano tutti in una casa di campagna dove trascorrevano tutta la giornata a prepararsi, facendo esercizi di ginnastica, corse, conferenze, e poi, solo in un secondo momento, leggevano i testi dello spettacolo che avrebbero poi messo in scena; la preparazione dello spettacolo veniva solo successivamente. A causa di questa sua modalità di fare teatro, non finalizzata allo spettacolo, Copeau venne da molti criticato e additato. Ma quello che egli cercava era proprio lo sconcerto, voleva degli attori che si fidassero di lui, credessero in lui, non nelle sue idee, nelle sue teorie o nei suoi progetti, ma in lui, nella sua sincerità e nella fedeltà a se stesso. Inizialmente si creò un pubblico formato prevalentemente da intellettuali, la pubblicità degli spettacoli veniva estesa con il passaparola da persone che avevano seguito le conferenze di storia, poesia, letteratura che Copeau teneva accanto agli spettacoli. Si creò gradualmente un gruppo, una comunità, una rete di persone in cui lo spettatore giungeva ad essere partecipe tanto quanto l'attore. Jacques Copeau riuscì così, «nel giro di un solo anno, a costruire la realtà di alcuni principii che sembravano utopici e impossibili: un teatro là dove non c'era teatro, una comunità di amici come spettatori, il coinvolgimento degli spettatori *prima* ancora dello spettacolo. Una comunità di attori che crede, ha fiducia nel capo»³⁰⁵. A causa della guerra, nel 1914, dopo meno di un anno dalla sua apertura, il Vieux Colombier fu costretto a chiudere, Copeau venne mandato negli Stati Uniti dal ministro della cultura francese per una tournée allo scopo di controbilanciare l'influenza della cultura tedesca in America. Dopo solo un anno d'attività in un teatro marginale, Copeau era già il rappresentante della cultura teatrale francese all'estero. Ma non c'era soltanto la tournée negli Stati Uniti, in quegli anni, Copeau, fu «consapevole che se si fa un nuovo teatro non è per far teatro, ma è perché si vuole cambiare la società, perché si vuole che attraverso il teatro si costruiscano possibilità e tensioni diverse per l'esistenza dell'uomo, [...] un teatro che non sia in grado di diventare una scuola, che non sia in grado di educare, fallisce

³⁰⁵ Ivi, p. 202.

in parte il suo compito»³⁰⁶. Costruì così una scuola a fianco del suo teatro, aperta a chiunque, un luogo che si proponeva di educare alla capacità di esprimere se stessi. Nel 1920 il teatro riprese la sua attività, dopo quattro anni di intenso lavoro, nel 1924 il *Vieux Colombier* raggiunse il massimo del successo. Attori americani giunsero da Copeau per imparare il suo metodo, di conseguenza gli vennero offerti teatri più grandi e denaro per la sua attività. Tuttavia, proprio in quel momento, Copeau decise di chiudere il suo teatro. Questa scelta apparentemente illogica ebbe alla base diverse motivazioni, tra cui quella di fuggire dal teatro per poter continuare a fare teatro; egli affermava: «bisogna scappare dal sistema degli spettacoli per poter trovare la ragione di fare uno spettacolo»³⁰⁷. Copeau si trasferì in Borgogna, dove non c'erano né teatri né pubblico, egli non voleva aprire un altro teatro ma voleva lavorare solo per capire cosa fare in teatro. Un gruppo di undici, dodici ragazzi decisero di seguirlo, in un'esperienza residenziale in cui la giornata era organizzata con lavori di costruzione di maschere, improvvisazione, ginnastica, esercizi della voce, letture di testi per una formazione letteraria e umanistica, dal canto all'apprendimento di strumenti musicali, non era prevista la preparazione di spettacoli. Tali scelte radicali che Copeau compiva in modo sicuro e deciso si basavano sui principi della durata e dell'ordine che fin dall'inizio egli aveva espresso. Lui sapeva che non si doveva aver fretta e che il rischio era di puntare al successo dello spettacolo. Egli riteneva importante «non cedere alla facilità di arrivare a un risultato. Occorre saper durare [...]. E per durare il risultato deve essere una vera conquista. Qualcosa che vien fuori nonostante non lo si voglia ottenere»³⁰⁸. Copeau voleva trasformare l'attore, da artista privilegiato nella società, in operaio; voleva porlo sullo stesso piano degli spettatori, voleva metterlo in una condizione di parità ed equivalenza, poiché anche se l'attore è diverso, conosce tecniche particolari ed è specializzato. Dal suo punto di vista gli spettatori possono accettare quel che l'attore fa in scena solo se egli saprà essere uno come loro. Il senso di un teatro ricondotto alle origini è il risultato di ciò che Copeau riuscì a maturare negli anni trascorsi in Borgogna. Sono moltissimi i contributi che Copeau ha portato al rinnovamento del teatro, quel cambiamento che lui stesso ha condotto ricercando continuamente la vera tradizione, il *premier cri*, il punto di partenza. Conquistare il punto di partenza è sempre stato il problema di Copeau poiché ad ogni punto d'arrivo egli non si è mai fermato, ma semmai ha manifestato tutta la sua energia nel non lasciarsi rinchiudere dentro il proprio successo. Copeau sapeva che la società era frantumata, dispersa, non vi erano valori e ideologie e in questa realtà egli sostenne la convinzione che l'uomo moderno avesse bisogno del teatro non sapendolo, poiché il teatro ha la funzione di creare l'ambiente in cui le persone riconoscono di avere dei bisogni e si interrogano, ricercano soluzioni, si attivano per lavorare su se stessi. L'ideale di un teatro povero che ispirò Copeau

³⁰⁶ Ivi, p. 203.

³⁰⁷ Ivi, p. 205.

³⁰⁸ Ivi, p. 206.

fu alla base di altre esperienze molto diverse nei loro scopi, come Living Theatre, il Teatr-Laboratorium di Grotowski, assieme alle ultime realizzazioni di Peter Brook (e le sue riflessioni sul teatro rozzo)³⁰⁹.

2.7. La relazione, lo spazio, la ricerca di Jerzy Grotowski

«Chi è Grotowski?

Per i professionisti di tutto il mondo questo nome polacco è un nome magico, perché oltre a Stanislavskij e Brecht, nessun altro ha esercitato una così grande influenza»³¹⁰

Peter Brook

Negli anni dopo la Seconda Guerra Mondiale la riforma più radicale e rivoluzionaria che colpisce l'essenza stessa del teatro è stata intrapresa da Jerzy Grotowski (1933-1999)³¹¹. Così viene descritto da un altro grande regista, Peter Brook: «è conosciuto come un superbo insegnante di recitazione e come un pioniere, un profeta che ha saputo mescolare insieme tutte le esistenti forme di teatro. Per i suoi amici è piuttosto diverso. Il Grotowski che conosciamo noi è qualcuno in cui l'amore è combinato con l'intelligenza e la cui purezza di intenti è più importante delle teorie ad essi riferite. Per Grotowski il teatro non è una questione d'arte, né una questione di opere, produzioni o spettacoli. Il teatro è qualcosa di diverso, è uno strumento antico e basilare trasmesso attraverso un unico dramma, il dramma della nostra esistenza, e ci aiuta a trovare la strada verso la sorgente di ciò che siamo»³¹². Formato alla scuola superiore d'arte teatrale di Cracovia, Grotowski completò la sua formazione a Mosca e in Cina e portò avanti la ricerca iniziata dai grandi maestri. Certi russi dicono che «Grotowski è Stanislavski»³¹³ perché ha continuato la sua ricerca e non solo ha ripetuto quello che lui aveva già scoperto. La sintesi tra la tradizione europea che fa capo a Stanislavskij, Mejerchol'd e Copeau, che vede nella recitazione una vera e propria scienza dell'uomo, e quella orientale, che vede la disciplina del corpo come una forma di pensiero superiore, fu sin dai primi anni l'aspetto più importante del suo percorso di ricerca³¹⁴. Dopo l'esperienza in un importante teatro di Cracovia, a Grotowski fu affidata nel 1959 la direzione di una compagnia di giovani attori al Teatr 13 Rezdow (Teatro 13 file di sedie), una piccola sala di una cittadina di provincia. Proprio puntando sulla forte motivazione del gruppo e

³⁰⁹ A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., pp. 194-196.

³¹⁰ P. Brook, *Introduzione al film With Jerzy Grotowski. Nienadòwka [1980]*, di Jill Godmilow, in P. Brook, *With Grotowski. Theatre is Just a Form*, G. Banu and G. Ziolkowski with P. Allain, Grotowski Institute, Worclaw 2009, p. 27 in M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., p. 233.

³¹¹ F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche*, cit., pp. 231, 232.

³¹² P. Brook, *Introduzione al film With Jerzy Grotowski*, cit., p. 233.

³¹³ P. Richards, *Al lavoro sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano 1993, p. 115.

³¹⁴ C. Bernardi, C. Susa, *Storia essenziale del teatro*, cit., p. 335.

sulla libertà che una tale situazione gli garantiva, egli organizzò la compagnia su basi comunitarie, imponendo ritmi di lavoro impensabili in altri contesti. Lo scopo principale che egli perseguiva attraverso i suoi laboratori era compiere ricerche centrate sull'attore e sulla sua arte. È proprio con Grotowski che nasce, nel suo Teatr Laboratorium di Opole in Polonia, inizialmente, il laboratorio teatrale vero e proprio, che si distingue dagli atelier, dagli studi, come il luogo della vera ricerca condotta sull'attore. Per la prima volta il termine laboratorio viene associato al teatro, il preciso scopo era sperimentare nuove soluzioni che permettessero al teatro di uscire dall'*impasse* in cui si trovava in quegli anni a causa della spietata concorrenza degli altri mezzi di comunicazione. Grotowski stesso riconobbe il laboratorio come unico luogo in cui fosse possibile attuare una complessa ricerca, come luogo in cui: «si vuole essere scoperto, svelato, nudo; sincero col corpo e col sangue, con l'intera natura dell'uomo, con tutto ciò che potete chiamare a piacere intelletto, anima, psiche, memoria e simili»³¹⁵. La nascita del laboratorio non è l'unico elemento che gli si può attribuire, come afferma De Marinis, Grotowski costituisce (assieme a Peter Brook e a Eugenio Barba, ma prima e più di loro) il terminale della tradizione dei registi-pedagoghi, quella che sta al centro del Novecento teatrale, con figure come il già citato Stanislavskij, Mejerchol'd e Copeau in veste di capostipiti. Più specificatamente, egli rappresenta l'erede continuatore di Stanislavskij, colui che porta alle estreme conseguenze il metodo delle azioni fisiche elaborate dal maestro russo negli anni Trenta: oltre il personaggio, oltre il testo, oltre la rappresentazione, fino a quella che chiama *l'Arte come veicolo*. Grotowski incarnò meglio di chiunque altro, con il suo percorso nel teatro e oltre il teatro, la vera rivoluzione del Novecento teatrale, sintetizzabile in due novità principali, strettamente intrecciate fra loro: il rovesciamento del teatro da *fine a mezzo*, cioè, per dir meglio, da occasione di divertimento-intrattenimento estetico in strumento efficace di conoscenza (la quale non può che essere pratica, fatta *nel* corpo e *con* il corpo), addirittura di ricerca spirituale e la disgiunzione fra *teatro* e *spettacolo*, fino a concepire praticare un teatro oltre (senza) lo spettacolo: sostanzialmente, un teatro come lavoro su di sé, finalizzato in prima istanza a chi lo compie e non (più) a chi assiste, cioè allo spettatore³¹⁶. Guardando cronologicamente al lavoro di Grotowski possiamo osservare come negli anni ad Opole, il suo teatro non fosse d'avanguardia ma, piuttosto, un teatro tradizionale, un edificio provinciale di tredici file; inizialmente non fu innovativo, ma lo sarebbe diventato solo in un secondo momento, fino a portare il teatro fuori dal teatro. Per comprendere l'importanza e l'eccezionalità del teatro-laboratorio è necessario conoscere la personalità del maestro che l'ha fondato, che ha gettato le basi dell'attuale pedagogia teatrale. Jerzy Grotowski non ha mai cercato solo il teatro, durante tutta la sua vita era teso a raggiungere una dimensione della vita che lo oltrepassasse; tale tensione a raggiungere

³¹⁵ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Bulzoni, Roma 1970, in G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, cit., pp. 26 ss.

³¹⁶ M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., pp. 136, 237.

qualcosa fu per lui un elemento fondamentale di ogni processo artistico tanto da affermare che chi si accosta al teatro dovrebbe porsi in una simile ottica di crescita, di cambiamento interiore ed esteriore. A suo parere, si dovrebbe passare da una concezione di arte come vantaggio di pochi, che rafforza la posizione di superiorità di alcuni su altri, a un'idea di arte come patrimonio per tutti, a cui ognuno può accedere. I suoi allestimenti puntarono a spostare l'impegno creativo da un teatro ricco di mezzi dove venivano utilizzate arti plastiche, luci, musiche, a un *teatro povero*, tutto rappreso nel cerchio di quanto «avviene tra attore e spettatore»³¹⁷. Il teatro di Grotowski venne definito “teatro povero”, perché non faceva uso di complessi apparati scenici ed evitava qualsiasi forma di spettacolo che non fosse creata dai gesti e dalla voce dell'attore. Grotowski non permetteva ai suoi attori di usare il trucco o di cambiare costume per indicare un mutamento di ruolo, erano bandite le scenografie tradizionali e si utilizzava soltanto qualche oggetto di scena, strettamente funzionale all'azione, che poteva essere sistemato o usato in varie maniere. L'azione era inscenata in un'ampia stanza, articolando lo spazio in modo diverso in ogni differente produzione, in questo modo gli attori dovevano basarsi esclusivamente sulle loro risorse³¹⁸. Inizialmente Grotowski considerava il pubblico una componente essenziale della rappresentazione e per riuscire a coinvolgere lo spettatore cercava una particolare disposizione spaziale. Tuttavia, non era lo spettacolo il momento più importante per il maestro, poiché era nelle prove che accadeva qualcosa di particolare tra attori e pubblico. Nell'addestramento dell'attore egli si ispirò a fonti diverse: Stanislavskij, la pratica yoga, Mejercol'd, Vachtangov e altri; il suo sistema richiedeva che l'attore conquistasse un assoluto controllo di sé, sia gestuale che vocale, e anche psicologico, in modo che durante le rappresentazioni potesse trasformarsi in base alle esigenze dello spettacolo; a tal fine inserì molti esercizi fisici, l'allenamento non preparava all'atto creativo, ma manteneva la freschezza del corpo, un aiuto per l'azione scenica. Il progetto pedagogico che fondò Grotowski con il suo teatro-laboratorio andò oltre il prodotto teatrale; compiere una ricerca su di sé portava alla trascendenza e l'arte diventava veicolo di qualcosa di assoluto. In tale concezione il teatro diventa funzione del laboratorio: «non più l'attore per costruire il teatro, ma il teatro per cercare attori che diventano la materia stessa del laboratorio»³¹⁹.

Nel suo lavoro possiamo individuare due tendenze: la ricerca sull'attore che conosce se stesso come artista e come uomo, attraverso un lavoro finalizzato alla rappresentazione e, successivamente, la ricerca che attraverso l'arte teatrale scopre l'uomo. Nel centro teatrale di Pontedera in Italia in cui Grotowski operò nella parte finale della sua vita, gli esercizi non erano preparatori all'atto scenico, avevano senso quando sviluppavano un perfezionamento del gesto, del movimento, ma non facevano perdere la spontaneità della ricerca personale del *performer*, l'allievo che fa, e che ripete ancora, teso

³¹⁷ R. Alonge, R. Tessari, *Manuale di storia del teatro*, cit., p. 209.

³¹⁸ O. G. Brockett, *Storia del teatro*, cit., pp. 620 ss.

³¹⁹ G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, cit., p. 27.

a una ricerca che è sempre in primo luogo individuale. Il fine dell'allenamento era raggiungere la condizione particolare definita: "corpo-in-vita". Secondo Grotowski chi recitava doveva compiere un atto di "autopenetrazione" per scoprire se stesso in profondità e offrire ciò che di più intimo possedeva; era indispensabile inoltre che il corpo si liberasse da ogni resistenza. Grotowski mise in scena sei spettacoli a cui assistarono non più di 500 persone in Italia. La scelta di non creare nessun'altra produzione dal 1970 nacque dalla convinzione del maestro che il suo gruppo avesse concluso la ricerca finalizzata alla conquista di una padronanza tecnica. Si rese conto che gli attori non erano ancora riusciti ad abbattere le barriere che li dividevano dallo spettatore. Grotowski cercò di eliminare «l'idea di teatro», ossia l'idea di un attore che recita davanti a un pubblico e cerca un nuovo modo per portare lo spettatore ad abbandonare le difese. Quello che il maestro voleva era un incontro, una comunione, dove ognuno può essere se stesso lasciando alle spalle la propria vita quotidiana.

Pur costituendo una figura chiave del Novecento teatrale, la comprensione di Grotowski è gravata da luoghi comuni e insufficienti conoscenze e ha prodotto immagini deformate, sfocate o eccessive. La causa può essere rintracciata in persistenti vuoti documentari, alla sottovalutazione di certe zone del lavoro e della produzione teorica, all'accumularsi di equivoci come il suo abbandono del teatro nel 1970 o nell'individuazione esaustiva delle fonti intellettuali, spirituali e tecniche della sua ricerca. Come afferma De Marinis un problema reale è sicuramente quello legato a uno sguardo che resti tutto interno al teatro; Grotowski è stato fra coloro che si sono maggiormente adoperati per sfrangere i confini e per dissociarlo dal solo spettacolo, nel tentativo di riscoprirne una dimensione essenziale originaria, addirittura anteriore a ogni divisione fra arte e vita, fra uomo e attore³²⁰. Come ha chiarito bene Ferdinando Taviani, per cercare di rendere conto davvero della complessità della ricerca grotowskiana, bisogna considerare che essa ci costringe a una *doppia visuale*³²¹, cioè ad attivare di continuo sia un punto di vista interno al teatro, sia un punto di vista esterno: non l'uno o l'altro ma l'uno e l'altro insieme. Leggere l'itinerario artistico, intellettuale e umano di Grotowski solo in termini teatrali è sicuramente riduttivo e fuorviante; ma altrettanto anche se diversamente fuorviante sarebbe leggerlo solo in chiave extra teatrale, rischiando di fare del teorico del teatro povero solamente uno dei tanti, e non di rado controversi, maestri spirituali che popolano la contemporaneità. Resta comunque rilevante l'impronta data dal grande regista polacco, come leggiamo nell'enciclopedia del teatro del Novecento:

³²⁰ M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., p. 250.

³²¹ F. Taviani, *Grotowski posdomani. Ventuno riflessioni sulla doppia visuale*, «Teatro e Storia», 20-21, 1998-1999, pp. 391-420.

Non c'è discussione teatrale oggi, non c'è pratica del teatro che possa prescindere dalla personalità e dall'attività di Grotowski. Aprendo una breccia nel muro che segnava il confine del teatro, per usare una sua espressione, Grotowski ha aiutato a vedere e a definire la reale portata di questi confini, il territorio che essi realmente delimitano; dall'altra parte ha spinto quanti sono alla ricerca di un modo diverso di essere nel teatro ad allargare questa breccia, costruendo uno spazio, un territorio per le nuove esigenze della nostra realtà³²².

Barba, nelle lettere indirizzate all'amico Grotowski, scrive:

hai agito, nel teatro, come quei cavalieri nomadi che trafiggevano con una sola freccia due cicogne nere. Sei stato l'uomo del vento e dei fulmini e hai spalancato altre porte alla nostra professione. Attraversando quelle porte, il mestiere dell'attore veniva risucchiato violentemente in altre dimensioni, sradicato perfino dalla rappresentazione e dall'arte e proiettato in una nuova provincia di un paese spirituale perduto. Il rigore e la tenacia, tutto il sapere sottile che serve all'attore per essere efficace ai sensi e allo spirito dello spettatore, tu li hai trasmutati nella solitaria disciplina di lavoro dell'individuo su di sé per *scalarsi*, montagna e alpinista, vetta e baratro insieme³²³.

La ricerca sull'Arte come veicolo, come lavoro su una potenzialità alternativa delle arti performative, non è finita con la scomparsa del maestro polacco. Essa prosegue ancora oggi e da allora, nel Workcenter di Pontedera da lui fondato nel 1986 e attualmente affidato alla direzione dell'erede designato Thomas Richards, affiancato da Mario Biagini, che collabora alle attività del centro fin dall'inizio. A partire dal 1998, nel lavoro del Workcenter è emersa un'altra linea di ricerca, definita come «un ponte che si slancia dal mondo del teatro verso la ricerca sull'Arte come veicolo»³²⁴. Se nella particolarità dell'arte come presentazione lo spettacolo appare nella percezione dello spettatore, all'estremità della lunga catena delle Performing Arts troviamo l'arte come veicolo, «che non cerca di creare il montaggio nella percezione degli spettatori, ma negli artisti che agiscono»³²⁵.

³²² A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., p. 217.

³²³ E. Barba, *La terra di cenere e diamanti. Il mio apprendistato in Polonia*, seguito da 26 lettere di Jerzy Grotowski a Eugenio Barba, Bologna, Il Mulino, 1998, p. 172.

³²⁴ A. Attisani, M. Biagini, (Eds.), *Il Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards, Opere e Sentieri*, Bulzoni, Roma 2007, p. 435.

³²⁵ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. L'arte come veicolo vol. IV*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2016, p. 79.

2.8. L'Odin Teatret e Eugenio Barba

«Il teatro è l'arte dello spettatore»

Eugenio Barba³²⁶

Numerosi gruppi teatrali sono nati ispirandosi all'insegnamento di Grotowski. Uno di essi e forse il più importante è l'*Odin Teatret* fondato nel 1964 a Oslo da Eugenio Barba³²⁷ (1936), e poi trasferito a Holstebro, in Danimarca, nel 1966. Barba, che aveva lavorato con Grotowski in Polonia, ha rigorosamente mantenuto il carattere "povero" della messa in scena, utilizzando scenografie e costumi essenziali, e ha sviluppato le tecniche d'espressione corporea e d'introspezione dell'attore e il suo rapporto diretto con il pubblico; egli ha eliminato inoltre la frattura tra palcoscenico e platea. Il *training* dell'Odin, l'allenamento, era costituito dalla ginnastica, esercizi acrobatici, danza, mimo, era finalizzato a sviluppare al massimo la gestualità degli interpreti che erano autodidatti e non provenivano da scuole teatrali. «La convinzione che Barba aveva maturato a Opole [...] era che l'attività dell'attore fosse paragonabile a quella di chi pratica la danza, le arti marziali o uno sport e che dunque richiedesse un esercizio quotidiano, a prescindere dal fatto di stare allestendo uno spettacolo»³²⁸. Il training dell'attore, che oggi è normale per molti gruppi e per molti uomini di teatro, a metà degli anni Sessanta sembrava qualcosa di bizzarro o di eccezionale.

Per gli attori dell'Odin il training non fu il risultato di ricerche di laboratorio sul linguaggio teatrale, né fu (come per gli attori di Grotowski) la ricerca di un rinnovamento e di una trasformazione del proprio mestiere. Costituì le basi, invece, di un mestiere che non poteva formarsi altrimenti che attraverso l'autodidattismo: i primi attori dell'Odin non avevano avuto accesso alle normali scuole teatrali, né Barba aveva esperienza pratica del teatro³²⁹.

La ricerca di Barba si è occupata dell'uomo in situazione di rappresentazione, soffermandosi sulla presenza in scena dell'attore, e sul livello pre-espressivo in cui essa si attua. Ogni atto creativo deve quindi sempre partire da un livello primitivo chiamato "precondizione creativa". Barba osservò come nell'uomo moderno lo stato di pre-espressività fosse impedito dai condizionamenti sociali dello status e dei ruoli. Con Grotowski e Barba il laboratorio teatrale diventa il luogo pedagogico di formazione della persona, ancor prima dell'attore; e, in fondo, è proprio questo uno dei più importanti contributi che i registi pedagoghi hanno lasciato al teatro del nostro secolo: hanno messo l'uomo al centro del teatro. Secondo Eugenio Barba ogni volta che nel passato gli attori hanno lavorato per intrattenere gli

³²⁶ E. Barba, *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 65.

³²⁷ F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche*, cit., pp. 232, 233.

³²⁸ C. Bernardi, C. Susa, *Storia essenziale del teatro*, cit., p. 337.

³²⁹ A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., p. 261.

spettatori formalizzavano il loro comportamento, stilizzavano il modo di usare la voce, la gestualità, standardizzavano le azioni sceniche. Dal ventesimo secolo l'attore ha cominciato a lavorare come nomade e artigiano, soffermandosi sullo studio e sulla ricerca di nuove modalità di espressione: la parola, la musicalità, la danza del corpo che investe il senso cinestetico dello spettatore con gli impulsi. La prima preoccupazione dell'attore nomade è viaggiare, da villaggio a villaggio, dove non esiste una lingua nazionale ed è impossibile parlare e farsi capire; di conseguenza la voce e il modo di parlare divengono fondamentali. L'Odin si sottrae alla logica commerciale e portando alle estreme conseguenze l'idea di fare teatro al di fuori dei luoghi canonici, decise di portare lo spettacolo nelle zone del mondo prive di teatro. I viaggi nell'Italia meridionale in Sudamerica portarono Barba a ridefinire il senso dell'esperienza del gruppo a partire dai concetti di *migrazione* e *baratto*. L'Odin, da sempre gruppo multinazionale che continua a sviluppare i temi legati al rapporto fra diverse culture, diviene un soggetto migrante che utilizza il teatro come oggetto di scambio. Il teatro diviene una sorta di branca dell'antropologia che studia le modalità di comportamento e di comunicazione dell'uomo. Grazie anche al sostegno dell'UNESCO, Barba riuscì a dare uno sbocco teorico alle esperienze fatte con l'Odin, fondando nel 1979 l'ISTA (International School of Theatre Antropology), il cui scopo è proprio quello di organizzare seminari e convegni in cui si uniscano agli studi in campo antropologico e pedagogico con quelli in campo performativo. Lo scopo era «di raccogliere attorno a sé un team di collaboratori scientifici formato non solo dagli studenti partecipanti alle varie sessioni e dai membri dell'Odin Theatre, ma anche da insegnanti o performer provenienti da Bali, dall'India, dal Giappone, dalla Cina e dall'Europa Settentrionale per discutere attorno al rapporto tra teatro e antropologia, con una particolare attenzione all'approccio multiculturale alle tecniche dell'attore»³³⁰. Oggetto delle ricerche transculturali dell'ISTA sono i confini tra il comportamento teatrale e quello quotidiano, un'indagine in cui si rintracciano, sia i contributi di Grotowski, sia l'apertura al rituale che caratterizza la proposta teatrale di Schechner. Barba rintraccia nei fattori biologici dell'uomo, le tensioni organiche pre-espressive che determinano un cambiamento nella qualità dell'energia, facendo diventare «vivo» il corpo e catalizzando l'attenzione degli osservatori, convogliando la ricerca verso la definizione del comportamento scenico pre-espressivo. L'antropologia teatrale studia il «comportamento scenico espressivo che sta alla base dei differenti generi, stili, ruoli e delle tradizioni personali o collettive»³³¹. Barba ricerca continuamente la tecnica delle tecniche, l'origine del teatro in senso filosofico. Egli afferma: «Gli attori creano un comportamento che non corrisponde a quello della spontaneità, essi trasformano la spontaneità, l'autenticità, la sincerità. Io sono prigioniero della mia spontaneità. Se il teatro è libertà, quello che dobbiamo fare è uscire dalla

³³⁰ M. Giraldo, *Antropologia teatrale e performance studies*, cit.

³³¹ G. Oliva, *Educazione alla teatralità e formazione*, cit., pp. 226 ss.

prigione della spontaneità»³³². Nel 1963 decise di andare in India, egli racconta: «Mi sono trovato di fronte a uno spettacolo che durava tutta la notte, non potevo immaginare. In un tempio gli attori erano vestiti con costumi enormi che impiegavano 4, 5 ore a indossare, con una dilatazione della loro presenza a livello visivo. Per una notte intera danzavano. Lo stato mentale dello spettatore cominciava a vacillare dopo ore»³³³. Quella esperienza fece emergere in lui numerose domande, in primis: Come mai una persona di origine europea, di formazione cattolica, guardava con coinvolgimento spettacoli di un'altra religione, in lingua sconosciuta, in cui i codici e la convenzione sono sconosciute? «Perché guardo affascinato? Come è possibile per uno spettatore godersi uno spettacolo senza capire nulla?»³³⁴. Questa domanda se la portò per molti anni fino a quando fondò la scuola di Antropologia Teatrale, che voleva studiare a livello comparativo i primi giorni dell'apprendistato dei diversi stili, le tecniche di attori di vari continenti. Lo studio dell'essere umano nella rappresentazione organizzata è relativo alla capacità dell'attore di sapere ripetere, ovvero saper ritrovare attraverso un processo particolare e personalissimo, il primo impulso, la prima scarica di energia in se stessi che permette di seguire un percorso che si manifesta attraverso dei segni fisici. Quello che ci insegna la storia delle tecniche con l'Antropologia teatrale è che gli attori creano un comportamento che non corrisponde a quello della spontaneità. Il nemico dell'attore è la spontaneità. Perché i danzatori classici o moderni passano ore e ore a trasformare la spontaneità? La naturalezza è una serie di pochi cliché che si ripete in qualunque lingua. Alla base dell'Odin troviamo dei principi, tra cui quello che in scena, in una situazione di *performance* c'è un cambiamento del comportamento, da quotidiano a straordinario, che è ciò che costituisce la tecnica dell'attore/ballerino. Questa tecnica è radicata nell'uso di alcuni principi tecnici che intensificano la presenza, essa è un fattore imprescindibile per attirare e stimolare l'attenzione dello spettatore ed allo stesso tempo mantenerla per un'ora, due ore, tre ore. Quindi per stimolare il cervello, per alimentare l'attenzione e la percezione dello spettatore, l'attore deve produrre tutta una serie di nuovi stimoli, non solo a livello verbale, ma anche a livello di empatia fisica con lo spettatore, facendo azioni dinamiche e sonore. Questo è il mestiere del performer. Questa conoscenza intrinseca dei principi tecnici permette una dinamica di variazioni somatiche e acustiche che sono veri e propri stimoli associativi e sensoriali che colpiscono il sistema nervoso ed il senso cinestetico dello spettatore.

L'Antropologia Teatrale, nei numerosi contributi di ricerca offerti, viene anche considerata, assieme a Grotowski, tra le responsabili ad aver condotto il teatro verso la cultura occidentale e l'azione "teatralizzata" si è spinta fuori dal recinto del teatro. Possiamo affermare che la proposta antropologica propria di questi movimenti ha dato la legittimazione teorica al diffondersi delle

³³² E. Barba, *Pensare per azioni, masterclass con Eugenio Barba*, Teatro Cantiere Florida (FI), 21 novembre 2021.

³³³ *Ibidem*.

³³⁴ E. Barba, *Pensare per azioni*, cit.

pratiche artistiche al di là dello spettacolo. Affiancata, in questa direzione, «dall'esaltazione postmoderna per l'estetizzazione del sociale, per l'opera diffusa, per l'inattualità dell'attore»³³⁵, antropologia e postmoderno, per percorsi diversi, hanno contribuito a rendere obsoleta l'idea dell'arte come pratica specifica, tradizionalmente indagata dalla prospettiva estetica³³⁶.

Eugenio Barba, negli anni Settanta fonda il *Terzo teatro*. «Non un teatro, ma un “arcipelago teatrale” che raccoglie al suo interno quei teatri animati da attori, registi e uomini di teatro, spesso non considerati professionisti, che vivono ai margini, lontano dai paradigmi dei maggiori centri di cultura ed estranei ai principali circuiti teatrali»³³⁷. Egli sostiene che l'arte teatrale nei paesi occidentali è quasi sempre appannaggio del teatro tradizionale di Stato o delle esperienze d'avanguardia, mentre dovrebbe essere un patrimonio fondamentale di ogni individuo. In un intervento dal titolo *Terzo Teatro* (1979) egli sostiene la necessità di «creare spazi che favoriscano lo sviluppo di tutte le realtà sommerse marginali, in ottemperanza al principio che l'arte teatrale è uno strumento indispensabile di trasformazione di sé e degli altri in grado di conciliare l'affermazione dei bisogni dell'individuo con l'esigenza di contagiare con essi la realtà che li circonda»³³⁸.

Eugenio Barba, attraverso lo studio delle operazioni pre-narrative compiute dall'uomo dirige la sua poetica verso un “ritorno al corpo”³³⁹. Barba usa l'immagine del *teatro anatomico*, il teatro *dell'uomo aperto* secondo precise operazioni di scomposizione e ricomposizione della realtà. E conclude: «Il nostro teatro anatomico non riguarda soltanto il corpo dell'uomo, riguarda le sue azioni e le sue relazioni negli avvenimenti sociali, nei conflitti storici: le tensioni e le opposizioni che costituiscono le regole profonde delle diverse realtà. Significa: visione di ciò che si nasconde sotto l'epidermide, un teatro a metà fra spettacolo e scienza, fra didattica e trasgressione, fra orrore e ammirazione»³⁴⁰.

Dalla fine degli anni Settanta l'Odin continua a portare avanti una concezione di teatro laboratorio che, sviluppando tendenze che già contraddistinguevano l'azione in passato, ha saputo conciliare la vocazione alla produzione artistica con l'interesse per l'allargamento degli orizzonti culturali e della formazione degli attori. In questo senso, nell'ottica di principi come lo *scambio* e il *contagio* si inquadrano l'instancabile attività di organizzazione di seminari con i più grandi performers occidentali orientali, ma anche l'idea della compagnia come struttura aperta.

³³⁵ V. Valentini, *Nuovo Teatro Made in Italy 1963-2013*, Bulzoni, Roma 2015, p. 96.

³³⁶ M. Giraldo, *Antropologia teatrale e performance studies*, cit.

³³⁷ E. Barba, *Terzo Teatro in Teatro solitudine, mestiere e rivolta*, Ubulibri, Milano 1996.

³³⁸ C. Bernardi, C. Susa, *Storia essenziale del teatro*, cit., p. 340.

³³⁹ M. Giraldo, *Antropologia teatrale e performance studies*, cit.

³⁴⁰ A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., p. 263.

2.9. Peter Brook

«Ogni cultura esprime una diversa pagina dell'atlante
interiore, ma la verità umana completa è globale, e il
teatro è il luogo in cui il puzzle si può ricomporre»

Peter Brook

Il percorso artistico del regista londinese Peter Brook³⁴¹ (1925-2022) emerse come esemplare in relazione alla sua capacità di sintetizzare le tendenze più significative che hanno animato il teatro del secondo dopoguerra. La sua carriera iniziò in modo canonico sviluppandosi nell'ambito del sistema teatrale britannico. Peter Brook si laureò ad Oxford e si rivelò negli anni Quaranta e Cinquanta come uno dei registi più talentuosi ed eclettici della scena inglese, riuscendo a passare dalle produzioni tradizionali del Covent Garden ad allestimenti contemporanei e cimentandosi anche con i musical. Nei suoi lavori l'uso del corpo assumeva un'importanza preponderante, in contrasto con la tradizione attoriale inglese che invece curava soprattutto l'uso della voce³⁴². Il periodo successivo si sviluppò a partire da quando, nel 1970, si trasferì in Francia e, in un ex teatro di varietà fondò, con il sostegno dell'UNESCO, il CIRT (Centre International de Recherches Théâtrales) a Parigi. Il suo intento era quello di dedicarsi completamente alla ricerca invitando artisti di tutto il mondo che mettessero in comunione le loro tecniche arricchendosi reciprocamente. Gli anni Sessanta possono essere considerati di transizione nella sua attività di regista e di teorico, dalla stagione del teatro della crudeltà nel 1963 alla pubblicazione di *The Empty Space* (il teatro e il suo spazio) nel 1968. In questo periodo la sua evoluzione verso lo sperimentalismo era logica, coerente e graduale³⁴³. Brook si era convinto che per fare teatro fossero sufficienti un attore, uno spettatore e uno spazio vuoto. A differenza di Grotowski e Barba, infatti Brook rimaneva sempre un regista teatrale e concepiva la ricerca come funzionale a un'idea di teatro spettacolare in cui gli attori si esibiscono di fronte a un pubblico, tanto che a partire dal 1979 il CIRT venne ribattezzato CICT (Centre International de Création Théâtrale). Brook non si accontentò dello scambio culturale, ma riuscì a fondere in un gruppo artisti provenienti da diverse nazioni e a produrre spettacoli di grande valore, alternando scene classiche a spettacoli tratti da leggende extraeuropee. Il capolavoro di questa fase, e forse dell'intera carriera di Brook rimane il *Mahabharata* (1985), uno spettacolo di oltre nove ore tratto dall'omonimo poema epico indù in sanscrito. Lo spettacolo era interpretato da una troupe di attori di 16 nazionalità

³⁴¹ F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche*, cit., pp. 232, 233.

³⁴² C. Bernardi, C. Susa, *Storia essenziale del teatro*, cit., p. 342.

³⁴³ A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., p. 187.

diverse che, recitando in inglese, erano portatori di modalità espressive proprie, riuscendo a dar conto dello spirito del testo originale che, tra le altre cose, narra la creazione delle tribù umane da parte degli dèi; le differenze permangono ma tutti riescono a mettersi a servizio di un progetto comune. Questa linea di ricerca fu quella che caratterizzò anche l'ultima parte della sua carriera, che continuò instancabilmente anche negli anni in cui il regista inglese mantenne la sua tendenza *onnivora* a mettersi in gioco con spettacoli sempre diversi, nella contaminazione con culture e drammi diversi. Brook dimostrò di essere un attore in grado di sintetizzare soluzioni ed elementi eterogenei e questo fece di lui il più autentico erede della tradizione del teatro elisabettiano.

Dalla creazione del CICT in poi, Brook si sganciò dal normale sistema teatrale basato sulla produzione di spettacoli per un pubblico teoricamente indefinito e praticamente predeterminato (il pubblico del teatro) e passò all'uso del teatro in una rete di rapporti produttivi e di incontro non predeterminati, né all'interno del gruppo, né al suo esterno, nel contatto con gli spettatori. Come afferma Taviani «in termini teorici si potrebbe parlare di un allargamento dei confini del teatro, della ricerca di attori e spettatori nuovi. In termini pratici, si tratta di un uso sociale dei propri margini di indipendenza; dell'investimento, fuori del sistema teatrale vigente, del credito acquisito all'interno di quel sistema [...]. Ciò significa muoversi in una direzione che spoglia il teatro dei suoi veli di prestigioso oggetto estetico, riducendolo al suo stato materiale: non l'uso di una convenzione preliminare con spettatori *preparati* da parte di attori specializzati al rapporto con quelli spettatori, ma un mezzo per creare un contatto significativo, in cui attori e spettatori si sentano per un momento, dice Brook, *più vivi*, e le relazioni quotidiane vengano, sia pure brevemente ed impercettibilmente, modificate»³⁴⁴. Fuori dal tappeto della sala prove l'attore si trova nella vita di tutti i giorni e può fare quello che vuole, sprecare le proprie energie, impegnarsi in movimenti che non esprimono nulla di particolare, ma non appena si trova lì, su quel tappeto, egli ha l'obbligo della chiarezza di intenti, di essere intensamente vivo, per la semplice ragione che un pubblico lo sta guardando. Brook negli ultimi anni cercò di dare una realizzazione pratica a quell'immagine di un *teatro necessario*, che percorre i suoi scritti dal Sessanta in poi, fino ad affermare che: «Si va a teatro per trovare la vita. [...] la vita nel teatro è più visibile, più vivida che all'esterno [...] la vita nel teatro è più leggibile e intensa perché è più concentrata. L'atto di ridurre lo spazio e comprimere il tempo crea un concentrato. La compressione consiste nel rimuovere tutto quello che non è strettamente necessario e nell'intensificare ciò che rimane»³⁴⁵.

³⁴⁴ F. Taviani, *Influenza di Peter Brook*, in A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., p. 191.

³⁴⁵ P. Brook, *La porta aperta*, Anabasi, Milano 1994.

2.10. Schechner e Turner

A partire dalla seconda metà del Novecento il termine performance diventò «tanto popolare e inflazionato, quanto contestato. Tutto diventa performance e il concetto di performance sembra incarnare e democratizzare un certo significato debole di pratica in cui i confini appaiono sempre meno nitidi»³⁴⁶. In questo clima sorsero, intorno agli anni Ottanta, i *Performance Studies*, ad opera di Richard Schechner (1934), il quale teorizzò i presupposti scientifici della performance, da lui definita come «un'attività ad ampio raggio che include l'arte performativa, lo sport, il rituale, la vita quotidiana, ecc»³⁴⁷. Denominatore comune di tutte le sperimentazioni in tale ambito fu la constatazione che la performance fosse legata all'azione (dal verbo inglese *to perform*), piuttosto che all'idea di rappresentazione dello spettacolo. Per Schechner è altresì cruciale il ruolo di chi osserva l'azione, in tal senso egli afferma: «la performance è sempre una performance per qualcuno»³⁴⁸. Lo stesso ambiente di lavoro (*environment*), non è dato da un tradizionale setting teatrale ma si caratterizza come uno «spazio di lavoro regno del corpo e dell'agire»³⁴⁹. I materiali e i contenuti provenivano dalla quotidianità, enfatizzando le azioni del corpo all'interno di un determinato luogo e tempo, oppure si mettevano in scena forme d'arte più concettuali attingendo dalle nuove tecnologie e dalla digitalità. Tale ambivalenza portò ad includere nel termine performance tutto ciò che circondava l'uomo poiché esistevano tratti performativi in qualsiasi comportamento umano. Tale approccio trasse la sua influenza dalle opere di Erving Goffman, nella consapevolezza che tra vita quotidiana e palcoscenico vi erano somiglianze, nel «modo in cui un individuo, in normali situazioni di lavoro, presenta se stesso e le sue azioni agli altri, il modo in cui guida e controlla le impressioni che costoro si fanno di lui, e il genere di cose che può o non può fare mentre svolge la sua rappresentazione in loro presenza»³⁵⁰. Il sociologo analizzò secondo la metafora teatrale l'espressività dell'attore sociale e la fitta rete di rappresentazioni che ne regolano lo stare «in scena», ovvero *alla presenza*, nella vita ordinaria. Si andò quindi nella direzione di una perdita, progressiva e radicale, dell'oggetto-spettacolo, verso l'«esasperata spettacolarizzazione della vita quotidiana»³⁵¹. La metafora della teatralità si è progressivamente spostata dalle arti in ogni ramo della scienza umana: sociologia, antropologia, etnografia, psicologia, linguistica. E poiché la performatività e la teatralità sono state sviluppate in questi campi, sia come metafora, sia come strumenti analitici, i teorici e i

³⁴⁶ M. Giraldo, *Antropologia teatrale e performance studies*, cit., p. 7.

³⁴⁷ Ivi, p. 8.

³⁴⁸ R. Schechner, *Drama, Script, Theatre and Performance*, in «The Drama Review», vol. 17, n. 3. Tr. it a cura di V. Valentini, *Dramma, script, teatro e performance*, in R. Schechner, *La teoria della performance: 1970-1983*, Bulzoni Editore, Roma 1984, pp. 77-111.

³⁴⁹ M. Giraldo, *Antropologia teatrale e performance studies*, cit. p. 9.

³⁵⁰ E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1969, p. 9.

³⁵¹ M. Giraldo, *Antropologia teatrale e performance studies*, cit. p. 12.

professionisti della performance sono a loro volta diventati consapevoli di questi sviluppi e hanno trovato in essi nuove fonti di stimolo, ispirazione e intuizione per il proprio lavoro creativo e la comprensione teorica. Tuttavia, diverse perplessità sono state successivamente espresse anche da Schechner, che lamentava troppo spazio al dibattito teoretico e poco alla sperimentazione pratica. Nella scena internazionale durante gli anni Settanta si assisté al passaggio dal rappresentato al vissuto, andando verso una diminuzione del divario fra arte e vita. Si andò nella direzione di una «dichiarazione di guerra all'opera-prodotto»³⁵², per privilegiare l'evento-performance. Negli anni Ottanta la ricerca si fece più esasperata al fine di promuovere una cultura del *liveness*, in cui si poté assistere a una contaminazione dei linguaggi, dei metodi e delle tecniche, «un'ibridazione che cerca (e trova) nell'antropologia, nel rituale e nelle infinite sfaccettature del quotidiano nuove risposte che il teatro non sembra più in grado di offrire»³⁵³. Victor Turner (1920-1983) studiò il rituale e si rese conto che il processo sociale è performativo, egli iniziò le sue particolareggiate esplorazioni all'interno dei molteplici rapporti fra rito e teatro. La performance ebbe un ruolo centrale nel suo pensiero poiché i generi performativi sono esempi viventi del rito come azione, non solo quando la performance è apertamente ritualistica perché ogni performance ha al suo centro un'azione rituale, un *recupero del comportamento*³⁵⁴. Turner insegnò che un processo dinamico e continuo lega il comportamento performativo (arte, sport, rito, gioco) alla struttura sociale ed etica ed esso costituisce il modo in cui la gente giudica e organizza la propria vita e determina i valori individuali e di gruppo³⁵⁵.

2.11. Il Living Theatre e il teatro di strada

A partire dagli anni Cinquanta si creò a New York un movimento chiamato Off-Broadway, che comprendeva i drammaturghi, le compagnie e i teatri che proponevano produzioni alternative a quelle che avevano come unico obiettivo il profitto economico. Il fenomeno più importante e conosciuto nell'ambito del movimento Off Broadway fu il Living Theatre³⁵⁶, un gruppo fondato nel 1948 dai coniugi Julian Beck (1925-1985) e Judith Malina (1926- 2015). Nel 1947 iniziò anche in Italia l'avventura di quello che Marco De Marinis definì come il *Nuovo Teatro*, più noto invece come teatro d'avanguardia, teatro di ricerca, teatro sperimentale, ossia quell'insieme di esperienze e proposte teatrali che puntavano a un profondo radicale rinnovamento nel modo di fare di concepire il teatro

³⁵² *Ibidem*.

³⁵³ Ivi, p. 3.

³⁵⁴ R. Schechner, *Restoration of Behaviour*, «Studies in Visual Communications», University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1985.

³⁵⁵ V. Turner, *Antropologia della performance*, Il Mulino, Trento 2005.

³⁵⁶ F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche*, cit., p. 231.

rispetto alle convenzioni cristallizzate della scena ufficiale, sia commerciale che artistica. La data simbolica del 1947 è riferita alla fondazione del Living Theatre.

Il Living si distinse subito per un teatro schierato politicamente fortemente critico nei confronti della società americana, l'obiettivo primario, come venne espresso da Beck nel 1961, fu fare del teatro «un luogo di esperienze intense, metà sogno, e metà rituale, nel quale lo spettatore si avvicini a una sorta di visione della comprensione di se stesso che superi il livello della coscienza per arrivare all'inconscio, a una consapevolezza della natura di tutte le cose»³⁵⁷. Nel 1958 venne pubblicata, negli Stati Uniti, la traduzione del testo teorico più importante di Antonin Artaud (1896 – 1948), *Il teatro e il suo doppio*. A New York, l'anno successivo, venne allestito lo spettacolo (18 Happenings in 6 parti, di Allan Kaprow) destinato a rendere la parola chiave del suo titolo, cioè Happening, che significava accadimento, evento improvvisato, fortunata etichetta ad un'inedita prospettiva d'arte. L'happening presentava come sue caratteristiche primarie la qualità programmaticamente multimediale (si sommavano di solito in esso la musica, la danza, le arti visuali e plastiche, il cinema ecc.), il privilegio aumento della problematica del tempo e dello spazio (che erano sovente oggetto di autentiche misurazioni all'interno dell'accadimento), l'insistenza sul percorso e quindi la presentazione di un processo che si svolgeva in tempo reale e che avveniva in un determinato contesto spazio-temporale. Insorgono così la *poetica dell'effimero*³⁵⁸ e il rifiuto del concetto stesso di prodotto artistico, cioè di qualcosa che possa presentarsi (nelle gallerie, nei musei, nei teatri) come oggetto finito e imm modificabile, offrendo agli spettatori un'esperienza immersiva in cui non si trovano ad essere osservatori passivi di un'azione che si dipana davanti a loro ma sono invece conglobati nell'evento stesso e lo condizionano a loro volta in qualche modo. Il 1960 inaugurò, in Europa come negli Stati Uniti d'America, una fase di profondo mutamento nella vita del teatro: nuovi gruppi indipendenti affermarono i principi della prevalenza del corpo sul testo, della creazione collettiva sulla regia individuale, del coinvolgimento degli spettatori nello spettacolo inteso come rito e festa. «Negli anni Sessanta fungono da modello gli happening, avvenimenti spettacolari alogici nel cui impasto significante, nuovo a ogni replica, improvvisazione e caso svolgono un ruolo fondamentale»³⁵⁹. Collocati solitamente al di fuori dello spazio teatrale tradizionale, perlopiù in luoghi della vita quotidiana, gli happening possono essere considerati opere d'arte multimediali, destinate a un pubblico divenuto, a un tempo, attore e spettatore, poiché attivamente fisicamente coinvolto nell'azione scenica. L'happening è caratterizzato dalla sinestesia di provocazioni visive, sonore, olfattive, di miscele gestuali e rumoristiche che riprendono i modelli eversivi delle avanguardie storiche europee, soprattutto le esperienze dadaiste e futuriste. Tali accadimenti

³⁵⁷ A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., p. 243.

³⁵⁸ R. Alonge, R. Tessari, *Manuale di storia del teatro*, cit., pp. 206-207.

³⁵⁹ V. Garavaglia, *Teatro, educazione, società*, De Agostini Scuola, Novara 2007, p. 5.

riproposero il concetto certo non nuovo di *opera d'arte totale*, un'arte in grado di comprendere al suo interno più generi artistici in un *pout pourri* di accadimenti alogici e inaspettati.

Nel 1959 debuttò, a New York, il primo grande spettacolo del Living Theater, *The connection* di Jack Gelber; quattro anni più tardi il gruppo americano realizzò l'allestimento che avrebbe portato alla fama a livello internazionale: *The Brig*, di Kenneth Brown. Entro un reticolo di filo spinato piegato a suggerire l'immagine di un sinistro labirinto, si sviluppò il rituale quotidiano di un gruppo di soldati statunitensi in Vietnam, condannati a subire vessazioni fisiche di ogni genere. I dialoghi, ridotti a esplosioni di frasi umilianti che i detenuti devono gridare ad alta voce per manifestare la propria sottomissione, contribuivano a catapultare lo spettatore in una situazione in cui la denuncia delle condizioni inumane a cui erano sottoposti i prigionieri era in grado di muovere interiormente ed emotivamente lo spettatore, con una tale potenza, che il Living, a causa di ciò, fu portato al centro di roventi polemiche e fu costretto a lasciare gli Stati Uniti. L'esilio, invece di sancire la fine del Living, fu però l'inizio di una vita itinerante di una nuova fase della sua esperienza teatrale. In Europa il gruppo divenne un punto di riferimento anche politico riuscendo a imporsi in contesti sociali in grande fermento e a rinforzare le proprie capacità espressive. La fine degli anni Sessanta segnò la vetta della popolarità del Living grazie soprattutto a *Paradise Now* (1968), spettacolo il cui obiettivo era quello di liberare il pubblico dai vincoli politici e sociali che lo opprimevano dando inizio a un processo rivoluzionario che doveva proseguire nelle strade, destinate a divenire parte del teatro³⁶⁰. Era uno spettacolo sulla e di liberazione, un «viaggio spirituale politico verso la rivoluzione anarchica non violenta»³⁶¹. *Paradise Now* rinunciava a ogni pretesto drammaturgico e nelle sue venti e più scene affrontava particolari aspetti della società contemporanea. Gli attori si muovevano liberamente in mezzo al pubblico, incoraggiandolo a salire sul palcoscenico e abbattendo così ogni barriera tra attori e spettatori. Lo spettacolo finiva con gli attori che accompagnavano il pubblico verso la porta del teatro e con il messaggio che gli spettatori avrebbero dovuto continuare la rivoluzione per le strade. Significative sono le parole di Cruciani, che ci consentono di inserire, per alcuni anche arbitrariamente, il Living Theatre tra le esperienze di pedagogia teatrale, nel loro potere trasformativo insito nella relazione teatrale, nella ricerca attiva che cerca di educare a una cittadinanza partecipata, tesa a sensibilizzare denunciando abusi di potere, facendo emergere i fragili e provocando cambiamento.

³⁶⁰ C. Bernardi, C. Susa, *Storia essenziale del teatro*, cit., pp. 334, 335.

³⁶¹ F. Cruciani, C. Falletti (Eds.), *Promemoria del teatro di strada*, cit., p. 74.

È una storia, quella del Living, segnata da una profonda coerenza di ricerca con l'arte e di vita; una storia in cui il teatro è, con rigore di qualità e passione di lavoro, uno strumento attraverso il quale un'esperienza interna ed interiore cerca i modi per costruire relazioni con l'esterno, con gli altri; laddove questa esperienza di relazione cercata da una parte almeno dell'ambiente sociale e laddove non è voluta. In questo senso il teatro di strada del Living è un momento, il più evidente e il più rischioso, di una sola e unitaria realtà nel teatro: anche negli spettacoli nei teatri, quello del Living è sostanzialmente un teatro di strada. Il teatro diventa un processo che non ha senso nel teatro che produce, ma nella capacità di testimoniare/indicare/provocare trasformazione. È la compagnia teatrale, la tribù, il disseminare azioni nei luoghi più diversi, infrangere la forma estetica inesperienza esistenziale³⁶².

Il teatro del Living Theatre fu un teatro che voleva svegliare la gente, smuoverla, scuoterla e suscitare una reazione. Tuttavia, secondo Taviani, in forma più estrema e forse più ingenua, lo scandalo del Living non è diverso dallo scandalo di Brook, di Grotowski, dell'Odin: è «lo scandalo dello spreco del teatro»³⁶³ poiché utilizzano il teatro come un vestito da mettersi o da gettar via con noncuranza, come se nulla fosse; essi sono descritti da Taviani come artisti esausti, che utilizzano l'arte come un oggetto esaurito, anche se era proprio ciò su cui si erano concentrati e che aveva attirato su di loro applausi e il prestigio.

Julian Beck, fondatore del Living assieme a Judith Malina, afferma che il teatro per lui era anche poesia, egli afferma: «sarebbe bello che anche la vita fosse come il teatro. Il teatro è un mezzo comunitario per tentare di capire la vita. Un rito della comunità che consente di liberare la poesia ma anche i sensi, la fantasia e la ragione stessa»³⁶⁴. Riprendendo Aristotele egli afferma che il teatro era catarsi da ogni sorta di istinto violento ma egli ritiene che possa essere anche di più: una comprensione della vita su un livello differente. Continua, «bisogna perciò fare teatro. Oggi, direi, soprattutto fare teatro di strada per cambiare la vita di tutti i giorni, per portare il teatro a chi a teatro non può andare o non ha l'abitudine di farlo. L'esperienza del teatro degli anni Sessanta ci invita proprio verso questa formula, per quanto esistano sempre possibilità di utilizzo dei vecchi teatri tradizionali che possono essere comodi ma pongono gravi problemi, come la passività del pubblico [...] noi vogliamo tenere i rapporti con tutti i pubblici proprio perché vogliamo eliminare le classi, vogliamo cioè fare appello a tutti. Per questo facciamo teatro per strada e, nello stesso tempo, anche nei teatri»³⁶⁵.

³⁶² Ivi, p. 76.

³⁶³ F. Taviani, *Influenza del Living Theatre*, in A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., p. 245.

³⁶⁴ F. Cruciani, C. Falletti (Eds.), *Promemoria del teatro di strada*, cit., pp. 86,87.

³⁶⁵ Ivi, pp. 86, 87.

2.12. Oltre il Sessantotto teatrale: Bread and Puppet e Animazione teatrale

«Recitare impersonare, parlare ascoltare, ricordare, scrivere vergognare, mangiare improvvisare, ballare schiaffeggiare, imparare animare, decentrare, ovvero, del fare teatro, del trasmettere ciò che si sa, del cercare insieme, dello stare soli. Ma perché chiamiamo tutto questo animazione?»³⁶⁶. L'animazione teatrale calcò la scena del Sessantotto, legando il teatro all'istituzione scolastica e mostrando un'ulteriore sfaccettatura della pedagogia teatrale. In tale periodo, caratterizzato da tensioni politiche, iniziarono a diffondersi nel panorama italiano specifici movimenti; si assistette a un vero e proprio proliferare di eventi scenici destinati a passare alla storia. Assieme agli spettacoli del Living Theater, come abbiamo visto, si osservò il fenomeno del Bread and Puppet³⁶⁷ fondato da Peter Schumann (1934). Da New York arrivò, insieme ai teatri d'avanguardia, all'immaginazione e alla fantasia teatrale di cui si coloravano le proteste radicali, «un teatro che innesta le immagini della protesta con quelle della mitologia popolare, che crea figure epiche e bibliche e racconta semplici fiabe di intenso lirismo»³⁶⁸. Fu un gruppo che fece spettacoli per le strade con trampoli e grandi pupazzi e cercò, artaudianamente, un teatro che fosse cultura necessaria ed elementare come il pane. «Il Bread and Puppet di Peter Schumann è degno di interesse perché affronta, con il suo lavoro di teatro, il problema della comprensibilità, della semplicità, della fantasia e della sua realizzabilità, della religione, del lavoro; e perché lo fa con risultati artistici, radicati e dialettici nella nostra società»³⁶⁹. Come quello del Living, anche questo è un teatro politico, si è incrociato con fenomeni, situazioni e movimenti di protesta politica, come negli anni contro la guerra in Vietnam. Il Bread and Puppet si esibisce per le strade, nei parchi, dovunque capiti, subendo attacchi anche dalla polizia, non si cerca il pubblico di teatro ma la gente, vuole comunicare. Il testo con cui a lungo Schumann ha presentato il suo teatro è ben preciso:

Noi a volte vi diamo un pezzo di pane assieme allo spettacolo di marionette perché il nostro pane e il nostro teatro stanno bene insieme. Per lungo tempo le arti del teatro sono state separate dallo stomaco. Il teatro era intrattenimento. Si pensava l'intrattenimento per la pelle: il pane si pensava per lo stomaco. Gli antichi riti del cuocere, del mangiare e dell'offrire il pane furono dimenticati. Il pane si è perduto, è diventato molle. [...] Noi vogliamo che comprendiate che il teatro non è ancora una forma fissata, né il luogo di commercio che voi pensate che sia, dove pagate per ottenere qualcosa. Il teatro è diverso. È più simile al pane, più simile a una necessità³⁷⁰.

³⁶⁶ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, pp. 16, 17.

³⁶⁷ A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., pp. 180-182.

³⁶⁸ F. Cruciani, C. Falletti (Eds.), *Promemoria del teatro di strada*, cit., p. 87.

³⁶⁹ S. Secci, *Il teatro dei sogni materializzati*, Casa Usher, Firenze 1986 in F. Cruciani, C. Falletti (Eds.), *Promemoria del teatro di strada*, Ed. Teatro Tascabile di Bergamo, Teatro Telaio Brescia, Brescia, 1989, p. 74, p. 89.

³⁷⁰ Ivi, pp. 89, 90.

Negli anni Settanta Schumann affermava: «Il proposito che emerge dal nostro teatro è certamente quello di non fare più spettacoli per le clientele avvezze ad andare a teatro, ma di raggiungere un pubblico vasto e di trovare un linguaggio abbastanza audace e sfrenato, abbastanza grande da funzionare per un pubblico così vasto e per un pubblico ancor più eterogeneo, per i giovani, i vecchi, i bambini»³⁷¹. Un teatro necessario e un teatro per tutti, questo sembra essere il presupposto che accomuna tali fenomeni, a cui si aggiungono *Mistero Buffo*, di Dario Fo (1926 – 2016)³⁷², che sarà lo spettacolo più replicato in assoluto in Italia durante gli anni Settanta e che renderà il suo autore famoso in tutto il mondo e *l'Orlando Furioso* sceneggiato da Edoardo Sanguineti, allestito da Luca Ronconi. Questi e altri *exploits*, insieme all'enorme crescita di partecipazione agli spettacoli allora verificatasi soprattutto nel pubblico giovanile, non vennero ricondotti soltanto dall'influsso che derivava dalle compagnie straniere d'avanguardia, ma è collegabile anche alle tensioni che premevano dal di dentro. La lotta per il teatro venne condensata in un convegno che si svolse a Ivrea nel giugno 1967, che portò lo slogan *Per Un Nuovo Teatro*. Alcuni protagonisti della scena italiana, tra cui Bartolucci, Fadini, Liberovici, Luzzati, Quadri, Quartucci, Ronconi, Scabia, Trionfo, discussero attorno al significato del teatro politico e dell'uso politico del teatro a livello di pubblico e di spazio, ipotizzando un teatro come struttura aperta sul piano del linguaggio, dei mezzi e degli strumenti scenici, ispirato al quotidiano per ricavarne nuove modalità espressive. Di questo teatro “senza pareti”, senza diaframma tra palcoscenico e platea, il laboratorio diventava lo strumento ideale per ricomporre il tutto attraverso una sperimentazione globale (gesto, struttura drammatica, suono, spazio). Il convegno fu l'occasione ideale per manifestare in piena visibilità le esigenze d'un complesso e vivo panorama di ricerche che esulavano comunque dai parametri rappresentativi impostisi attraverso l'opera dei padri fondatori della regia italiana³⁷³. La contestazione giovanile degli anni Settanta mise al centro della vita collettiva individuale il sociale, il collettivo, la comune, il movimento, la liberazione degli oppressi, la festa, la strada, la piazza, la manifestazione, il rito, il corpo, la natura, il piacere, l'incanto, l'inconscio, la politica, la spiritualità. Tutte le forme di autoritarismo, di repressione e di ideologizzazione vennero contestate e, dove è possibile, distrutte e riformate. La contestazione teatrale non poteva fermarsi alla messa in crisi della figura del regista ma doveva andare anche al di là dell'attore, in quanto professionista della finzione. L'Animazione Teatrale nacque in Italia, alla fine degli anni Sessanta, in questo periodo di passaggio, dalla crisi del teatro pubblico che cercava di uscire dai suoi limiti specialistici e di coinvolgere le masse nel fatto teatrale e dalla crisi della scuola che tentava di rifiutare la tradizione scolastica che voleva l'alunno

³⁷¹ *Ibidem*.

³⁷² A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, cit., p. 204.

³⁷³ R. Alonge, R. Tessari, *Manuale di storia del teatro*, cit., p. 214.

passivo ricettore di formule nozionistiche, per aprire la strada della ricerca attiva e guidata³⁷⁴. L'Animazione Teatrale fu un movimento di artisti, di varia provenienza, sensibile al bisogno di rinnovamento drammaturgico e culturale rispetto agli stilemi alle concezioni allora vigenti. Questo rinnovamento focalizzò la relazione fra teatro e società, per quanto questo significasse e ne conseguisse anche a livello politico: cercare nuovi scenari d'azione, trovare nuove relazioni sociali e comportamenti interpersonali, sollecitare investimenti, dare nuovo impulso alle prospettive culturali ed artistiche rinnovando atteggiamenti, pensieri, linguaggi, luoghi, strumenti o inventandone di nuovi. «L'animazione ha contribuito a rinforzare, da parte sua, questa posizione più complessa rimettendo in campo, pur nella magmatica confusione degli esordi, la riflessione sul posto da assegnare, nella nostra composita società, alla teatralità, al gioco del teatro, ai linguaggi espressivi accanto allo spettacolo e alla pluralità della comunicazione»³⁷⁵. Per l'animazione degli esordi, l'intervista - registrata e poi trascritta o anche filmata con i primi rudimentali ingombranti videotape - fu il mezzo per contattare e dialogare con la gente, per raccogliere dati soprattutto sul versante dell'attualità. Attraverso il teatro e attraverso la "parola" sotto forma di "intervista" e di "narrazione", mediante questi strumenti /linguaggi si strutturò una parte del lavoro e della ricerca a cui si diede in seguito una veste drammaturgica³⁷⁶. Le teorie psicopedagogiche sul valore formativo del gioco, sul pensiero simbolico, sulla creatività, sulla con-crescita del bambino e dell'adulto, nonché le pratiche della "scuola attiva", l'esperienza delle "comunità infantili" tra il primo e il secondo dopoguerra, sono tra gli aspetti che più hanno interessato l'animazione³⁷⁷. L'Animazione Teatrale voleva trasformare l'istruzione in formazione attiva e dinamica dei processi di conoscenza e creatività. Bambini e ragazzi usavano il teatro come originale metodo pedagogico. I tradizionali canoni del teatro e delle recite di fine anno venivano sovvertiti privilegiando l'improvvisazione, l'autonomia creativa dei ragazzi rispetto all'intervento degli adulti, il coinvolgimento del territorio; questi principi confluirono nel *Programma per un teatro proletario dei bambini* scritto da Walter Benjamin nel 1928, ma pubblicato solo nel 1969, che divenne il manifesto del teatro politico e dell'Animazione Teatrale³⁷⁸. L'Animazione Teatrale è «un modo attivo e positivo di vedere e affrontare il mondo. L'animazione è una dimensione globale che rende la persona creativa di fronte alla vita e alla realtà»³⁷⁹. Un altro riferimento importante dell'animazione fu il teatro della spontaneità di Jacob Levi Moreno (1889-1974), l'inventore dello psicodramma³⁸⁰. Non meno determinante fu l'influenza della nozione di gioco

³⁷⁴ C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004, p. 43.

³⁷⁵ L. Perissinotto, *Animazione teatrale*, cit., pp. 16, 17.

³⁷⁶ Ivi, p. 57.

³⁷⁷ Ivi, p. 46.

³⁷⁸ C. Bernardi, *Il teatro sociale*, cit. p. 43.

³⁷⁹ L. Giacobazzi, G. Scaperrotta, *Laboratorio di animazione e tecniche teatrali*. La scuola, Brescia 1998, p. 8.

³⁸⁰ Moreno fu anche l'inventore di uno degli strumenti di indagine sociologica più conosciuti e usati: il sociogramma.

drammatico, diffusa in Francia fin dagli anni Trenta da Léon Chancerel (1886-1965), allievo di Copeau, o nell'ambito della nuova pedagogia il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) sorto a metà degli anni Cinquanta che ha visto tra i protagonisti Mario Lodi (1922-2014) e Fiorenzo Alfieri (1943-2020).

2.13. Applied theatre: il teatro sociale e il teatro dell'oppresso

«La comunità che guarda rende forte chi è guardato»³⁸¹

Cristina Loglio

Applied drama è un termine generico che comprende l'uso di pratiche teatrali e creatività che portano i partecipanti oltre il teatro tradizionale; esistono diverse forme pratiche considerate sotto questo termine ombrello. Il teatro sociale³⁸² si caratterizza per la prevalenza del processo sul prodotto, per l'importanza di un lavoro che si fondi sull'espressione di sé, sulla relazione, sull'interazione creativa; è centrale la realizzazione di un contesto sicuro che consenta alla persona in situazione di fragilità di non sentirsi più sola, affinché trovi il coraggio per esprimersi, per prendere contatto con le proprie emozioni. È la relazione che genera la partecipazione e l'azione della persona; tramite la mediazione performativa le ferite divengono arte in dono per tutti. I tre settori di attività del teatro sociale sono: la costruzione dei gruppi e della comunità, la formazione della persona, e l'intervento culturale delle istituzioni³⁸³. Nel teatro sociale il prodotto viene inteso come risultato di un processo che può realizzarsi in uno spettacolo, ma può essere anche altro, definibile come performance o prova aperta³⁸⁴. Verso la fine del ventesimo secolo il teatro sociale ha guadagnato popolarità e descrive la pratica teatrale utilizzata in contesti educativi, comunitari, terapeutici. In ambito sanitario il teatro

³⁸¹ C. Loglio interviene con questa affermazione durante il tavolo di lavoro conclusivo del Festival di Teatro Sociale Quartieri di Vita 2021.

³⁸² Per un approfondimento si consultino anche: C. Bernardi, *Corpus hominis. Riti di violenza, teatri di pace*, Euresis, Milano 1996; C. Bernardi, G. Innocenti Malini, *La bamba, "la" samba, la gamba. Il teatro di comunità: esperienze e teorie a confronto tra Italia e Brasile*, «Visioni LatinoAmericane», Anno X, Numero 18, Gennaio 2018, pp. 650-660; C. Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma (Eds.), *I fuoricena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano 2000, pp. 9-23; C. Bernardi, G. Innocenti Malini, *From Performance to Action. Il teatro sociale tra rappresentazione, relazione e azione*, in *Atti del convegno Thinking the Theatre. New Theatreology and Performance Studies*, Consulta universitaria del teatro, Torino 2016. G. Innocenti Malini, C. Bernardi (Eds.), *Performing the Social Education, Care and Social Inclusion through Theatre*. Franco Angeli, Milano 2021; P. Taylor, *Applied Theatre. Creating Transformative Encounters in the Community*, Heinemann, Portsmouth US 2003; A. Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*, Utet, Novara 2015, pp.175-211; T. Prentki, S. Preston S., *The Applied Theatre Reader*, Routledge, Oxon UK and New York US, 2009; M. Prendergast, J. Saxton (Eds.), *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*, Intellect Bristol UK and Wilmington, Usa 2009; M. Pompeo Nogueira, *Theatre for Development: an Overview*, «Researche in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance», VII, 1, 2002, pp.103-108.

³⁸³ C. Bernardi, *Il teatro sociale*, cit.

³⁸⁴ Ivi, p. 96.

viene usato con l'intenzione della riabilitazione, come la dramma terapia o il teatro terapia, in ambito educativo e pedagogico il teatro può essere utilizzato come strumento di formazione e istruzione.

Negli anni Settanta, in Italia, con l'istituzione delle regioni a statuto ordinario (1970) ebbe inizio la grande stagione delle politiche culturali, l'allargamento progressivo dei servizi offerti nell'ambito dei beni immateriali e materiali volti a migliorare la qualità della vita. Nei programmi degli assessorati della cultura e dell'istruzione cominciarono ad assumere rilevanza le iniziative e le attività relative al settore spettacolo. In tutte le città pullulavano gruppi di giovani, più o meno politicizzati, ma tutti pronti a contribuire a un forte cambiamento e rinnovamento delle istituzioni e della società. I gruppi di teatro nelle grandi città sceglievano di lavorare nelle periferie e nei quartieri di maggior degrado sociale, denunciando con il teatro di strada le oppressioni sociali, l'alienazione, l'emarginazione. Con i laboratori si creavano nuove aggregazioni, nuovi soggetti, nuovi attori, nelle realtà non urbane un lavoro diverso riguardava il recupero delle tradizioni popolari, i canti, le feste, i saperi cancellati dall'omologazione della società borghese e delle classi dominanti. A metà degli anni Settanta si delineò tuttavia una spaccatura all'interno del movimento teatrale, che si rese evidente durante il convegno di Casciana Terme del 1977, promosso dai protagonisti dei movimenti teatrali più innovativi, creando una sorta di "stati generali" del teatro di base. Fu in tale contesto che si diffuse il teatro sociale, facendo società attraverso i laboratori teatrali, le arti performative, la drammaturgia comunitaria o festiva. In tutte le iniziative si cercavano la partecipazione attiva e il protagonismo di tutte le componenti di una comunità, soprattutto quelle ai margini, come si evince dalle parole di Bernardi: «Il teatro sociale è l'arte dei corpi che crea corpi sociali. Il teatro è il mezzo, la società il fine»³⁸⁵. Il fenomeno di persone e comunità che realizzano attività teatrali, ludiche, festive, performative si sta oggi diffondendo in tutto il mondo. Il teatro sociale, termine dato a molti edifici teatrali fin dal diciottesimo secolo, si differenzia da quello perché nel XX e XXI secolo il teatro non fu più legato alla classe borghese che ne fruiva per scopi ludici, culturali, sociali, ma era legato alle classi e alle persone che vivevano situazioni difficili, date le sue proprietà trasformative³⁸⁶. Il teatro sociale si pose come invenzione e azione di socialità e di comunità, distrutte e minacciate dall'individualismo e dall'uomo della cultura globale. Si inserì come formazione e ricerca di benessere psicofisico delle singole persone attraverso la creazione di compagnie e gruppi produttori di pratiche performative, espressive e relazionali, capaci di creare riti e miti, spazi, tempi, corpi, indipendenti e concorrenti del sistema. Il teatro sociale utilizzò il laboratorio come ambiente che presentava le migliori opportunità di sviluppo o di ricostruzione del rapporto psicofisico con sé e con gli altri. L'itinerario del teatro sociale fu, e continua ad essere, di conciliazione tra individuo e società, in tale

³⁸⁵ Ivi, p. 75.

³⁸⁶ G. Innocenti Malini, C. Bernardi, (Eds.), *Performing the Social Education, Care and Social Inclusion through Theatre*. Franco Angeli, Milano 2021.

prospettiva è centrale il concetto di persona, non chiusa in un'identità fissa ma come ritratta nel dinamismo di un processo in divenire nella realtà di relazione. La finalità primaria del teatro sociale è la produzione di relazioni, più che la produzione di significati; poiché ogni storia di vita è in stretta relazione con le altre storie di persone, di comunità, di istituzioni. La storia della mia vita, dice Ricoeur, «è un segmento della storia di altre vite umane, ad iniziare da quella dei miei genitori, proseguendo con quella dei miei amici, e, perché no, dei miei avversari»³⁸⁷. Raccontare e rappresentare la propria storia e quella degli altri serve a capire, costruire e realizzare la propria identità e quella del gruppo e della comunità di appartenenza. Nell'esperienza del teatro sociale la persona non è spettatore, paziente o cliente di un servizio e di una cura prestata da altri; la persona è invece attore, agente, agito, teatralmente potremmo dire attore, autore, testo e spettatore o, ancora meglio co-attore, co-autore, co-spettatore, co-testo, perché partecipa di un'azione condivisa e in alcune fasi del lavoro, orientata ad altri e per altri, oltre che per se stessi. La persona e il gruppo, a volte l'intera comunità, divengono curanti ma anche curati e cura dentro una circolarità che alimenta il contagio invertendo le consuete dinamiche passivizzanti e inventando nuovi procedimenti terapeutici³⁸⁸. L'attività teatrale nel sociale mutua dalle istanze del Nuovo Teatro del Ventesimo secolo, la tendenza alla negazione di un teatro concepito solo come finzione e rappresentazione: «l'essenza fondamentale dello spettacolo non è più la messinscena, ma il processo per arrivare ad essa, l'incontro vivo e reale, la vicinanza - o addirittura coincidenza - con la vita, la capacità di aprire zone di liminalità, di trasformazione, di partecipazione intensa e profonda tra il teatro e la realtà»³⁸⁹. Il teatro sociale offre la possibilità di trasformare le fragilità in performance artistiche attraverso la relazione e il coinvolgimento diretto in pratiche ludiche e corporee. Nel dicembre 2021, *Quartieri di vita*³⁹⁰, il Festival Internazionale di Formazione e Teatro Sociale organizzato dalla Fondazione Campania dei Festival, ha coinvolto sette gruppi socialmente fragili che operano nella Regione Campania e offerto la possibilità di educare la e alla fragilità attraverso il teatro³⁹¹. Il dialogo tra scienze umane, neuroscienze e culture teatrali fa emergere come, *incarnando* le arti, le fragilità derivanti da ferite possano trasformarsi in dono per gli altri. Attraverso le relazioni sceniche, le esperienze traumatiche e dolorose diventano storie di vita combattute e intense, occasioni per sviluppare emozioni positive, cura e sostegno.

³⁸⁷ P. Ricoeur, *La Persona*, Morcelliana, Brescia 1997, p. 69.

³⁸⁸ G. Innocenti Malini, *La mano nel cappello*, In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 52.

³⁸⁹ V. Garavaglia, *Teatro, educazione, società*, De Agostini Scuola, Novara 2007, p. 14.

³⁹⁰ Ho partecipato fisicamente al festival su gentile invito della Prof.ssa Nadia Carlomagno.

³⁹¹ C. Zappettini, A. Borgogni, N. Carlomagno, *Quartieri di Vita 2021: Fragilities and performing arts in Neuroscience and Humanities*, «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 6, n. 1.

Il Teatro dell'Oppresso (TdO), costituì una forma di teatro sociale che nacque in America Latina, si distinse come metodo attivo per cambiare la coscienza politica delle masse sfruttate di contadini lavoratori, condizionati dalla tradizione a credere in un destino ineluttabile. Augusto Pinto Boal (1931-2009), il suo fondatore, rifiutò il teatro borghese, aristotelico, catartico, quello che rappresentava i drammi degli uomini e delle classi subalterne annegandoli in un mare di lacrime e di emozioni che facevano perdere la testa, non facendo comprendere le ragioni e meccanismi del dominio delle classi ricche su quelle povere. A suo parere il teatro aristotelico era, appunto, catartico, pacificava e appagava gli animi, li distraeva, non facendo vedere il motivo di cambiare le cose; egli affermava quindi la necessità di un teatro che portasse all'azione, fino a cambiare la società³⁹². Lo spettatore di Boal agiva subito, nel qui e ora dello spettacolo, facendo subito esperienza di che cosa significhi passare dal ruolo di spettatore a quello di attore sperimentando che le cose si possono cambiare. Il più celebre dei generi popolari di Boal è il *Teatro Forum*. Un gruppo di attori porta in scena un determinato problema, la rappresentazione viene interrotta e gli spettatori sono invitati a proporre soluzioni sostituendosi agli attori, mostrando cosa avrebbero fatto al loro posto. Il teatro dell'oppresso si è affermato in tutto il mondo come strumento di lavoro teatrale in chiave educativa, sociale e politica; molti sono i formatori che, in diversi contesti e con modalità più o meno riconducibili direttamente alla lezione di Boal, diffondono a livello internazionale il metodo. Esso è duttile e la sua applicabilità è varia, dal teatro propriamente detto come tecnica drammaturgica, al lavoro politico-sociale per sensibilizzare una comunità su una problematica specifica, al lavoro terapeutico come mezzo per elaborare tematiche psicologiche e personali, al lavoro di gruppo per stimolare la comunicazione empatica e cooperativa tra le persone e sviluppare l'efficacia del gruppo stesso, al lavoro educativo come strumento formativo rivolto allo sviluppo di capacità d'ascolto e di elaborazione del conflitto³⁹³.

³⁹² C. Bernardi, *Il teatro sociale*, cit., pp. 50-52.

³⁹³ A. Gigli, A. Tolomelli, A. Zanchettin, *Il Teatro dell'Oppresso in educazione*, Carocci editore, Roma 2008, p. 26.

2.14. Oltre e verso: il teatro come veicolo

«Il teatro è arte del presente»

Eugenio Barba³⁹⁴

Una delle frontiere aperte dalla cultura teatrale del Novecento, è quella del rapporto e dell'attenzione verso forme di spettacolo non strettamente teatrali; il *teatro dei primitivi* viene indagato e conosciuto come *il teatro delle origini*. Si è arrivati a postulare categorie psicologiche o strutture antropologiche permanenti che consentano di trovare la necessità e la forma elementare della rappresentazione nell'individuo, anche definito *homo ludens*, che attraverso il gioco simbolicamente ricrea il mondo, nel suo rituale bisogno di rappresentarsi, magari alla rovescia, nel carnevale. L'*etnologia* ha spesso descritto il teatro dei popoli primitivi, quasi sempre senza nominarlo, spesso senza conoscerlo. La sociologia permette di evidenziare spiegare le relazioni fra il teatro conosciuto e quello che si va a esplorare. Le feste, le cerimonie, i riti in cui il comportamento quotidiano, senza potersi ancora definire teatro, assume valenze teatrali è oggetto di numerosi contributi di studiosi che alla formazione sociologica uniscono spesso un'attenzione filosofica. Fertile è l'approccio che tramite l'antropologia indaga il fenomeno teatrale e performativo³⁹⁵. Appare evidente come la riflessione sulla prospettiva pedagogica del teatro e della performance non possa chiudersi in un discorso solo avviato, ma richiede un'estensione maggiore, oltre e attraverso le discipline che hanno segnato il discorso teatrale.

L'esperienza dei registi pedagoghi e delle esperienze di pedagogia teatrale che hanno caratterizzato la scena internazionale novecentesca sono caratterizzate da complessità, da flussi culturali e geopolitici, da paesaggi e processi globali, e non possono essere osservate da una prospettiva univoca. La letteratura in merito è abbondante ma evidenzia zone d'ombra, è prolifica ma lascia emergere contraddizioni, ci impedisce di tracciare un quadro completo e chiaro ma ci mostra come il teatro, traghettando l'arte drammatica verso la performance, abbia saputo portare l'uomo, attore, regista e spettatore, al centro della scena, attuando una ricerca sui corpi, a livello teorico e pratico, lasciando emergere domande, provocando anche ferocemente, allargando i confini dell'arte e della cultura teatrali al sociologico, all'antropologico, alle altre dimensioni dello studio della vita dell'uomo. Il teatro si trasforma per aiutare l'uomo a cambiare e per costruire una società diversa, tali sono le ragioni che buona parte della cultura teatrale elabora per giustificare il fare teatro del Ventesimo secolo: il teatro diventa strumento, *il teatro come veicolo*, esso diviene mezzo esaltante per vedere il mutamento e orientarlo, manipolare gli spettatori tra sublimazione ed entusiasmo. Il teatro del Novecento si

³⁹⁴ E. Barba, *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 61.

³⁹⁵ F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, Guide Bibliografiche*, cit., pp. 242-248.

allontana dalle tradizioni per migrare fuori dalle sue mura nello spazio e nel tempo del sociale, ma allo stesso tempo ha concretizzato il sogno del recupero delle proprie origini e liturgiche, della capacità di emozionare e persuadere, di coinvolgere una comunità³⁹⁶. Nel Novecento la teatralità si riscopre costitutiva dell'uomo, individuo e gruppo sociale e si affermò all'origine del processo evolutivo onto-filogenetico; il teatro consentì all'uomo di riconnettersi con la propria origine culturale, legata alla tradizione orale e come luogo di contatto fisico per eccellenza il teatro offre «uno spazio privilegiato per sperimentare un ritorno all'autenticità dei rapporti umani»³⁹⁷.

³⁹⁶ V. Garavaglia, *Teatro, educazione, società*, cit., p. 7.

³⁹⁷ P. Crispiani, *Fare teatro a scuola*, Armando editore, Roma 2006, p. 37.

Capitolo 3. Dalla prospettiva pedagogica

Nel presente progetto di ricerca si vorrebbe assumere l'oggetto *teatrale* e studiarlo, da punti di vista diversi, secondo la specificità propria delle scienze che si adottano. Un discorso è per lo studio della relazione teatrale secondo la prospettiva dell'antropologia teatrale, o della storia del teatro, o del teatro sociale, altra cosa è indagare la stessa *cosa della realtà naturale e umana*, osservata dal punto di vista della pedagogia. Come espresso nel primo capitolo del presente lavoro, la teoria della complessità richiede al ricercatore di superare i confini disciplinari per assumere punti di vista diversi. «Queste pratiche trasversali, interdisciplinari, transdisciplinari hanno caratterizzato lo sviluppo delle conoscenze del XX secolo, soprattutto nella sua metà»¹. La prospettiva che si vuole perseguire è quella di intrecciare i vari itinerari disciplinari, assumendo il punto di vista pedagogico quale primario per un'analisi e uno studio dei fenomeni. Il concetto di verità non è mai assoluto, ma sempre relativo e legato all'universo di oggetti e alla teoria di riferimento. Ciascuna disciplina scientifica si presenta come un discorso che indaga alcuni aspetti della realtà, da un certo *punto di vista*; seleziona un numero di predicati, li associa a operazioni standardizzate che *selezionano* gli specifici oggetti di una data scienza all'interno del vasto ambito della realtà.

Il termine *scienza* è inteso come un predicare grazie al *logos*, ovvero l'oggetto di studio eletto, un sapere certo ed affidabile relativo alle proprietà che lo identificano e lo contraddistinguono, grazie a un metodo preciso e a una formalizzazione linguistico-concettuale. Oggi sappiamo però che la certezza e l'affidabilità scientifiche di un sapere relativo a un particolare oggetto di studio non dipendono dallo stesso metodo o linguaggio; inoltre, nessuna legge può e potrà mai rivendicare un'assolutezza incondizionata². Si deve ad Aristotele, allievo di Platone, la più organica sistemazione teorica del principio secondo il quale la scienza si doveva predicare in molti modi, a seconda degli oggetti, dei metodi e dei linguaggi che ogni scienza seleziona e con cui si esprime per referenziare le stesse cose del mondo e della vita. Vengono distinte tre rispettive tipologie di logo: *teoretico* (vedere ciò che c'è, come stanno le cose e perché), *tecnico* (vedere che cosa si può fare per trasformare le cose e come concretamente procedere alla trasformazione delle cose con efficienza, precisione, efficacia scientifica e affidabilità) e *pratico* (scegliere ciò che è bene, stabilire come agire per realizzarlo nel contesto dato assumendosi la responsabilità di sbagliare). «Logo teoretico, tecnico e pratico, sapeva bene Aristotele, non sono, naturalmente, tra loro separati. Il logos umano è sempre, per definizione, uno. Se non è possibile separarli, quasi fossero tre parti indipendenti, è tuttavia

¹ M. Ceruti, A. Lazzarini, *Anelli ricorsivi fra saperi e territori. Dalla frammentazione alla complessità*, «Studi sulla formazione», 22, 2019-2, p. 162.

² G. Bertagna, *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Studium, Roma 2018.

doveroso distinguerli non solo per le loro diverse caratteristiche, ma anche e soprattutto per le relazioni di fine a mezzi che si instaurano a volta a volta tra loro»³.

Secondo la prospettiva che vogliamo assumere, nello studio condotto, si tratterebbe di definire, secondo l'approccio teoretico, *come stanno le cose e perché* relativamente al panorama teatrale, nello specifico delle relazioni tra attori e spettatori e tra teatranti nel momento attuale. Cosa sta accadendo agli uomini e alle donne che vivono il teatro in questo tempo caratterizzato dall'emergenza sanitaria? Come stanno vivendo la relazione educativa gli operatori teatrali, i registi, gli attori, gli spettatori, i drammaturghi, le compagnie che abitano il teatro? Perché scelgono di viverla in una determinata modalità e non altrimenti? Quale fragilità caratterizza i processi relazionali che coinvolgono le pratiche performative? Quali azioni creative e resilienti? Quali sviluppi caratterizzano il legame con gli spazi, i tempi, i corpi del teatro? Queste domande sorreggono la ricerca pedagogica secondo il logo teoretico.

Il fine della razionalità tecnica è *vedere che cosa si può fare per trasformare le cose e come concretamente procedere alla trasformazione delle cose con efficienza, precisione, efficacia scientifica e affidabilità*. Si rende necessaria una discussione sui metodi della ricerca, che verrà approfondita nella seconda parte di questo contributo. Quali metodi si utilizzano per trasformare l'esperienza in competenza, con efficienza, precisione, efficacia scientifica e affidabilità? Come vengono raccolti i dati? Come vengono analizzati? Come avviene la trasformazione dei processi?

Il logo pratico, finalizzato a *scegliere ciò che è bene e a stabilire come agire per realizzarlo nel contesto dato assumendosi la responsabilità di sbagliare*, vuole allora suscitare le domande circa la scelta dell'opzione migliore, per assumere la virtù della *prudentia*, chiamata *phronesis* da Aristotele, «l'accortezza nell'assumere le azioni più corrispondenti a tale scelta migliore e il giudizio equilibrato sulle circostanze nelle quali si collocano sia il momento deliberativo sia l'insieme delle modalità e dei contenuti di quello attivo»⁴. Tale aspetto segna i valori, l'etica, la direzione, le scelte che il ricercatore è chiamato progressivamente a svolgere nei diversi passaggi del suo lavoro di indagine, nel trarre conclusioni, nel desumere risultati, nel formulare ipotesi e stabilire traguardi, e anche per lasciar sorgere le giuste domande e seguire percorsi non lineari.

La ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione e/o della formazione ha delle precise caratteristiche; in primo luogo, si vuole esplicitare con chiarezza e con adeguati rimandi critico-esplicativi il quadro teorico di partenza assunto come ipotesi, che è rintracciabile nei primi capitoli del presente lavoro. Si vorrebbero identificare una serie di proprietà empiricamente verificabili da chiunque e procedere alla validazione di tali proprietà dell'oggetto assunte per ipotesi attraverso i

³ G. Bertagna, *Educazione e Formazione*, cit.

⁴ Ivi, p. 13.

metodi della ricerca empirica e/o sperimentale traducendo il tutto in risultati osservabili e infine si vorrebbero trarre coerenti conclusioni dalle indagini condotte. Effettivamente, in realtà,

l'oggetto di studio educazione e/o formazione, pedagogicamente scivoloso quanto si vuole, è, dal punto di vista delle diverse scienze dell'educazione e/o della formazione, conoscibile, osservabile e predicabile nelle sue proprietà empiriche non solo in linea di fatto, ma anche a livello filosofico-ontologico, semplicemente perché non ha, ma è anche tutte le proprietà che gli sono a volta a volta attribuite in ipotesi poi verificate a conclusione di un rigoroso processo di indagine pubblicamente controllabile e che porta alla progressiva formulazione di sempre più adeguate teorie⁵.

Come afferma Bertagna, lo studio dell'educazione e/o formazione condotto dalle scienze teoretiche che si improntano al metodo ipotetico-deduttivo-sperimentale è tutt'altro che un'operazione inutile o inaffidabile, sia per l'oggettività a cui perviene, sia per i significati vitali che essa stessa assume per i ricercatori che la praticano e per chi è in prima persona coinvolto nell'impresa. In tutto questo la pedagogia, per le caratteristiche epistemologiche che le sono proprie, può offrire una prospettiva nuova, in grado di arricchire tale studio.

Enunciando le caratteristiche della ricerca in educazione e/o formazione è necessario soffermarsi su un secondo aspetto: la cristallizzazione dell'esperienza *perfetta* nel *passato*. A qualunque paradigma epistemologico si riferiscano, psicologia, sociologia, educazione alla teatralità, neuroscienze, antropologia teatrale, neurofisiologia, hanno bisogno, per studiarla grazie al *logos* di spiegazione o di comprensione che riescono a mettere in campo, di *cristallizzare* l'esperienza dell'educazione e/o formazione che si è già realizzata nella storia individuale e/o sociale, di *ossificarla*, restringendola al suo passato, al suo perfetto. Solo così sono in grado di tentare una radiografia dell'esperienza educativa e/o formativa e di individuare un suo attendibile ordine morfologico che poi potrà risultare predittivo. Tutto questo nella consapevolezza che, per quanto compiuta e non più modificabile, l'esperienza resta correlata alla dimensione della metodologia d'indagine, in cui soggetto e oggetto di studio si modificano in continuazione e a vicenda, insieme, modificando il sistema contestuale in cui si trovano e operano. In questo, la pedagogia, che si confronta con il *dover essere*, e che per la sua posizione avanza nel presente che gli viene incontro, con lo sguardo rivolto verso il passato, ha molto da offrire alle scienze dell'educazione e della formazione, nell'avventura dell'imperfetto e del futuro che costituisce la sua specificità propria.

Gli psicologi, i biologi, gli ecologi ecc. possono studiare, dai loro punti di vista, l'oggetto *educazione e/o formazione* e possiedono due vantaggi: la dominanza della razionalità teoretica che permette di proclamare nello studio dell'oggetto "educazione" e/o "formazione" le virtù di una scienza e l'utilizzo

⁵ E. Agazzi, *Temi e problemi di filosofia della fisica*, Abete, Roma 1969, pp. 346 ss. In G. Bertagna, *Educazione e Formazione*, cit.

del metodo ipotetico deduttivo empirico-sperimentale; lavorano inoltre sull'esperienza perfetta, oggettualizzano la cosa "educazione" e "formazione" e si interessano all'educazione e formazione già accaduta, fermata nel tempo e nello spazio, nei casi singoli e/o sociali per spiegare o comprendere le ragioni, grazie alla mediazione del loro peculiare logos di indagine. Hanno bisogno di fermare l'esperienza dell'educazione e formazione che si è già realizzata; è quindi compiuta, non si muoverà più e non potrà modificarsi. Le scienze dell'educazione e della formazione hanno quindi uno sguardo che è sempre retrospettivo: accerta ciò che è successo, come è successo e vuole spiegare perché è successo. Lo sguardo delle scienze dell'educazione e/o della formazione, tuttavia, non è solo retrospettivo, accettando ciò che è già successo, così come è successo, ma anche pro-spettivo, nella misura in cui l'esperienza educativa e/o formativa che sta per venire, futura, quindi *imperfetta*, può essere spiegata e compresa con le teorie ricavate dalle previsioni tratte dalla mediazione esercitata dal logo sull'esperienza.

La prospettiva adottata si colloca nell'ambito della filosofia fenomenologica o esistenziale che «consiste nello stupirsi dell'inerenza dell'io al mondo e dell'io agli altri, nel fare *vedere* il rapporto fra soggetto e mondo, fra soggetto ed altri, anziché *spiegarlo*»⁶.

In questa preliminare riflessione epistemologica risulta essenziale un discorso sulla pedagogia. La pedagogia è una scienza? Qual è il suo oggetto di studio? Si rende inoltre necessario chiedersi se la pedagogia possa assumere l'educazione e/o la formazione come oggetto di studio e quale relazione intrattenga la pedagogia con le scienze *dell'educazione e/o della formazione*.

3.1. La pedagogia

Il termine pedagogia deriva da *pais*, figlio, figlia o da *paidos*, soggetto umano in crescita, in evoluzione; più *agogé*, da *ago*, guidare, condurre, ascendendo, come in una spirale, nel senso di uscire e far uscire qualcuno da uno stato inferiore per andare verso uno superiore, facendogli esprimere potenzialità manifeste o inesprese e valorizzandole in modo attivo per renderlo migliore⁷. Si tratta di una disciplina in cui è centrale lo studio, ma soprattutto l'esercizio di relazioni sempre migliori tra i soggetti dell'educazione e/o della formazione. Nella relazione pedagogica, vista con l'immagine del passo di danza relazionale, si tende insieme al meglio di sé, sia chi è *minus*, sia chi è *magister*, nell'asimmetria educativa di chi conduce e chi si lascia accompagnare.

⁶ M. Merleau-Ponty, *Il corpo vissuto*, Il saggiatore, Milano 1979, p. 189.

⁷ G. Bertagna, *Educazione e Formazione*, cit., p. 26.

La pedagogia differisce quindi dalle altre scienze *dell'educazione e/o della formazione* e la scientificità della pedagogia non può essere assimilata a una variante di quella delle altre scienze.

In merito all'oggetto di studio, se le scienze *dell'educazione e/o della formazione* possono prendere ad oggetto di indagine solo ciò che nell'esperienza perfetta è stato riconosciuto storicamente, empiricamente, la pedagogia non può farlo perché ne tradirebbe l'etimologia. L'oggetto della pedagogia è sempre, come unità minima, almeno due soggetti che mantengono una relazione di educazione e/o formazione. La pedagogia possiede quindi un proprio peculiare oggetto di studio, costituito da sempre almeno da *due soggetti dell'educazione e/o della formazione*, tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio. Ogni soggetto ritiene di educare e/o formare l'altro in una relazione diretta o mediata dalla cultura o da mezzi tecnologici. Ogni esperienza umana del reale è unica e irripetibile, ogni *io umano* è un infinito nel tempo, in ogni istante l'io che era non c'è più, chi sarà non è ancora, pur permanendo. In una perenne apertura all'istante ogni soggetto cerca la propria identità per creare, crearsi, inventarsi diversamente pur restando uno.

Secondo Bertagna, l'*agogé* ascensionale richiama l'agogica musicale, ovvero le temporanee modificazioni che l'interprete, durante l'esecuzione, apporta al movimento prestabilito dal compositore. «In pedagogia, chi compone e scrive gli spartiti, chiari o oscuri che siano, è sempre chi chiede *educazione e/o formazione*, cioè, al fondo, un cambiamento possibile in meglio, verso l'alto, di sé. È lui l'autore della musica, con la sua vocazione a migliorare. Il direttore d'orchestra (o interprete) è chi si trova nel fuoco opposto della relazione: è chi educa o forma, chi accompagna nel percorso verso un traguardo che magari lui ha già raggiunto, e vive a modo suo, ma che è in grado di rendere nuovo e condiviso con l'educando, nella situazione e nel contesto in cui l'uno e l'altro si trovano, *hic et nunc*»⁸.

Nel corso di un lavoro di ricerca che voglia assumere ad oggetto le molteplici e multiformi relazioni che si possono osservare in ambito teatrale, sorge spontanea una domanda: il rapporto tra attore e spettatore o tra due o più partecipanti a un laboratorio teatrale, o ancora, tra regista e attore, possono essere considerati *relazione pedagogica*? E come viene configurata la relazione tra l'autore di un testo teatrale e l'attore? In che modo la pedagogia può contribuire a un discorso sulle arti performative? Può assumere le *relazioni teatrali* come suo specifico oggetto di studio? Clelia Falletti, studiosa di teatro scrive: «Il teatro è il luogo delle relazioni per eccellenza; relazioni che sono intrecciate a diversi livelli, così da costruire un grande sistema complesso, come la vita, ma a differenza della vita, con un'aggiunta in più, la consapevolezza. [...] L'attore non vuole essere un semplice essere umano, ma tende a essere l'atleta del cuore che Artaud auspicava»⁹.

⁸ *Ibidem*.

⁹ C. Falletti, G. Sofia (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Editoria & Spettacolo, Spoleto 2011, pp. 23, 24.

Nel contesto attuale non possiamo disgiungere la nostra riflessione dai risultati delle neuroscienze che sempre più ci mostrano come la relazione che si viene a creare tra due persone modifica anche la modalità di studio e di riflessione. Pensiamo ad esempio che i soggetti di tale relazione possano essere due sconosciuti spettatori che nella stessa sala assistono al medesimo spettacolo teatrale, quali caratteristiche li accomunano nell'esperienza di fruizione artistica? Quali aspetti pedagogici possiamo riscontrare in alcuni passanti che si trovano immersi in una performance di strada? Come sviluppare una riflessione pedagogica che tenga insieme le diversità delle *relazioni teatrali*? Come si configurano nello specifico della relazione educativa e pedagogica tra *minus* e *magis*?

Una recente ricerca di Vittorio Gallese e colleghi, pubblicata su «Scientific Report» nel marzo 2020, descrive il modo in cui alcuni parametri fisiologici, come la frequenza cardiaca, si sincronizzano spontaneamente tra spettatori che assistono alla stessa performance teatrale. Misurando la sincronia cardiaca in dodici quartetti di spettatori che assistevano a due spettacoli teatrali dal vivo, ha provato che la semplice co-presenza di altre persone che condividono un'esperienza comune è sufficiente perché la sincronia cardiaca si verifichi spontaneamente e che essa aumenta in funzione di un'esperienza emotiva esplicita condivisa e coerente¹⁰. Per la prima volta viene rivelato il modo in cui alcuni fattori come il contagio emotivo, la compresenza e la risonanza tra spettatori spieghino in maniera più approfondita l'esperienza spettatoriale¹¹. Attraverso la misurazione della frequenza cardiaca di ogni spettatore si è giunti alla conclusione che «assistere simultaneamente allo stesso spettacolo, condividendone spazio e tempo, potrebbe generare una sincronizzazione spontanea di alcuni meccanismi fisiologici, primo tra tutti la frequenza cardiaca»¹². Se una performance teatrale è capace a portare due sconosciuti spettatori a una sincronizzazione fisica, cosa accade a due alunni che ascoltano le spiegazioni di un insegnante in aula? Cosa avviene nel corpo di due persone che sono in relazione tra di loro? Cercare di conoscere l'uomo e la persona senza tenere unita la relazione che egli instaura con gli altri, lo spazio, il tempo, situata nel corpo che abita e muove, è un processo mancante, parziale. Si rende necessario un approccio che sappia accogliere a suo oggetto di studio, almeno due elementi. Come afferma Gallese, «dovremmo abbandonare la visione cartesiana del primato dell'Io e adottare una prospettiva che enfatizza il fatto che sé e altro siano originariamente co-costituiti»¹³. La prospettiva di muoversi *dalla relazione* è data dall'*intercorporeità* che ci caratterizza, poiché forma di conoscenza primaria che deriviamo dalla relazione con gli altri. «L'intercorporeità descrive un aspetto cruciale dell'Intersoggettività, poiché noi e gli altri

¹⁰ M. Ardizzi, M. Calbi, S. Tavaglione, M. A. Umiltà, V. Gallese, *Audience spontaneous entrainment during the collective enjoyment of live performances: physiological and behavioural measurement*, in «Scientific Report», 2020, n.10.

¹¹ G. Sofia, *Co-spettorialità, teatro e pandemia*, in «Culture Teatrali», La casa Usher, 29, annale 2020, p. 84.

¹² *Ibidem*.

¹³ M. Ammaniti, V. Gallese, *La nascita della intersoggettività*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 42.

condividiamo, a un certo livello, gli stessi oggetti intenzionali; inoltre, i nostri sistemi motori situati sono cablati in maniera simile per raggiungere scopi simili. È la condivisione della stessa natura situata e degli stessi scopi intenzionali che fa dell'intercorporeità un accesso privilegiato al mondo dell'altro»¹⁴. Peter Brook, nella premessa del testo di Rizzolatti afferma: «con la scoperta dei *neuroni specchio* le neuroscienze avevano cominciato a capire quello che il teatro sapeva da sempre. [...] l'attore condivide al di là di ogni barriera linguistica o culturale, i suoni e i movimenti del proprio corpo con gli spettatori, rendendoli parte di un evento che loro stessi debbono contribuire a creare»¹⁵. Gabriele Sofia, che ha approfondito gli studi fra culture teatrali e neuroscienze, ha elaborato una serie di approfondite riflessioni sulla relazione fra attore e spettatore. Egli riprende l'idea di *risonanza* proposta da Rizzolatti, secondo cui «ogni volta che vediamo qualcuno compiere un atto [...] il nostro sistema motorio entra per così dire in risonanza consentendoci di riconoscere l'aspetto attenzionale dei movimenti osservati e di comprenderne il tipo d'azione»¹⁶. Dal suo punto di vista

l'attore, orchestrando abilmente il proprio corpo-mente, può far risuonare le note del proprio *corpo-arpa* nel *corpo-arpa* dello spettatore. L'attore può quindi orchestrare delle dinamiche muscolari di attesa, tensione, sorpresa, risoluzione dell'azione che risuonano direttamente e senza un filtro concettuale nello *spazio d'azione condiviso* che lo lega allo spettatore¹⁷.



Figura 3: l'immagine rappresenta la risonanza che può avvenire tra attore e spettatore e nel docente e discente, nel simbolo del corpo-arpa. Credits: Fotografia di Maurizio Balzarini.

Questo ci dice già molto sul tipo di relazione che si può instaurare tra attore e spettatore, nella risonanza, ma anche nella posizione privilegiata dell'attore che, proprio come afferma Bertagna, è interprete e accompagna in un percorso l'altro, lo spettatore, che nell'ascolto e nella visione, nell'attenzione e nell'aver deliberatamente scelto di *esserci*, nel qui e ora della sua presenza, si fa portatore di una richiesta di *educazione e/o formazione*, di un desiderio di ascesi, di trasformazione,

¹⁴ Ivi, p. 43.

¹⁵ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, p. 1.

¹⁶ Ivi, p. 98.

¹⁷ G. Sofia (Eds.), *Dialoghi fra Neuroscienze e teatro*, Edizioni Alegre, Roma 2009, p. 139.

di cambiamento. Bertagna afferma che le relazioni *pedagogiche* sono «asimmetriche, in qualunque età e condizione della vita si realizzino. Senza questa asimmetria tra adulto e minore, tra chi sa e chi non sa, tra abile e inabile, tra chi esercita l'*auctoritas* (da *augeo*, far crescere) ed è *magister* (è *magis*, di più) e chi si affida o sceglie di crescere nel modo che gli è proposto da chi esercita l'autorità perché riconosce, di fatto o per ragione, di essere *minus* in ciò in cui il *maestro* è da lui riconosciuto *magis*, non esiste relazione pedagogica possibile. Nella relazione pedagogica [...] all'avanzamento di una persona in una direzione non può corrispondere il ritirarsi volontario, ragionato, libero e responsabile dell'altra, e ciò proprio per riconoscere e valorizzare ambedue al tendere insieme, via via, al meglio possibile di sé»¹⁸.

Esplorando la relazione tra attore e spettatore, in che modo possiamo osservare un'asimmetria tra i due? L'attore potrebbe essere considerato *magister* perché porta in scena una proposta, una storia, un'opera? perché conosce una storia e la vuole raccontare per mezzo di una narrazione corporea? Il pubblico potrebbe allora essere assunto quale *minus*, nella disponibilità all'ascolto, nell'accoglienza di una novità, che viene esperita nell'ascolto e nella visione. Lo spettatore se ne andrebbe trasformato dall'incontro con l'attore, uscirebbe *più vivo*, arricchito grazie all'esperienza fatta. Tale ipotesi potrebbe essere data per la relazione attore e spettatore, in cui il primo detiene generalmente l'iniziativa dell'incontro, la proposta e, in un ruolo attivo si distinguerebbe da quello dello spettatore, che, più o meno passivamente riceve, accoglie, partecipa. Esistono tuttavia molteplici forme teatrali e performative che ci impediscono di racchiudere tale ipotesi entro confini certi, si pensi ad esempio l'esperienza del Living Theatre che con l'esperienza di *Paradise Now* negli anni Settanta coinvolgeva attivamente il pubblico che attraversava le piazze in cui agiva con performance dal profilo politico e sociale decisamente incisivo. In tali esperienze lo spettatore non si caratterizzava di certo come fruitore passivo; pertanto, è difficile e pericoloso categorizzare e definire in tal senso uno specifico della relazione teatrale.

Possiamo chiederci anche: Quale relazione caratterizza il regista e gli allievi? Può essere definita relazione pedagogica? Cosa può offrire la pedagogia a tale relazione? Anche in tale direzione, come si è visto, la pedagogia teatrale assume forme uniche nelle ricerche dei registi pedagoghi del Novecento. Grotowski, che si definiva un *teacher of Performer*, si proponeva come una persona attraverso cui passava l'insegnamento. A suo parere l'insegnamento doveva essere ricevuto e la maniera per l'apprendista di riscoprirlo poteva solo essere personale.

¹⁸ Ivi, p. 27.

Il *teacher* come ha conosciuto l'insegnamento? Con l'iniziazione, o con il furto. Il Performer è uno stato dell'essere. [...] L'uomo di conoscenza dispone del *doing*, del fare e non di idee o teorie. Cosa fa per l'apprendista il vero teacher? Dice: fa questo. L'apprendista lotta per comprendere, per ridurre lo sconosciuto a conosciuto, per evitare di fare. Per il fatto stesso di voler capire, oppone resistenza. Può capire solo se fa. Fa o non fa. La conoscenza è questione di fare¹⁹.

In tal senso la relazione tra *teacher* e *performer* è fondata sull'insegnamento che non avviene nell'impartire teorie o idee, ma si instaura sull'azione fisica e concreta del fare, dell'agire. Il processo di apprendimento viene paragonato a una lotta, implica impegno, perché è necessario opporre resistenza a determinate tensioni opposte e richiede discernimento, una posizione tra fare e non fare. Risulta pertanto difficile stringere in categorie la relazione teatrale e performativa poiché essa si manifesta in forme plurime e differenziate a seconda del panorama e dai protagonisti assunti.

Bertagna definisce la relazione educativa come caratterizzata dalla presenza di un'*armonia*, intesa come rispetto del «patto di muoversi almeno due soggetti (due persone) che mantengono tra loro, e come, dove, quando e perché, una relazione da loro stessi riconosciuta, in modi diversi, più o meno *educativa* e/o *formativa*, all'interno di una serie di altre relazioni interpersonali altrettanto riconosciute, da chi le vive, più o meno *educative* e/o *formative*»²⁰. Più di un autore ha evidenziato l'unione e la sincronia che si osservano nella relazione tra attori e spettatori, tanto da coinvolgere il ritmo del respiro o il battito cardiaco, creando una sinergia. L'*armonia* intesa come crescita, trasformazione, verso qualcosa di migliore, che è valore aggiunto all'esistenza, dovrebbe allora caratterizzare la relazione teatrale perché si possa parlare di relazione educativa.

La pedagogia rivendica una scientificità diversa; il suo oggetto di studio non è *l'educazione e/o la formazione* intesi come qualsiasi oggetto concettuale con minori o maggiori referenze empiriche che dipendono dall'evoluzione della ricerca scientifica nel tempo storico e nello spazio geografico, bensì, sempre, come unità minima, «almeno due soggetti (due persone) che mantengono tra loro, e come, dove, quando e perché, una relazione da loro stessi riconosciuta, in modi diversi, più o meno *educativa* e/o *formativa*, all'interno di una serie di altre relazioni interpersonali altrettanto riconosciute, da chi le vive, più o meno *educative* e/o *formative*»²¹. Secondo questa definizione parrebbe necessario che attore e spettatore siano consapevoli della relazione di tipo educativo e/o formativo. Nel teatro attore e spettatore riconoscono il legame pedagogico presente? Emerge qui un'importante riflessione sulla coscienza e sulla consapevolezza dell'azione pedagogica e trasformativa delle persone coinvolte in ambito teatrale. Chi partecipa a uno spettacolo teatrale lo fa per svariate ragioni, e risulta

¹⁹ A. Attisani, *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa, Milano 2006, p. 46.

²⁰ Ivi, p. 30.

²¹ *Ibidem*.

fondamentale andare alle radici di tali motivazioni, che ci aiutano a comprendere cosa accade durante una performance, perché, cosa ci suggerisce di tornare a teatro ancora.

La pedagogia non studia né l'oggetto educazione e/o formazione, né la relazione tra due soggetti, ma assume, al suo livello di unità minima, come proprio oggetto di studio, almeno due *soggetti dell'educazione e della formazione*, tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio. «Soggetti che sono tali, dunque, se, dove, come, quando e perché ciascuno ritiene di *educare e/o formare* l'altro oppure (o contemporaneamente) ciascuno si educa e/o si forma, mentre sono tra loro in una direzione diretta o mediata dalla cultura o da mezzi tecnico-tecnologici o da istituzioni sociali comunque promossi da altri soggetti»²². Così vogliamo assumere ad oggetto di studio del presente progetto di ricerca i soggetti teatrali che a vario titolo sono coinvolti nelle performance, attori e spettatori, registi e allievi, che sono in relazione tra di loro educandosi e formandosi reciprocamente.

La pedagogia è chiamata a raccogliere la sfida epistemologica di confrontarsi con il problema del tutto, dell'integralità e dell'unità inesauribile di ogni soggetto relazionale. Per fare ciò non può ignorare l'esperienza perfetta per affrontare l'imperfetto e il futuro. «Ogni esperienza umana del reale, avvertiva Aristotele, è sempre, come tale, unica ed irripetibile. Singolare. Intrasmisibile [...]. Ma *l'esperienza che il soggetto umano ha di sé e dell'esperienza del reale*, ciò che potremmo chiamare, per ciascuno, *l'esistenza personale*, è un'unicità, un'irripetibilità, una singolarità e un'intrasmisibilità concettuale ancora più grande, [...] inesprimibile»²³. Se in natura ogni esemplare non è mai uguale ad un altro, a maggior ragione lo sono le persone umane, che intrecciano in maniera unica e irripetibile le diverse componenti nelle relazioni con gli altri.

Ogni io umano, per questo, pare sempre mai finito: letteralmente infinito. In ogni istante, l'io che era non c'è più, mentre chi sarà non è ancora, pur permanendo. In questa perenne apertura all'istante, ogni soggetto cerca la propria identità anche per creare, crearsi e inventarsi sempre diversamente, pur restando uno. [...] Pretendere, dunque, di poter catturare l'unica irripetibilità di ogni *soggetto* e delle sue relazioni, solo mediante teorie scientifiche precise ed estese quanto si vuole, significa capovolgere l'ordine logico e la natura ontologica delle cose, e condannarsi fin dalla partenza all'insuccesso²⁴.

Bertagna recupera l'ammonimento kantiano, ampiamente ripreso tra Ottocento e Novecento, circa l'impossibilità di poter fare piena esperienza della soggettività, sia propria, sia altrui. «Nel profondo, la conoscenza di se stessi, comunque si intenda il soggetto, è oscura, interiore, inespressa, segreta come una complicità, perché i tre quarti della (nostra) vita sfuggono a una definizione fornita dalle

²² Ivi, p. 31.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Ivi, pp. 32, 33.

azioni: il complesso delle (nostre) velleità, dei (nostri) desideri, persino dei (nostri) progetti resta(no) vaghi ed evanescenti quanto un fantasma»²⁵.

Non ci sorprende che uno dei tanti dibattiti volti ad indagare la complessità dell'evento teatrale abbia portato De Marinis a definirlo *inafferrabile*²⁶, per la sua natura effimera, inconsistente, per il suo essere un fenomeno che si sperimenta *dal vivo*, nel *qui e ora*, nella relazione tra le persone. La riflessione nel Novecento si fa scivolosa e, nel dibattito viene ripreso uno dei dogmi della teatrologia degli anni Settanta in avanti, circa la natura impalpabile del teatro. Schechner, nel suo lavoro di indagine sulle performance (artistiche e non), è giunto a optare per un approccio *ad ampio spettro*²⁷; secondo il regista, tale scelta deriverebbe dalla natura profondamente inafferrabile dell'arte teatrale, che risulta difficile delimitare semplicisticamente in un oggetto o fermare nel tempo. «Il teatro appare o l'arte superiore, l'arte per eccellenza, che corona un'ipotetica gerarchia di tutte le manifestazioni artistiche, o un'arte imperfetta, contraddittoria e irrimediabilmente inferiore. [...] Lo spettacolo teatrale, infatti, nasce dalla combinazione di più componenti (suoni, parole, effetti visivi, disposizioni spaziali, e via dicendo)»²⁸. A differenza di molte altre arti, che si trasformano nel tempo, ma la cui presenza fisica sostanzialmente si conserva, il teatro, secondo il regista, sparisce nel momento stesso in cui lo si fa, e l'oggetto è irrimediabilmente assente e sfuggevole.



**Figura 4: L'immagine rappresenta l'inafferrabilità dell'arte teatrale.
Credits: Fotografia di Maurizio Balzarini.**

²⁵ Ivi, p. 34.

²⁶ R. Schechner, *Magnitudini della performance*, Bulzoni editore, Roma 1999, p. VI.

²⁷ “*Broad spectrum approach*”: con questa espressione Schechner, regista e studioso fondatore dei Performance Studies qualifica il tipo di indagine sulle *performance*: R. Schechner, *Performance Studies: The Broad Spectrum Approach*, «The Drama Review», 32 (3), 1988, pp. 4-6 e R. Schechner, *PAJ Distorts the Broad Spectrum*, «The Drama Review», 33 (2), 1989, pp. 4-9.

²⁸ R. Schechner, *Magnitudini della performance*, cit., p. IV.

Forse perché «il teatro accade in presenza, *hic et nunc*, è l'arte della presenza, una forma d'arte attiva e partecipativa, che implica la presenza di un corpo vivo in relazione con altri corpi, quelli degli altri attori e degli spettatori, che interagiscono nello stesso momento nello stesso spazio»²⁹. Secondo Schechner l'espressione performativa appartiene alla tradizione orale, al contrario di quanto siamo abituati a pensare, vivrebbe più nel regno del suono e della musica che in quello della visione e dello spazio; il teatro e ogni tipo di spettacolo svanirebbero nell'atto stesso del loro prodursi, e non si può eludere questo carattere nel momento in cui si apre una riflessione che riguarda questa arte.

Sofia, riprendendo Cruciani, sostiene invece che il teatro, nonostante venga solitamente considerato un'arte effimera, è *durevole* in quanto «permane negli spettatori, nella loro esperienza e nella loro memoria. [...] Può condizionare un comportamento, può reiterare una scelta, può produrre un "cambiamento di stato"»³⁰.

Generalmente, l'esperienza dello spettatore, come quella dell'attore, è sempre stata considerata una variabile troppo intima per diventare oggetto di studio. Oggi, però, studi nati dalla collaborazione tra fenomenologi e neuroscienziati, considerano l'esperienza come un *sistema emergente*³¹, imperscrutabile per via diretta, ma accessibile tramite l'indagine dei livelli di cui è composto e delle relazioni da cui emerge. Gli stati emotivi, il vissuto, le reazioni che lo spettatore può manifestare di fronte ad uno spettacolo, sono, nella loro quasi totalità, imprevedibili³².

Erika Fischer-Lichte con la metafora del *contagio* indica ciò che scaturisce da ciò che accade tra i partecipanti, nell'esperienza estetica dello spettacolo. «In questo senso, ciò che emerge da ciò che accade appare più importante dell'accadimento stesso e, in ogni caso, è più importante dei significati che si possono attribuire ad esso»³³. Secondo Sofia, studiare l'esperienza performativa dell'attore e dello spettatore non significa capire cosa si pensa, o prova; significa piuttosto provare ad individuare i meccanismi intersoggettivi che permettono allo spettatore di costruire e godere di essa e all'attore di agire e creare una relazione. Tali meccanismi sono chiamati a raccogliere la dimensione di complessità data dalla sfida epistemologica propria della pedagogia e delle arti performative, con il problema della parte o dell'insieme delle parti della relazione educativa (e quindi anche del rapporto tra attore e spettatore) che tende a cambiare nel tempo e nello spazio, e con il particolare problema del tutto, dell'integralità, dell'unità inesauribile di ciascuna persona in un tempo storico e in uno

²⁹ N. Carlomagno, *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*, «Education Sciences & Society», Roma, 1/2020, p. 349.

³⁰ F. Cruciani, *Intervista su "La trilogia" di Roberto Bacci*, Pontedera, 1991, non pubblicato, in G. Sofia, *Le acrobazie dello spettatore*, cit., p. 24.

³¹ Ivi, p. 35.

³² C. Zappettini, A. Borgogni, *Performing arts and neuroscience: body and mirrors in theatrical expressivity*. «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 5, n.2, aprile – giugno 2021, pp. 161-171.

³³ E. Fischer-Lichte, *Estetica del performativo, una teoria del teatro e dell'arte*, Carocci Editore, Roma 2016, p. 64.

spazio geografico determinati e addirittura determinanti³⁴. «Chi vede bene il tutto, è in grado di comprendere il posto che deve occupare ogni parte; mentre chi vede bene una parte e la conosce a fondo, può anche essere considerato istruito, ma solo il primo è in grado di giudicare»³⁵ affermava Rousseau nell'Emilio, offrendoci l'invito ad accogliere la complessità in un approccio integrale alla persona umana.

La teoria delle complessità, tracciata da Bocchi e Ceruti come *sfida* trova nel pensiero di Morin un richiamo al decollo verso un «*pensiero multidimensionale* che comprenda come le varie categorie disciplinari specializzate siano tanti aspetti di una medesima realtà, aspetti che nello stesso tempo bisogna distinguere e rendere comunicanti»³⁶.

Di fronte alla tentazione perenne, richiamata anche da Bertagna, di richiudere il reale, quindi l'esperienza, in una struttura prestabilita, Edgar Morin suggerisce la costituzione di un *metodo della complessità* che «ci richiede di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarci di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici»³⁷. Per di più, «le relazioni che si instaurano fra le parti dell'oggetto, tra oggetto e ambiente, tra soggetto e oggetto sono generative, cioè creano incessantemente nuovi sistemi relazionali»³⁸, nei quali «il tutto è più delle parti che lo compongono, perché le parti che lo compongono, interagendo tra di loro, producono appunto qualcosa di nuovo e imprevedibile [...]. Ma [...] il tutto è anche meno delle parti perché queste, interagendo, sfruttano soltanto alcune delle potenzialità che singolarmente possiedono, e sono costrette a bloccarne altre»³⁹.

A proposito dei metodi, che non vogliono radiografare o cristallizzare fenomeni, chiudendo, nel nostro caso, l'evento teatrale e la relazione attore e spettatore, nel tempo e nello spazio, si vuole offrire una nuova prospettiva, quella pedagogica, la cui postura consente uno studio in grado di accogliere la dimensione di complessità della conoscenza e di unicità e irripetibilità dell'esperienza umana.

³⁴ G. Bertagna, *Educazione e Formazione*, cit. p. 35.

³⁵ J.J. Rousseau, *Emilio*, trad. it. A cura di A. Potestio, Studium, Roma 2017, L. III, p. 309 in G. Bertagna, *Educazione e Formazione*. cit. pp. 35, 36.

³⁶ G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 10.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ G. Bertagna, *Educazione e Formazione*, cit. p. 16.

³⁹ E. Morin, G. Cotroneo, G. Gembillo, *Un viandante della complessità*, Armando Siciliano Editore, Messina 2003, p. 25 In G. Bertagna, *Educazione e Formazione*, cit. p. 16.

3.2. La postura: av-ventura dell'imperfetto e del futuro.

Secondo Bertagna, la conoscenza scientifica moderna di natura teoretica, quella tipica delle *scienze dell'educazione e/o formazione* (sociologia, psicologia, antropologia, fisiologia, geografia, storia, ecc.), non può che studiare il *già dato*. «Il logo teoretico media l'esperienza e le esistenze che sono già state, nel senso che non può che collocare il particolare irriducibile e irripetibile del concetto, che poi sistematizza via via in modo sempre più formale e rigoroso. [...] Nessuna *scienza* moderna di natura teoretica può inaugurarsi, infatti, da un'esperienza e un'esistenza che ancora non ci sono state e non ci sono»⁴⁰.

Di fronte alla strutturale inesauribilità e complessità di ogni persona e dell'esperienza umana, non ancora avvenute, il sapere epistemico formalizzato in modelli teorico-linguistici constata inevitabilmente un vuoto, una mancanza. L'intera scienza mediata dalle esperienze e dalle esistenze *già accadute* non potrà mai, perciò, giungere a qualche teoria assoluta. «Sia perché il particolare empirico ed esistenziale non è riducibile ai modelli formali [...]. Sia, e ancor di più, perché dovrà sempre aspettare l'ingresso nello spazio dell'esperienza dei soggetti, anche delle esperienze ed esistenze non ancora accadute, ancorché magari desiderate o temute, nell'orizzonte di attesa che ciascuno può nutrire nel presente»⁴¹.

Il prezioso e insostituibile contributo che le scienze dell'educazione e/o della formazione offrono alla pedagogia è certamente utile nell'analisi retrospettiva e predittiva che formulano; tuttavia, esso manifesta limiti che non si possono sottovalutare. «Ogni esperienza e ogni esistenza personali non si potranno mai esaurire solo nel passato, nel già accaduto e avvenuto»⁴². Per restare esperienza ed esistenza personali hanno bisogno di due condizioni: l'av-ventura dell'imperfetto e del futuro.

L'av-ventura umana consiste nell'avvento di nuove esperienze e di nuovi contenuti di esistenza, alimentata dall'imperfetto, ovvero da ciò che sta av-venendo (venendo incontro), accadendo, dal futuro. La seconda condizione consiste nel trovare o attribuire un senso unitario, adesso, momento dopo momento, nel presente, non solo all'esperienza particolare e all'esistenza personale accadute, ma anche a quelle attese. «Per ogni persona il passato non è passato, ma sua memoria nel presente, e il futuro, prossimo o più lontano, non è futuro ma attesa del suo sopraggiungere nell'attimo presente che si vive»⁴³. Il problema cruciale della pedagogia non è quello del guardare all'indietro, identificando le cause del reale per proiettarle nel futuro e nell'imperfetto, ma è piuttosto quello della postura opposta: prendere atto della situazione che c'è, nello spazio dell'esperienza e dell'esistenza

⁴⁰ G. Bertagna, *Educazione e Formazione*, cit. pp. 37, 38.

⁴¹ Ivi, p. 38.

⁴² Ivi, p. 39.

⁴³ *Ibidem*.

di ciascuno e guardare in avanti dal presente e attendere, pronti, l'avvento del futuro come orizzonte di un possibile e maggiore compimento di sé e di tutti. In altre parole, «trovare e/o attribuire un senso compiuto all'essere che si è vissuto, che si vive ciascuno a modo proprio e, soprattutto, che si attende di vivere adesso, attimo dopo attimo, perché, in fondo, noi siamo sempre un'avventura distesa fra il riepilogo selettivo di noi stessi, la volontà di dare significato a tutto ciò che ci è capitato e che entra nella nostra *mneme*, la nostra proiezione nelle promesse, nelle intenzioni, nelle aspettative e nei progetti operativi che abbiamo concepito e maturato nel presente e nel futuro»⁴⁴.

Ogni esperienza ed esistenza non si possono esaurire solo nel passato, per restare esperienza e esistenza hanno bisogno di posizionarsi con uno sguardo verso il futuro: la pedagogia ha i piedi piantati nel passato e testa e corpo rivolti avanti. La pedagogia, che rivolge lo sguardo al passato, procedendo incontro al futuro, può dire molto allo studio su attore e spettatore; non si vuol cristallizzare o radiografare un fenomeno chiudendo l'evento teatrale nel tempo e nello spazio. Come l'Angel Novus di Klee ripreso da Benjamin⁴⁵, che sembra in atto di allontanarsi da qualcosa su cui fissa lo sguardo, avanza nel presente che gli viene incontro, ma cammina guardando alla strada che ha già percorso⁴⁶. L'*esperienza*, anche quella teatrale, è un fluire senza sosta, come «ogni esperienza umana del reale, è sempre unica e irripetibile, singolare, intrasmissibile poiché ogni io umano è infinito, nella perenne apertura all'istante che sta per venire, avventura imperfetta»⁴⁷.

La pedagogia è attiva, interventista, progettuale, creativa, immaginativa, è un avventuroso spazio di libertà ed esplorazione di possibilità, guarda al l'imperfetto e al futuro dell'esperienza e dell'esistenza personali di ciascuno. «Non riduce né il mondo, né tantomeno i soggetti e le loro relazioni ad una successione causale di avvenimenti. Bensì li considera campi nei quali possono giungere sempre inattesi, ma non per questo meno possibili, particolari unici e irripetibili che, per la pedagogia, possono e devono costituire comunque occasioni di salvezza, di compiutezza, di connessione e di ristrutturazione unitaria anche radicale di sé in rapporto agli altri e al mondo, nel tempo»⁴⁸. L'imperfetto e il futuro come tempi di *kairòs*, dai quali, imprevedute, arrivano ai soggetti possibilità nuove di esperienza e di esistenza.

Qual è allora il *punto di vista* attraverso cui la pedagogia si struttura come scienza diversa dalle scienze dell'educazione e della formazione? La pedagogia utilizza le consapevolezze conoscitive acquisite dalle scienze dell'educazione e della formazione studiando come oggetto l'educazione e la formazione affinché i soggetti affrontino bene, al meglio possibile, l'imperfetto e il futuro della loro

⁴⁴ Ivi, p. 40.

⁴⁵ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, Editrice La Scuola Brescia, 2010.

⁴⁶ C. Zappettini, A. Borgogni, *Performing arts and neuroscience: body and mirrors in theatrical expressivity*. «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», cit.

⁴⁷ G. Bertagna, *Educazione e Formazione*, cit. p. 31.

⁴⁸ Ivi, p. 41.

esperienza ed esistenza personale. La caratteristica specifica della pedagogia è dunque quella di avere i piedi realisticamente piantati nel passato, ma con la testa e il corpo sempre rivolti in avanti, in un oltre. «Quasi all'arrembaggio del futuro che viene verso il presente di ciascuno, al fine di farlo riconoscere o di usarlo come possibile *kairòs*. In questo modo, l'im-perfetto e il futuro, per ogni soggetto, costituiscono lo strumento per ottenere un perfetto migliore di quello finora accumulato nell'esperienza e nell'esistenza propria e di tutti coloro i quali ciascuno è in relazione»⁴⁹.

3.3. La narrazione

Con quali strumenti la pedagogia esplora, tutela e valorizza il suo oggetto di studio, cioè il soggetto delle scienze dell'educazione e della formazione, in relazione con almeno un altro soggetto?

Il fine è quello di un accompagnamento all'incontro positivo con l'avvento dell'esperienza e dell'esistenza imperfette in vista di un perfetto migliore di quello finora esistito. Conoscere l'imperfetto e il futuro dell'esperienza e dell'esistenza di ciascuno è sempre stato il desiderio dell'uomo. Nel tempo caratterizzato dalla pandemia da Covid-19 abbiamo osservato forse con un'evidenza maggiore che in passato, quanto fosse essenziale e urgente conoscere l'imperfetto e il futuro dell'esistenza e dell'esperienza umana. Ad esempio, prevedere l'andamento dei contagi per attivare soluzioni al fine di contrastare l'emergenza sanitaria. Le ricerche mediche puntano a trovare cure, cercando di offrire all'uomo un futuro migliore, evitando o contenendo le drastiche conseguenze economiche. Risulta vitale, si pensi all'ambito psicologico, conoscere gli effetti delle misure di contenimento sui bambini e i ragazzi, o le conseguenze delle azioni didattiche intraprese dai docenti nei termini di apprendimento delle giovani generazioni, o sul sistema familiare, comprese le dimensioni cliniche e curative. In tutti questi aspetti, in cui siamo stati immersi, abbiamo percepito l'urgenza di conoscere il futuro per migliorare la condizione umana. Anche i teatri si sono mossi in diverse direzioni, al fine di scegliere l'azione migliore, continuando a svolgere la propria attività, salvaguardando la relazione con gli spettatori, oppure trovando nuove vie.

Eppure, l'imperfetto e il futuro irrompono nel presente a modo loro, e il periodo pandemico non si è sottratto dal manifestarlo con evidenza, si è rivelato con la sua ineluttabilità ontologica: «accadono comunque, arrivano in ogni caso, nulla li può fermare, anche a volerlo impedire con ogni forza. Attesi o inattesi. Eccezionali o normali»⁵⁰. In questo senso, il futuro è pre-determinato: una necessità che subiamo senza alcuno spazio di libertà e di azione. Specifici momenti dell'emergenza sanitaria hanno fatto irruzione improvvisamente, senza chiedere permesso, con la loro portata drammatica, sia a

⁴⁹ Ivi, pp. 42, 43.

⁵⁰ *Ibidem*.

livello personale che sociale. Un secondo aspetto, secondo Bertagna, è riferito all'imperscrutabilità o imprevedibilità gnoseologica: la non conoscenza dell'imperfetto e del futuro. Si potranno fare previsioni o nutrire speranze, formulare ipotesi, ma l'accadere degli eventi potrà tradire le nostre previsioni. Come del resto è risultato sempre più evidente per i teatri. Quanti programmi riformulati? Quante iniziative rimandate? Sorge allora spontanea una domanda: in che modo l'uomo può inserirsi in questa condizione? Il pedagogista individua tre principali modalità, che sono state storicamente messe in campo per affrontare e gestire l'imperfetto e il futuro dell'esperienza e dell'esistenza delle persone: la via magica, la via tecnico-scientifica e la via della prudenza.

La *via magica* si può riferire alla magia, alla profezia, all'astrologia, alla numerologia, alla futurologia e alle altre numerose forme inventate dagli uomini per tentare di prevedere il futuro sottraendolo dalla fatalità⁵¹. Alla base di queste forme vi sarebbe la pretesa di avere un rapporto esclusivo con entità sovrannaturali assolute, che rivelerebbero la verità di ciò che ci sarà nel futuro.

La *via tecnico-scientifica e delle scienze dell'educazione e/o della formazione* consente di ricavare, dall'esperienza perfetta, teorie e leggi che giustificano proiezioni, previsioni e progetti riguardanti l'esperienza imperfetta e futura, grazie al procedere per mezzo di semplificazioni modellistiche della complessità del reale. «Grazie alla dominanza della causalità efficiente e del calcolo matematico, esse riescono, in effetti, a *domare*, in determinati sistemi e condizioni, moltissimi accadimenti dell'esperienza e dell'esistenza imperfette e future»⁵². Tuttavia, le scienze dell'educazione e/o della formazione non possono controllare l'avvento di nessun *possibile impensato*, il nuovo, l'imprevisto, che sfuggono al loro controllo. Spesso le speranze sollevate in modo illegittimo nel cuore degli uomini dalle tecnoscienze diventano ingannevoli e vane, se dimenticano i limiti ontologici e gnoseologici da cui provengono e i fini a cui possono ambire.

Bertagna individua la via della prudenza, o *phronesis*, platonica virtù dell'attesa vigile, come la prontezza nell'accogliere, immediatamente, l'occasione del nuovo che irrompe; essa punta a una vita equilibrata e buona stringendo assieme passato, presente e futuro e garantendo un'identità dinamica al continuo cambiamento di ciascuno.

La prudenza, infatti, riesce ad affermarsi ed è ben esercitata se e quando lega insieme, armonicamente, al meglio possibile, senza massimizzarne nessuno, i fili della razionalità teoretica, tecnica e pratica dell'uomo; queste diverse forme di razionalità, con la psichicità superficiale e profonda dei sentimenti e con la corporeità; gli atti locutori con quelli illocutori che, stringendo assieme passato, presente e futuro, garantiscono un'identità dinamica al continuo cambiamento di ciascuno⁵³.

⁵¹ Ivi, p. 45.

⁵² Ivi, p. 46.

⁵³ Ivi, p. 50.



Figura 5: L'immagine rappresenta simbolicamente la prudenza, phronesis, virtù della prontezza nell'accogliere l'imperfetto che irrompe, qualità dell'educatore e del teatrante. Fotografia di Maurizio Balzarini.

L'attore che va in scena è ogni volta come l'equilibrista che cammina sul filo a venti metri da terra; la performance che egli realizza va incontro ogni volta alla novità, si apre a un destino di imprevedibilità che è sempre nuovo. Il miglior attore, che ha messo in scena la stessa pièce centinaia di volte, si troverà, ogni volta, nell'incertezza generata dall'imperfetto e dal futuro che incombono con la loro ineluttabilità ontologica e imperscrutabilità gnoseologica. Fossero anche le stesse condizioni, il medesimo pubblico, la stessa compagnia di attori, l'attore è sempre nudo sulla scena. Nudo perché esposto alla fragilità della sua condizione, di eterno presente, nell'azione del qui e ora, nella compresenza di attori e spettatori, nell'improvvisazione che è chiamato a fare, ogni volta nella novità che lo attende. Anche la pedagogia è chiamata a confrontarsi con la precarietà del funambolo, poiché l'uomo, nella via della prudenza, è chiamato a scegliere, istante dopo istante, i passi giusti per non scivolare e cadere. L'uomo sarebbe chiamato a cogliere il momento più appropriato sia per la deliberazione, sia per l'azione migliore, il *kairòs*, decidendo l'efficacia tecnica e la giustezza etica dell'agire. Il quale, proprio perché privo di guide efficaci a priori, lascia ciascuno sempre responsabile della certezza e dell'affidabilità delle proprie deliberazioni e azioni. L'equilibrista cammina sul filo a dieci metri da terra, senza rete di protezione, in condizioni di contesto che si modificano continuamente nel tempo e nello spazio⁵⁴. Secondo questa prospettiva, la condizione umana si fa tragica, segnata dall'angoscia che può nascere dalla *paura dell'istante*, che può paralizzare, per

⁵⁴ Ivi, p. 12.

l'importanza decisiva che ogni attimo della vita porta con sé; nessuno può tornare indietro, riarrotolare le sequenze di vita svolte. Proprio per evitare questa angoscia, la virtù della prudenza insegna a diffidare dall'individualismo; chi ha dimostrato per esperienza di agire bene, ha potuto diffondere e condividere nell'agire sociale repertori di azioni che non sono di per se stessi duplicabili, tali e quali, in un nuovo contesto, ma consentono a ogni persona di superare le paralisi, ispirandovisi e trovando il modo migliore per affrontarle⁵⁵. La prudenza invita a fare i conti con la libertà, con la scelta dell'opzione migliore, tra tante possibili.

C'è un aspetto del lavoro dell'attore che è intrinseco alla stessa esistenza del teatro: «l'attore *non può fare ciò che vuole*. Che sia un banale mestierante o un artista sublime, l'attore *deve fare la sua parte*»⁵⁶. Questa dimensione, che riguarda in primis la vita di ogni persona, suscita riflessioni sul tempo che siamo chiamati a vivere. Più volte l'uomo in questi anni è stato chiamato a confrontarsi con la limitazione della propria libertà, nell'impossibilità di incontrare le persone, di vivere gli spazi e le dimensioni sociali della vita. Anche D. R. afferma:

l'attore, fin da quando nasce come attore, deve vivere dentro delle strutture che il 90% delle volte non è lui a scegliere (un testo che ti viene dato, una struttura registica che ti viene data, delle musiche che non scegli tu, un compagno di scena che magari non hai scelto tu ma con cui dover condividere la difficoltà di avere una serie di elementi esterni che ti arrivano e di cui tu devi riuscire a far tesoro). Se ti fai bloccare dal fatto che quelle parole non le dici, allora non riesci a mettere in scena quel testo, se hai un compagno con cui sei in difficoltà e decidi che lui non è adatto a lavorare con te, sei tu a non lavorare più con l'altro e quindi bisogna riuscire a trovare il modo che qualunque barriera, qualunque gabbia, qualunque ostacolo diventi un'opportunità di lavoro. Trovare il modo di usare quell'ostacolo come un trampolino e non come un muro, quindi questo è una cosa che io ho imparato tanto. Questo ho cercato di riportare ai miei allievi [...], rischiamo di vedere solo dei "no", ho iniziato a chiedermi cosa potevo fare per dare valore agli elementi che avevo, quindi lavorare su una distanza per lavorare sulla relazione con il compagno, lavorare con un respiro che si riesce a sentire attraverso una mascherina perché senza un respiro sei "morto", sfruttare quelle difficoltà che c'erano e ne è emersa una didattica anche dinamica⁵⁷.

Il periodo che registi e attori si sono trovati a vivere mostra analogie con altri periodi storici che hanno caratterizzato le grandi riforme del teatro. Tutta la prima metà del Novecento fu periodo di crisi. Anteguerra, guerra e dopoguerra caratterizzarono un'epoca di forti conflitti. Alla rivendicazione di un diritto alla libertà dovette subentrare la ricerca di una via profonda alla libertà. «L'uomo non può fare ciò che vuole, ma può *volere ciò che deve fare*: e in questo consiste la sua libertà. È la situazione specifica dell'attore, e proprio in questi termini ne parlerà Artaud: la crudeltà altro non è, se non il volere rigorosamente ciò che è necessario»⁵⁸. La libertà come capacità di volere ciò che si fa, come

⁵⁵ Ivi, p. 52.

⁵⁶ F. Ruffini, *Precisione e corpo-mente. Sul valore del teatro*, «Teatro e Storia», VIII, n. 2, ottobre 1993, p. 236.

⁵⁷ Si veda l'intervista a D. R. del 27 novembre 2020.

⁵⁸ Ivi, p. 237.

scelta dell'opzione migliore accogliendo l'imprevisto come possibilità di crescita, rintracciando nell'ostacolo una opportunità. «Il teatro valorizza gli imprevisti», in questa frase di Claudio Meldolesi affissa sulle pareti del Teatro Dom di Bologna è condensato il valore aggiunto che il teatro può offrire all'uomo in questo tempo di criticità, segnato dalla *paura dell'istante* che viene incontro, che si è fatto portatore di malattia e di morte segnato dalla precarietà, dalla fragilità.



Figura 6: Il teatro valorizza gli imprevisti.
Fotografia di Fabio Martinelli scattata nel novembre 2021.

Il teatro ci ricorda che l'attore in scena non è solo. Riprendendo la metafora del funambolo, su quel filo sospeso non siamo soli a camminare, ma gli altri sono una sorta di rete di protezione, che fa da sostegno. Nel cuore della pandemia, il Pontefice Francesco, in Piazza San Pietro, ha annunciato l'invito a uscire dall'individualismo: «Ci siamo resi conto di trovarci sulla stessa barca, tutti fragili e disorientati, ma nello stesso tempo importanti e necessari, tutti chiamati a remare insieme, tutti bisognosi di confortarci a vicenda. Su questa barca... ci siamo tutti. Come quei discepoli, che parlano a una sola voce e nell'angoscia dicono: "Siamo perduti", così anche noi ci siamo accorti che non possiamo andare avanti ciascuno per conto suo, ma solo insieme»⁵⁹. Oscillando nell'equilibrio precario di una tempesta sopraggiunta possiamo tenderci la mano, sostenerci a vicenda, non diretti a raggiungere la meta da soli, ma insieme. La relazione pedagogica può essere allora antidoto alla paura, all'angoscia della condizione umana che si fa più faticosa e difficile. «Poiché ogni parte, interagendo con le altre, le modifica, ogni diversa scelta e azione introdotta nella storia del mondo, modifica e ristruttura non solo chi la esegue, ma, poco o tanto, la storia e il mondo stesso in cui l'attore opera»⁶⁰.

⁵⁹ http://www.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2020/documents/papa-francesco_20200327_omelia-epidemia.html

⁶⁰ G. Bertagna, *Educazione e formazione*, cit. p. 51.

Come è avvenuto in *Quartieri di Vita 2021*, il Festival Internazionale di Teatro Sociale realizzati nei quartieri campani, in cui la fragilità è diventata risorsa per creare arte, le storie di sofferenza e dolore sono divenute spettacolo teatrale che ha creato comunità, relazioni, vita che dona speranza⁶¹. Ecco allora che il racconto, l'epopea, il mito, la tragedia, il romanzo, il teatro sono imitazioni dell'itinerario che gli uomini sono chiamati a percorrere per connettere il perfetto all'imperfetto e al futuro e per passare dalla scelta all'azione. Ogni esperienza e ogni esistenza umana è un cammino e un percorso ma si rivela solo nel discorso e nella narrazione. Cosa meglio di un romanzo, o di un'opera teatrale, di una narrazione aperta che nasce tra gli uomini e le donne in relazione e che è in grado di centrifugare anche le più disparate possibilità, riesce ad esprimere il groviglio dell'esistenza ed esperienza umane che appare in continuo movimento?

Esiste una dimensione che concerne il piano delle possibilità, che coinvolge l'immaginazione, che consente di aumentare i repertori di scelta e di azione e di non trovarsi impreparati dinanzi alla diversità di ogni nuovo avvento che ciascuno è chiamato a vivere in modo personale. La narrazione allena ogni persona a trovare risposte adatte a situazioni reali, in situazioni protette perché solo pensate, alimenta le competenze di discernimento di ciascuno nella situazione di inesauribile complessità tipica di ogni evento particolare.

Si sa da Aristotele a Ricoeur che il racconto, l'epopea, il mito, la tragedia, il romanzo, il teatro, la commedia, il melodramma, il cinema, la fiction televisiva, le soap opera ecc., insomma tutte le varie forme di letteratura, sono imitazioni dell'itinerario che gli uomini sono chiamati a percorrere per connettere ad una qualche unità perfetto, imperfetto e futuro e per passare nella loro vita, dalla scelta all'azione sul piano personale e storico-sociale. Lo stesso Kant ammette che per conoscere l'uomo e la sua pratica del mondo serve anche fare i conti con *spettacoli teatrali e romanzi*⁶².

Nel romanzo, nel teatro, nel film, si comprende che «Homo sapiens è allo stesso tempo Homo demens, che Homo faber è allo stesso tempo Homo mythologicus, che Homo oeconomicus è anche Homo ludens, che la vita può essere terribilmente prosaica o meravigliosamente poetica. Vediamo il segno dell'eredità negli individui (i Rougon-Macquart, i Karamazov) e vi vediamo il segno della società. Si percepisce concretamente che i singoli individui recano in sé qualcosa di universale e si scopre la condizione umana in un destino particolare»⁶³.

Ogni esperienza ed esistenza umana non è mai ferma e non si può ricondurre ad una mera concatenazione lineare di cause ed effetti, si rivela per quella che è solo nel *dis*-corso, nella trama

⁶¹ C. Zappettini, A. Borgogni, N. Carlomagno, *Quartieri di Vita 2021: Fragilities and Performing Arts in Neuroscience and Humanities*, «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 6, n. 1.

⁶² G. Bertagna, *Educazione e formazione*, cit. p. 53.

⁶³ E. Morin, *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

delle parole che la narrano. Ogni vita è un ingarbugliato gomito di vorticose digressioni più o meno involontarie e solo l'invenzione letteraria è in grado di evocarle, con la sua immaginazione e con la parola. Non è quindi la letteratura a proiettarsi sull'esistenza e sull'esperienza umane, ma sono, al contrario l'esperienza e l'esistenza che avrebbero *una struttura pre-narrativa* e che, proprio per la loro dimensione di esperienza e possibilità, si proietterebbero al meglio, per conoscersi più a fondo, nell'invenzione letteraria narrativa. «il romanzo non indaga la realtà, ma l'esistenza. E l'esistenza non è ciò che è avvenuto. L'esistenza è il campo delle possibilità umane, di tutto quello di cui l'uomo è capace. I romanzieri disegnano la carta dell'esistenza scoprendo questa o quella possibilità umana»⁶⁴. I grandi romanzi ci fanno conoscere gli esseri umani nei loro sentimenti, nelle loro relazioni con gli altri e con il mondo, in un modo più ricco delle scienze umane. Contengono non solamente una dimensione psicologica e sociologica, ma anche una dimensione storica, politica, filosofica. «Un romanzo affronta i molteplici modi in cui gli esseri umani vivono le loro relazioni, i loro conflitti, la loro vita privata e pubblica. Questi aspetti esistenziali, soggettivi, sono invisibili per le scienze umane. Qualche volta, si scopre un cosmo in un individuo, come in Faulkner. Oppure, ci sono la pluralità, l'instabilità, le contraddizioni dell'essere umano, come in Dostoevskij»⁶⁵. La letteratura, e quindi anche il testo drammatico, si rivela il più potente mezzo moltiplicatore della vita reale unica e irripetibile di ognuno e diventa lo strumento più formidabile a disposizione di tutti, e in particolare della pedagogia, per far maturare ciascuno e far acquisire al soggetto le competenze indispensabili per affrontare, con prudenza, l'irruzione dell'imprevisto nel presente di ogni vita, nel mondo e nella storia. Secondo Bertagna, il prototipo del vero, insuperato *pedagogista* sarebbe Rousseau il quale si è guardato bene dal lasciarci trattati di questa pretesa disciplina, ma si è limitato ad un «romanzo» debordante e incompiuto, sull'educazione/formazione di un soggetto il cui nome titola addirittura lo stesso romanzo. Nell'Emilio⁶⁶, l'autore genera una narrazione con registri e generi letterari diversi, in cui si mescolano razionalità teoretica, tecnico-poietica e pratica, filosofia, diritto, sociologia, storia, antropologia ecc., e, insieme, la storia mai conclusa di tutte queste discipline. Ogni pagina è pensiero vivo, segno visibile dello sforzo per migliorare la relazione delle persone, tra loro legate assieme⁶⁷. Secondo Morin, «ciò che manca nelle scienze umane è la conoscenza dell'umano nella sua complessità; l'umano è al contrario parcellizzato e suddiviso in compartimenti tra le discipline. Il romanzo fa vedere la complessità umana. Fa vedere la vita immersa nelle interrelazioni e interazioni, la vita immersa in un tempo, un luogo e una società *hic et nunc*. È ciò che ci restituiscono i grandi

⁶⁴ M. Kundera, *L'arte del romanzo*, Adelphi, Milano 1988, p. 58 In Bertagna G., *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit.

⁶⁵ E. Morin, *Sull'estetica*, cit.

⁶⁶ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Studium, Roma 2016.

⁶⁷ G. Bertagna, *Educazione e formazione*, cit. pp. 53 ss.

romanzi, da Balzac a Musil e Proust, ed è anche la vita nel senso fisico e biologico del termine. È, in modo insostituibile, alla conoscenza affascinata e affascinante della vita che c'invita il romanzo»⁶⁸. C'è complementarità con le scienze umane, la sociologia, l'economia, l'antropologia, la storia, la psicologia, che sono separate in discipline diverse, ma che il romanzo unisce per la sua natura interdisciplinare, a dire il vero, transdisciplinare. In una partecipazione estetica come la visione di un film, c'è evasione dalla realtà immediata, ma vi si scopre e vi si conosce il mondo reale.

Con la scoperta dei neuroni specchio, dell'*embodied cognition* e con la definizione di *embodied simulation* e *simulazione liberata*, le neuroscienze ci offrono un nuovo sguardo ai processi coinvolti nella fruizione di un'opera cinematografica o di uno spettacolo teatrale. «Attraverso lo scarto prodotto dalla creazione artistica, l'uomo è costretto a sospendere la sua presa sul mondo, liberando energie fino a quel momento indisponibili, mettendole al servizio di una nuova ontologia che finalmente, forse, può rivelargli chi è. Più che una sospensione di incredulità, l'esperienza estetica suscitata dalla produzione artistica può essere letta come una «*simulazione liberata*»⁶⁹. Perché un film o uno spettacolo teatrale ci emozionano potenzialmente più di una scena della vita reale di cui possiamo analogamente essere spettatori? Forse perché nella *finzione* artistica il nostro legame all'azione narrata è totalmente libero da coinvolgimenti personali diretti⁷⁰. Romanzi, teatro, cinema, poesia sono modi di conoscere tutto ciò che è umano nella sua complessità, una e diversificata, compito tanto più indispensabile quanto più le scienze umane rimangono non solo divise e rinchiusi nei propri confini disciplinari, ma incomplete perché le parti soggettiva, biologica e fisica dell'umano sono ignorate. Bisognerebbe, secondo Morin, attraverso l'insegnamento, suscitare l'interesse a fruire delle opere letterarie. Si dovrebbe «insegnare cosa significa la qualità poetica della vita e quindi far sentire e far prendere coscienza del sentimento estetico, che è così raramente riconosciuto nella sua originalità tra gli altri sentimenti poetici e ancora più raramente concepito nella sua natura antropologica»⁷¹.

Secondo Franco Lorenzoni è necessario ridare valore alla narrazione e al racconto orale; egli sostiene che il racconto orale sia un terreno particolarmente fecondo per gli alunni della scuola, racconta: «quando io ascolto il narrare di un altro, per entrare nella sua storia devo stare attento, faticare, a cercare continuamente di confrontare le immagini le sensazioni che mi propone la sua voce con quelle del mio repertorio di esperienza personale. Devo unire un'attenta percezione delle parole che ascolto ad un'immaginazione viva, di cui sono solo io il responsabile. E forse è proprio la lontananza della

⁶⁸ E. Morin, *Sull'estetica*, cit.

⁶⁹ V. Gallese, *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, in U. Morelli, *Mente e Bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Umberto Allemandi Editore, Torino 2010.

⁷⁰ C. Zappettini, A. Borgogni, *Performing arts and neuroscience: body and mirrors in theatrical expressivity*. «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 5, n.2, aprile, giugno, pp. 161-171.

⁷¹ E. Morin, *Sull'estetica*, cit.

parola dalle cose che avvicina chi ascolta a chi parla»⁷². Il racconto orale non cessa mai di farsi. È una costruzione continua, un processo di avvicinamento che non arriva mai a una definizione ultima di persone e avvenimenti, ci aiuta a sospendere il giudizio, provoca l'attesa, suscita curiosità e sorpresa. Secondo Lorenzoni l'arte del narrare ha a che vedere con l'*annacinarsi*, ovvero andare in giro senza uno scopo preciso, lasciare che il tempo scorra, perdersi in strade conosciute. Ma è anche un verbo che indica il cullare, il dondolare un bambino neonato. Una ricerca inconsapevole di passività che recentemente è stata definita come il massimo movimento con il minimo spostamento. «Così se narrare è viaggiare, l'*annacinarsi* pigramente è l'azione fisica che più somiglia a quel tempo lungo in cui dentro di noi si raccolgono le immagini e i ricordi, che poi andranno a condensarsi in una storia»⁷³. La narrazione coinvolge il narratore e gli ascoltatori: suscita risonanze vitali. Per questo un racconto è sempre in un certo senso anche un'offerta vitale, ma nelle sue forme più efficaci è soprattutto testimonianza: espressione di esperienze, di sintonie spirituali. Non sa narrare di amori chi non ha amato, di sofferenze chi non ha conosciuto dolore. Ogni narratore autentico ridà vita all'esperienza raccontata, ricrea l'evento, rifà la storia. Le sue parole non riguardano solo le persone di cui parla ma anche se stesso. Per questo provoca un incontro e offre agli ascoltatori un'occasione di rinnovamento. «Raccontare è imitare e induce imitazione»⁷⁴.

La narrazione come strumento pedagogico richiama allora nel suo procedere l'unicità e l'irripetibilità del soggetto. Non ammette né l'uniformità né la ripetizione. Ogni scelta del soggetto è decisiva: un'occasione perduta o adeguata.

3.4 In principio era la relazione, Io come l'Altro.

«Ciascuno cresce solo se sognato»

Danilo Dolci⁷⁵

La premessa epistemologica che abbiamo esplorato ci ha portato ad osservare come la pedagogia si distingua dalle altre scienze per il fatto che è teoria, pratica e poiesi, non tanto *dell'educazione e/o della formazione*, ma delle persone che sono coinvolte nell'azione educativa e formativa. La pedagogia non cerca l'astratto concettuale ma accompagna il caso singolo, unico e irripetibile in relazione con almeno un altro, a scoprirsi, insieme, sempre più soggetti di educazione e/o della

⁷² F. Lorenzoni, M. Martinelli, *Saltatori di muri: la narrazione orale come educazione alla convivenza. Esperienze interculturali*, Macro, Cesena 1998, p. 41.

⁷³ *Ibidem*, p. 80.

⁷⁴ B. Wacker, *Teologia Narrativa*, Quiriniana, Brescia 1981.

⁷⁵ D. Dolci, *Poema umano*, Einaudi, Torino 1974.

formazione, e a rimanere tali, pur nel continuo e reciproco evolversi. Il fine della pedagogia è, sempre, mettere al centro, come causa e come fine, la persona. Ogni persona. Chi educa/forma e chi è educato/formato. E dimostra di non essere predicatoria o depositaria di un sapere certo e affidabile non relativamente a *qualcosa*, ma a *qualcuno*, che intende essere chi è (identità), nella sua unità di parti, scoprendosi tale in maniera inesauribile nella relazione non evitabile con un altro, gli altri, nel mondo e nella storia. Ogni relazione teatrale potrebbe allora essere considerata pedagogica nella misura in cui i soggetti coinvolti si scoprono in un continuo migliorare e in un reciproco svilupparsi. La pedagogia è sempre anche un pedagogo capace di giudizio, come ha insegnato Rousseau, che, con il suo romanzo pedagogico, può mostrare la scientificità nella narrazione e nella commistione di generi a seconda della necessità e dei problemi di chi agisce educativamente. «Il discorso pedagogico intreccia ogni volta registri linguistici e punti di vista scientifici, pratici e poetici differenti pur di adattarsi alle situazioni e ai problemi particolari delle persone di cui si assume la responsabilità e per le quali rivendica un accompagnamento emancipativo verso il futuro»⁷⁶.

In ambito teatrale possiamo osservare come le relazioni teatrali siano al centro di una riflessione sulle pratiche performative; dagli anni Sessanta in poi lo spettacolo non viene considerato soltanto il luogo in cui le azioni e comportamenti di attori e spettatori si influenzano a vicenda e vengono negoziate le relazioni tra di essi in un modo che resta misterioso. «Lo spettacolo appare anche come luogo in cui lo specifico funzionamento di queste interazioni, le condizioni e lo sviluppo del processo di negoziazione possono diventare oggetto di ricerca»⁷⁷. Si iniziò a delineare un interesse verso il loop di feedback come sistema autoreferenziale e autopoietico che possiede un esito di principio aperto e mai del tutto predeterminabile e che non può essere né interrotto, né guidato in modo mirato attraverso le strategie di messa in scena.

Vogliamo allora indagare e accogliere i contributi di alcuni pedagogisti che rappresentano le fondamenta del discorso tra pedagogia e teatro, poiché nelle loro narrazioni hanno saputo indagare la componente relazionale, corporea ed esperienziale della persona umana, e questi elementi intercettano il discorso teatrale e costituiscono l'intersezione dei due settori disciplinari.

Come già esposto nel precedente capitolo, diversi sono i registi pedagoghi, che, a livello teatrale sono diventate guide, maestri, i padri Fondatori del primo Novecento: da Stanislavskij a Mejerchol'd, da Craig a Brecht, da Copeau ad Artaud, da Grotowski a Brook. Ma che cos'è un maestro? che cos'è un *teacher* a teatro? come lo si riconosce? Che cosa e come insegna? che cosa trasmette e come lo trasmette? Il regista pedagogo che il teatro del Novecento ha assunto quale guida dell'attore e riferimento dell'arte teatrale è il *maestro*⁷⁸ cioè qualcuno che non soltanto ha la conoscenza ma la

⁷⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 57.

⁷⁷ E. Fischer-Lichte, *Estetica del performativo*, cit., p. 70.

⁷⁸ M. De Marinis, *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, Bulzoni, Roma 2000, p. 16.

incarna, questa conoscenza va quindi molto al di là di ciò che può essere scritto e anche di ciò che può essere detto e verbalizzato e la trasmette all'allievo in un rapporto personale diretto, profondo, totale⁷⁹ il quale ha a che vedere, sostiene Barba, con la «forza dell'innamoramento e dell'amore»⁸⁰. De Marinis definisce il maestro come un *guru* che in sanscrito significa *colui che disperde le ombre, ovvero l'oscurità*, in altri termini il guru era colui che contemporaneamente incarnava e trasmetteva il sapere tradizionale. Il maestro incarna la conoscenza e può provocare un risveglio e con la sua stessa presenza aiutare l'allievo nella sua ricerca. Egli crea le condizioni di un'esperienza attraverso la quale la conoscenza potrà essere vissuta nel modo più totale possibile. Recalcati, riferendosi all'insegnante e all'allievo, nello specifico della relazione di insegnamento-apprendimento, afferma: essa «è sempre attraversata dal corpo, dalla pulsione, avendo come sua meta più alta la trasformazione degli oggetti del sapere in corpi erotici [...]. È solo l'amore - l'eros - col quale un insegnante investe il sapere a rendere quel sapere degno di interesse per i suoi allievi, a renderlo un oggetto capace di causare il desiderio»⁸¹. Tale sensazione intima e segreta che colorisce le cose di significati *affettivi*⁸², per cui un volto può divenire simpatico o antipatico è strettamente legata a quella che Merleau-Ponty definisce comprensione erotica, che «non appartiene all'ordine dell'intelletto, perché l'intelletto comprende appercependo un'esperienza sotto un'idea, mentre il desiderio comprende ciecamente collegando un corpo a un corpo»⁸³. Se per Recalcati il vero insegnamento avviene solo per contagio e per testimonianza, se per Galimberti la dimensione affettiva e del desiderio sono le prime modalità con cui il bambino *si intenziona* a un mondo che gli sta attorno per nascere, anche il teatro fissa la sua pedagogia attraverso il rapporto diretto, personale, molto profondo che il maestro instaura con l'allievo. Barba parla del maestro come «colui che si rivela per sparire»⁸⁴, che ricorda l'impostazione montessoriana dell'insegnante che, come un angelo custode, è chiamato a vigilare affinché il bambino non sia disturbato e intralciato nella sua libera attività⁸⁵. Maria Montessori (1870-1952), scienziata italiana di fama internazionale, ben nota per l'organizzazione dello spazio e la scelta dei materiali per l'infanzia evidenzia spesso con fervore quanto contrasto ci sia tra la vita naturale e quella sociale e, soprattutto, quanto quest'ultima porti l'essere umano a fare rinunce, subire restrizioni, condizionando fortemente lo sviluppo infantile. I preziosi contributi che lasciò all'educazione si basano sulla libertà dell'allievo, poiché solo la libertà favorisce la creatività del bambino, già presente nella sua natura. Educazione alla liberazione attraverso la quale l'individuo deve essere restituito a se stesso, alla sua

⁷⁹ M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, Bulzoni, Roma, 2013, pp. 15 ss.

⁸⁰ E. Barba, *La terra di cenere e diamanti. Il mio apprendistato in Polonia, seguito da 26 lettere di Jerzy Grotowski a Eugenio Barba*, Il Mulino, Bologna 1998.

⁸¹ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 88.

⁸² U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 155.

⁸³ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 1945.

⁸⁴ E. Barba, *La terra di cenere e diamanti*, cit., p. 12.

⁸⁵ C. Lamparelli (Ed.), *Maria Montessori, educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2016.

natura. Maria Montessori nel suo testo *Educazione alla libertà* afferma quanto sia necessaria una trasformazione della scuola e una nuova preparazione dei maestri; una scuola che «permette lo svolgimento delle manifestazioni spontanee e della vivacità individuale del bambino»⁸⁶. È questo il fondamento della sua teoria, desidera una scuola che sia a servizio del bambino e dei suoi bisogni, che sia in grado di metterlo al centro con la sua necessità di muoversi, di esprimersi, di essere vivo. Sottolinea l'importanza dell'autonomia del bambino, il valore dell'esplorazione della scoperta che egli mette in atto se gli viene lasciato uno spazio, se non ci si sostituisce a lui. Per *educazione alla libertà* Maria Montessori intende la condizione adatta al più favorevole sviluppo psichico e fisiologico del fanciullo; «Il bambino è un corpo che cresce e un'anima che si svolge»⁸⁷, è in questo modo che vede con assoluto rispetto l'aprirsi della vita infantile; libertà come liberazione della vita infantile da ostacoli che ne impediscono il normale sviluppo. Il grande contributo che Maria Montessori dà alla pedagogia odierna è aver posto realmente il bambino al centro del processo educativo, lei ha avuto la grande capacità di guardare il mondo con i suoi occhi, di raccontare all'adulto i suoi bisogni, i suoi desideri, le sue necessità⁸⁸.

Nella storia della pedagogia sono innumerevoli le figure di uomini e donne che hanno saputo essere testimoni di uno stile relazionale autentico, che hanno lasciato le loro tracce nella pedagogia odierna. Se l'*amore* e l'innamoramento contraddistinguono la relazione maestro-allievo per Barba, per Maria Montessori tale legame è fondato sull'educazione alla libertà, per Don Giovanni Bosco (1815-1888) l'*amorevolezza*, intesa come atmosfera di amore, gentilezza, benevolenza sperimentabile fu l'elemento portante della sua pedagogia. L'amore lo rese grande, egli amava i suoi giovani ed era costantemente preoccupato per il loro bene. Don Bosco voleva bene con i fatti e non con le parole. Per lui era necessario che i ragazzi si sentissero amati, poiché chi sa di essere amato, ama a sua volta, e chi è amato può raggiungere qualsiasi scopo. L'amorevolezza, poggiando sull'elemento teologico evita il pericolo di ridursi a mera sensualità o emotività e si volge alla conquista di finalità soprannaturali. Don Bosco esortava l'educatore a lasciarsi guidare sempre dalla ragione e non solo dalla passione. Don Bosco ha avuto la grande capacità di intravedere nell'allievo il germe di bene nascosto, non facendosi fermare dai pregiudizi e dall'immobilismo dell'epoca, attrezzandosi per rispondere ai bisogni degli allievi, creando gli oratori per i giovani, in particolare per i giovani poveri e abbandonati. Egli affermava: «in ogni giovane, anche nel più cattivo, c'è un punto in cui egli è sensibile al bene; e il primo dovere dell'educatore è cercare questo punto sensibile del cuore e saperlo valorizzare»⁸⁹. L'obiettivo che il sacerdote piemontese si proponeva era quello di «far maturare,

⁸⁶ M. Montessori, *Educazione alla libertà*, Editori Laterza, Bari 1999, p. 22.

⁸⁷ Ivi, p. 36.

⁸⁸ Per un approfondimento sulla figura di Maria Montessori si veda C. Zappettini (2008), *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, pp. 62 ss.

⁸⁹ W. Nigg, *Don Bosco. Un santo per il nostro tempo*, LDC, Torino 1980, pp 60-66.

mediante un concorso di interventi, la personalità del giovane sul piano della sua umanità, orientarlo verso una visione ottimistica della vita, aiutarlo con ricchezza di esperienze»⁹⁰. Tra i principi fondamentali della sua azione educativa vi era la fede, ovvero l'insieme delle verità fondamentali poiché a suo parere l'uomo non può fare a meno di queste verità che hanno valore eterno. Un grande atteggiamento dell'azione educativa di Don Bosco è la premura, l'interesse, l'affetto che egli nutriva per gli ultimi, i ragazzi *poveri e cattivi*. Il pedagogo dovrebbe, non soltanto accettare tutti, ma soprattutto avere l'*atteggiamento dell'entomologo*⁹¹ poiché in ognuno vi è un forte bisogno di essere amati, di essere accettati e riconosciuti in quanto persone, e da questo dipende fortemente la crescita personale, scolastica e professionale. La relazione con l'altro è centrale nelle opere del filosofo, teologo e pedagogo Martin Buber (1878-1965) e dal suo punto di vista, quando l'uomo è solo, quando ha perduto un rapporto normale con il mondo, allora è stimolato a porsi il problema dell'altro. Quando l'uomo non ha occasione di sostenersi appoggiandosi al suo rapporto conciliato con il mondo, allora non può mettersi in questione: «la solitudine è la condizione perché l'uomo si ponga il problema dell'uomo»⁹². In questo senso la solitudine è condizione di crisi e dunque è nei momenti di crisi che l'individuo è capace di porsi in modo autentico il problema dell'uomo. È pur vero che nel tempo caratterizzato dall'isolamento e dalla solitudine causata dai periodi di quarantena che a varie riprese hanno caratterizzato il tempo pandemico, si sono fatte ancora più necessarie le riflessioni sulla necessità della relazione. Han definisce *società senza dolore* il tempo che stiamo vivendo, caratterizzato dall'emergenza sanitaria. «Viviamo in una società in cui aumentano solitudine e isolamento, peraltro accentuati dal narcisismo e dall'egoismo. Anche la crescente concorrenza, il calo della solidarietà e dell'empatia isolano le persone. Per il dolore, la solitudine e la mancata esperienza della vicinanza fungono da amplificatori. [...] Ci manca in tutta evidenza la mano guaritrice dell'Altro. Nessun analgesico può sostituire quella scena primordiale della guarigione»⁹³. La relazione si rende ancor più necessaria oggi, dove l'educazione è chiamata con forza a riabilitare le relazioni umane, restituendo l'incontro faccia a faccia, nel qui e ora del tu per tu, dal vivo. L'*I Care* di Don Milani è chiamato a segnare le relazioni, poiché «via autentica è quella della relazione tra-uomo-e-uomo, del rapporto interpersonale della comunità; solo nella relazione con l'altro uomo l'individuo ritroverà se stesso e, allo stesso tempo, supererà la solitudine e l'isolamento. Solo nell'incontro con l'altro, nella

⁹⁰ G. Chiosso, *Novemto Pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, p. 189.

⁹¹ Tale espressione risale a una delle lezioni di pedagogia e didattica speciale avute durante gli anni dell'università. Il prof. Roberto Franchini ci ricordava che l'insegnante è chiamato ad avere l'atteggiamento dell'entomologo, colui che studia con passione gli insetti, gli esseri più disprezzati. Similmente, anche l'insegnante, il formatore, il pedagogo dovrebbe provare un amore (in questo caso l'amore pedagogico) profondo e gratuito nei confronti dei peggiori, di coloro che per motivi economici, fisici, psichici, sociali sono più esclusi ed emarginati, coloro che presentano disturbi comportamentali, i disabili, gli stranieri.

⁹² M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo, Milano 1993, p.13.

⁹³ B. C. Han, *La società senza dolore*, Nottetempo, Roma 2021, p. 37.

relazione istituita tra l'io e il tu, l'uomo entra nella realtà autentica, da cui si era allontanato»⁹⁴. Molto bella è l'immagine che Buber ci dà della relazione come varco che ci apre all'eterno: «Le linee delle relazioni, nei loro prolungamenti, si intersecano nel Tu eterno. Ogni singolo tu è una breccia aperta sul Tu eterno. Per mezzo di ogni singolo tu la parola fondamentale interpella il Tu eterno. Da questa mediazione del tu di ogni essere giunge loro la pienezza e la non pienezza delle relazioni»⁹⁵. Esiste una componente di *infinito* che è contenuta in ognuno e che nella relazione emerge. «La storia di ognuno è la voglia di infinito che si scontra col finito. L'infinito è tutto e il finito è qualcosa. L'uomo è un finito che tende all'infinito. [...] L'educazione e la formazione hanno come primaria funzione quello di far crescere e sviluppare il finito, il corpo e la mente, con la parallela funzione di insegnare la conciliazione del proprio infinito con quello dell'altro»⁹⁶. Nella relazione emerge allora quell'aspetto di inafferrabilità che si sperimenta solo quando si resta, in presenza, nello sguardo dell'altro, perché sempre più «Il tu mi viene incontro. Ma sono io che nella relazione immediata gli vado incontro. Così la relazione è essere scelti e scegliere, patire e agire insieme»⁹⁷. L'altro che talvolta ferisce, nella differenza di cui è portatore si fa feritoia, passaggio per accedere a un paesaggio che apre orizzonti nuovi, che genera fenditure a sbalzo su una novità che fa crescere, accompagna verso un'armonia migliore.

3.5. Apprendere dall'esperienza, la pratica del pensare riflessivo

«Pensare significa sperimentare, operare, trasformare»

Maurice Merleau-Ponty⁹⁸

Il percorso che i pedagogisti teatrali hanno esplorato, che è stato indagato *dall'educazione alla teatralità*⁹⁹ negli ultimi decenni, ha origine dalle teorie che i grandi registi del Novecento hanno lasciato in eredità e si intreccia con le teorie di alcuni pedagogisti che hanno operato negli ultimi due secoli, tra questi possiamo portare gli insegnamenti di John Dewey (1859-1952), nei quali rintracciamo il valore formativo che l'esperienza assume in un contesto educativo. Filosofo e pedagogista statunitense, è stato anche scrittore e professore universitario, rientra tra le personalità di spicco della nuova pedagogia, definita Scuola Nuova o Attivismo, nata attorno agli anni Cinquanta.

⁹⁴ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., p.13.

⁹⁵ Ivi, p.111.

⁹⁶ C. Bernardi, *Il teatro per-formazione* in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 47.

⁹⁷ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., p.113.

⁹⁸ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989, p. 13.

⁹⁹ Si veda in seguito una riflessione più approfondita.

L'idea di fondo è data dalla centralità dell'individuo, soggetto attivo che partecipa con tutto il suo essere alla costruzione della conoscenza del mondo. Dewey esercitò una profonda influenza sulla cultura e sui sistemi educativi, la sua formazione fu fortemente influenzata dal pragmatismo americano e dall'idealismo e fu questo disegno di qualità umanistica che accompagnò sia la teoria dell'educazione che quella della scuola. Il pensiero filosofico e pedagogico di Dewey si fondò su una concezione dell'esperienza come rapporto tra uomo e ambiente, dove l'uomo non è uno spettatore involontario, ma interagisce con ciò che lo circonda. In tal senso l'educazione è chiamata ad aprire la via a nuove esperienze e al potenziamento di tutte le opportunità per un ulteriore sviluppo. In questa visione, l'esperienza educativa dovrebbe sorgere dalla quotidianità e dall'ambiente in cui il soggetto vive e dovrebbe portare l'individuo a un maggiore arricchimento, verso il perfezionamento di sé e dell'ambiente¹⁰⁰. Per Dewey l'esperienza comprende sia la realtà considerata nel suo dinamismo, sia la sperimentazione di questa realtà e si presenta come un *continuum* temporale caratterizzato da sviluppo e crescita. L'esperienza permette all'uomo di sperimentare in modo attivo l'ambiente che lo circonda, concorrendo a trasformarlo e venendo lui stesso trasformato, ha carattere cognitivo, proiettivo, cumulativo; fare e pensare non sono mai disgiunti. Le idee assumono la caratteristica di piani d'azione per progettare il futuro, definire metodi di intervento, ipotizzare soluzioni. «Attraverso la pratica l'individuo impara, scopre, comprende il funzionamento delle cose ed è per questo che l'educazione attiva deve essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza; [...] il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa»¹⁰¹. Se l'educazione è vita, tutta la vita possiede, fin dal suo inizio, un suo aspetto scientifico, un aspetto artistico e culturale e uno di comunicazione. Per Dewey «il progresso non risiede nella successione delle attività di studio, ma nello sviluppo di nuovi atteggiamenti e di un rinnovato interesse verso l'esperienza»¹⁰². Nella sua visione l'insegnante non è a scuola per imporre idee o per formare abiti mentali nel fanciullo, ma come membro di una comunità, che ha il compito di selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e assisterlo nella maturazione delle adeguate reazioni. Conoscere e apprendere risultano per Dewey esperienze qualitativamente omogenee e consentono di formulare ipotesi. Col termine esperienza si intende dunque non il semplice fare o l'essere coinvolti in qualche forma di attività, l'esperienza non coincide con il vissuto, ma l'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso. Nel progetto di ricerca che si va delineando, si intende offrire la possibilità ad attori, registi, educatori teatrali, di indagare il vissuto, facendo di esso un oggetto di riflessione. «C'è esperienza quando si

¹⁰⁰ C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, Editrice la Scuola, Brescia, 2003, pp. 13-16.

¹⁰¹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954, p. 18.

¹⁰² A. Mariuzzo (Ed.), *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, ELS La Scuola, Brescia 2016, p. 62.

esplora la vita preriflessiva e si attribuisce senso a quello che accade. Si può parlare di opacità dell'attimo vissuto per indicare che il vissuto è qualcosa di oscuro, che si accende di senso solo quando la riflessione porta sulle cose lo sguardo del pensiero»¹⁰³. Affinché ci sia esperienza è allora necessario un intervento del pensiero per mettere in parola il vissuto, è il movimento dello stare in contatto con se stessi disponendosi in un atteggiamento di *ascolto pensoso*. Il progetto di ricerca che nei prossimi capitoli verrà esposto ha voluto portare le persone coinvolte a fare questo tipo di esperienza, praticando la riflessione sui propri vissuti per cercare in essi significati di verità e un senso. Attraverso le interviste e il focus group le persone che sono protagoniste di processi teatrali sono state accompagnate nel *pensare*, ove il pensare è inteso come ricerca della verità dell'esperienza, la capacità della ragione di cercare il significato di ciò che accade e di metterlo in parola.

Secondo Luigina Mortari, «pensare è andare alla ricerca di un principio d'ordine, di quella giusta misura del dire, del sentire e dell'agire che fa stare con signoria nel mondo. Cercare il significato dell'esperienza: questa è la mossa esistenziale del pensiero»¹⁰⁴. Secondo la prospettiva pedagogica, tale atteggiamento, quello che lei stessa definisce *l'essere pensosamente presenti* rispetto al divenire dell'esperienza, è condizione necessaria affinché l'esperienza si trasformi in competenza. È l'essere presenti come soggetti che, in quanto pensanti, si fanno pensosi rispetto agli eventi in cui sono coinvolti ed è tale atteggiamento che consente di guadagnare sapere dall'esperienza. La teorizzazione pedagogica dell'educazione al pensare riflessivo ha come matrice teorica fondamentale l'opera di Dewey. La riflessione, considerata dall'autore il miglior modo di pensare, è definita «quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere a esso una seria e continuata considerazione»¹⁰⁵. La riflessione sorge sempre da un dubbio, da una manifestazione di incertezza e di perplessità che muove l'individuo verso l'esigenza di risolvere le difficoltà incontrate. Si crea una sorta di *disagio cognitivo*, accompagnato dal desiderio di superarlo che avvia nel soggetto un'operazione di ricerca. Certamente è quanto accaduto in me, come ricercatrice, mossa partendo dalle domande, e forse è anche quanto è accaduto in ambito teatrale, dove su più fronti attori e attrici, registi e operatori teatrali si sono aperti al confronto, alla riflessione, al dialogo, alla condivisione di pratiche, come è avvenuto per Assitej Italia¹⁰⁶, nella creazione di un tavolo di lavoro per la condivisione di buone pratiche sul teatro in Italia. Secondo la teoria elaborata da Donald Alan Schön¹⁰⁷ la questione della pratica riflessiva come disciplina da attivare nei processi formativi per facilitare la costruzione del sapere che viene dall'esperienza, sono stati individuati due livelli di riflessione, il pensare *a ciò che si fa* e al *pensare i pensieri*. Il primo si riferisce a quel tipo di attività

¹⁰³ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003, p. 15.

¹⁰⁴ Ivi, p. 17.

¹⁰⁵ J. Dewey, *Come pensiamo*, In J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014, p. 61.

¹⁰⁶ Associazione Italiana per il teatro per l'infanzia.

¹⁰⁷ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, Temple Smith, London 1991.

mentale in cui si distinguono due tipi di azione riflessiva: quella che ha luogo nel corso dell'azione (reflection-in-action) e a quella che si sviluppa retrospettivamente (reflection-on-action). A queste Max van Manen aggiunge quella che definisce la riflessione rivolta alle azioni future. Nel lavoro di ricerca svolto sono stati adottati entrambi i livelli di riflessione, gli intervistati sono stati chiamati ad esprimersi in merito all'azione che stavano vivendo e svolgendo e sono stati invitati a una riflessione retrospettiva, a ricostruire i processi, analizzare ogni evento accaduto, individuare quali erano i desideri e i progetti che avevano innescato le azioni, ricostruendo come hanno agito nel contesto e come eventualmente si sono modificati nel corso dell'azione, se i cambiamenti sono avvenuti e che cosa possono essere dovuti e quali implicazioni pratiche hanno comportato. Sono stati chiamati anche a formulare previsioni, a prevedere le azioni successive. Nel focus group il passaggio è stato quello nella direzione del pensare i pensieri, cioè riflettere attorno alla vita della mente, ai processi cognitivi in base ai quali decidiamo il significato delle nostre esperienze, li valutiamo e prendiamo decisioni sul da farsi. Nell'ultimo step della ricerca abbiamo invitato gli intervistati a una riflessione metacognitiva, cioè a un pensiero radicalmente interrogante che è impegnato a esaminare le radici del pensare stesso, abbiamo voluto risalire alla fonte del pensare per disvelare il già pensato e mettere in luce le dinamiche sottostanti la costruzione degli spazi simbolici.

Secondo Dewey la formazione dell'allievo passa attraverso l'esperienza della totalità dei sensi e dei movimenti; in particolare, egli afferma, con il *learning by doing* l'alunno apprende nel momento in cui fa, cioè ha la possibilità di ampliare le sue conoscenze e sviluppare il pensiero e l'intelligenza quando è impegnato attivamente in qualche lavoro, quando fa esperienza diretta delle cose, in tal modo si accrescono anche il suo interesse e la motivazione perché non può permettersi di essere passivo, ma gli è affidata la costruzione del suo sapere. Calato anche nella ricerca, l'apprendimento esperienziale è un apprendimento non astratto, legato a un'esperienza sul campo, è quell'apprendimento che accade a partire da vissuti di pratica in cui chi apprende è direttamente a contatto con il reale. Favorire forme di apprendimento esperienziale significa offrire a chi apprende la possibilità di esaminare criticamente l'esperienza per individuare ogni snodo problematico e per imparare a considerare ciascuno di essi da punti di vista diversi. Secondo Dewey, la causa della democrazia è la ragione morale della dignità e del valore dell'individuo, giungendo ad estendere ad un significato più ampio l'educazione. Egli propone un nuovo criterio, quello fondato sul rispetto e sulla tolleranza reciproci, sullo scambio solidale e sulla condivisione delle esperienze, esso rappresenta «l'unico metodo con cui noi tutti, in quanto esseri umani, possiamo davvero riuscire a portare positivamente a termine l'esperimento in cui siamo impegnati, l'esperimento più importante dell'umanità, quello di vivere insieme in modo che la vita di ognuno di noi sia nel contempo proficua, nel senso più profondo della parola, per noi stessi, per l'aiuto che essa potrà dare alla formazione

dell'individualità degli altri»¹⁰⁸. Proprio in merito alla questione del metodo Dewey sottolinea l'importanza dell'atteggiamento attivo, espressivo, motorio e di azione: «il lato attivo precede quello passivo nello sviluppo della natura del bambino; l'espressione precede l'impressione colta consapevolmente; lo sviluppo muscolare precede quello sensoriale; i movimenti precedono l'elaborazione consapevole delle sensazioni. Io penso che la coscienza sia essenzialmente motrice o impulsiva, e che gli stati coscienti tendano a proiettarsi in azione»¹⁰⁹. A suo parere, nella scuola vengono sprecati tempo ed energie poiché il bambino è spinto a un atteggiamento passivo, ricettivo e di puro assorbimento dall'esterno; si rende allora necessario trovare ambienti scolastici che favoriscano l'approccio attivo del discente portandolo all'azione creativa. Proprio in tal senso verranno di seguito illustrate varie proposte pedagogiche che si fondano su un protagonismo attivo corporeo, motorio ed espressivo del discente.

In ambito teatrale, l'apprendere dall'esperienza trova un riscontro pratico nel lavoro dei registi pedagoghi, in particolare ci sembra cruciale riportare le parole di Grotowski che esprime l'importanza del fare per comprendere e conoscere: «Si possiede davvero solo ciò di cui si è fatto esperienza»¹¹⁰, scrive Grotowski a Eugenio Barba, nel fecondo scambio epistolare dove nel teatro ciò che si sa è ciò che può essere verificato nel proprio organismo, nella concretezza del proprio farne esperienza quotidiana.

L'uomo di conoscenza dispone del *doing*, del fare, e non di idee e di teorie. Cosa fa per l'allievo il vero teacher? Dice: fa questo. L'allievo lotta per comprendere, per ridurre lo sconosciuto a conosciuto, per evitare di farlo. Per il fatto stesso di capire oppone resistenza. Può capire solo se fa. La conoscenza è questione di fare. Riferendoci a un'esperienza certamente comune della nostra vita, piuttosto che domandarci: “Che cosa ho sentito in quel momento?”, La domanda diventa: “Che cosa ho fatto in quel momento?”. Se si risponde con l'azione a questa domanda, le emozioni, grazie alla memoria del corpo, si presenteranno da sole, senza cercarle¹¹¹.

In linea con i contributi dei maggiori pedagogisti novecenteschi, la via per l'apprendimento che il maestro teatrale polacco propone è quella del fare, dell'azione, del gesto concreto, radicato nel corpo della mente del discente.

¹⁰⁸ A. Mariuzzo (Eds.), *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, ELS La Scuola, Brescia 2016, p. 200.

¹⁰⁹ Ivi, p. 63.

¹¹⁰ E. Barba, *La terra di cenere e diamanti*, cit., p. 117.

¹¹¹ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma 1970, p. 52.

3.6. L'arte come esperienza: rito e riscoperta ludica della conoscenza.

«Fare esperienza di qualcosa significa: lungo il cammino, raggiungere qualcosa.
E quel qualcosa al quale giungiamo, mentre siamo sulla strada,
proprio esso ci sorraggiunge, ci colpisce,
ci pretende in quanto ci trasforma secondo se stesso»¹¹²

Martin Heidegger

Dewey approfondisce la dimensione esperienziale estetica e ci offre numerosi spunti per introdurre una riflessione sulle relazioni esistenti fra arte ed esperienza. Egli arriva ad affermare che una grande opera d'arte possiede uno statuto estetico solo quando diventa un'esperienza per un essere umano. «L'esperienza, nella misura in cui è esperienza, è vitalità intensificata. [...] In quanto soddisfazione di un organismo nelle sue lotte e nei suoi successi in un mondo di cose, l'esperienza è arte in germe. Anche nelle sue forme rudimentali essa contiene la promessa di quella percezione piacevole che è l'esperienza estetica»¹¹³. Egli vuole comprendere l'estetico nelle sue forme fondamentali e riconosciute, e offrire un paradigma per l'esperienza, individuato nell'estetico quale ordine di perfezionamento e compimento delle istanze sensoriali ed emotive dell'uomo. La crescita del capitalismo ha esercitato una grande influenza sullo sviluppo dell'idea di separazione delle opere d'arte dalla vita comune. Quando si separano gli oggetti artistici sia dalle condizioni della loro origine, sia da come esse operano nell'esperienza, si costruisce un muro attorno a loro che ne rende quasi opaca la significatività generale; l'arte viene confinata così in un regno separato in cui viene meno la sua connessione con gli scopi e i materiali della vita dell'uomo. Secondo l'autore è necessario ripristinare la continuità tra le forme intense e raffinate d'esperienza che sono le opere d'arte e gli eventi e i fatti e i patimenti di ogni giorno che costituiscono l'esperienza. Dewey descrive la deriva estetica dell'opera artistica come produzione industriale di massa; a suo parere *l'individualismo estetico* e le trasformazioni delle condizioni industriali hanno portato a un isolamento dell'artista che attraverso l'opera ne fa un mezzo isolato di espressione di sé. Diverso avvenne in passato ove la danza e la pantomima, ossia le fonti dell'arte del teatro, sorsero come parte di riti e celebrazioni di carattere religioso ed erano relegate in luoghi dedicati quali teatri, gallerie, musei. Le arti erano parte degli aspetti significativi della vita di una comunità organizzata e la vita collettiva non prevedeva separazioni tra ciò che era caratteristico di tali luoghi e le caratteristiche di tali arti. Tali riflessioni risalgono al 1934, anno in cui Dewey pubblicò il suo *Art as Experience*, se facciamo un balzo in

¹¹² M. Heidegger, *L'essenza del linguaggio in Cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1990, p. 141.

¹¹³ J. Dewey, *Arte come esperienza*, Aesthetica, Milano 2020, p. 45.

avanti di quasi cento anni, leggendo le riflessioni del filosofo di origine coreana Han, nel suo *La scomparsa dei riti* ci viene spontaneo chiederci cosa sia cambiato. Egli parla di *narcisismo collettivo*, che smonta l'eros ed elimina l'incanto dal mondo. «Anche l'arte viene oggi sempre più profanata e privata dell'incanto; la magia e l'incanto, che rappresentano la sua effettiva origine, l'abbandonano a favore del discorso»¹¹⁴. Dal suo punto di vista, l'arte viene *deritualizzata*, si priva di forme sfarzose, fino a un disincanto, che è una manifestazione dell'interiorizzazione narcisistica.

Il narcisismo collettivo smonta l'eros ed elimina l'incanto dal mondo. Le risorse erotiche nella cultura, quelle energie capaci di tenere insieme una comunità ispirandola con giochi e feste, vanno sempre più esaurendosi e, senza di esse, si giunge a una distruttiva atomizzazione della società. I riti e le cerimonie sono azioni umane genuine capaci di far apparire la vita in chiave festosa e magica, mentre la loro scomparsa la dissacra e la profana, rendendola mera sopravvivenza. Da un reincanto del mondo, perciò, ci si potrebbe aspettare un'energia curativa in grado di contrastare il narcisismo collettivo¹¹⁵.

Dewey definisce l'estetico come lo sviluppo chiarificato e intensificato di tratti che appartengono ogni esperienza normalmente compiuta. Arte significa processo fattivo, creativo. L'arte richiede di modellare la creta, scolpire il marmo, fondere il bronzo, stendere colori, costruire edifici, cantare canzoni, suonare strumenti, interpretare ruoli sul palcoscenico, muoversi ritmicamente nella danza. «Ogni arte fa qualcosa con qualche materiale fisico, che è il corpo o qualcosa di esterno al corpo, usando o meno attrezzi aggiuntivi e mirando a produrre qualcosa di visibile, udibile o tangibile»¹¹⁶. È propria dell'arte la dimensione attiva o del fare che solitamente si associa all'azione abile, di destrezza nell'esecuzione. In tal senso la prospettiva pedagogica non può esimersi dall'accogliere il potere trasformativo delle arti, che verrà meglio approfondito nei seguenti capitoli.

3.7. La pedagogia del corpo

*«L'origine del pensiero
risiede nella necessità di spostarsi, nel movimento»¹¹⁷*

Alain Berthoz

Si è finora esplorata la dimensione pedagogica del dialogo con le culture teatrali e performative, nelle relazioni teatrali e nella dimensione narrativa e artistica che contraddistinguono la riflessione elaborata nel presente lavoro; vogliamo ora sviluppare le dimensioni corporea e motoria. Come

¹¹⁴ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo, Roma 2021.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ J. Dewey, *Arte come esperienza*, cit., p. 71.

¹¹⁷ A. Berthoz, *La semplicità*, Codice edizioni, Torino 2011, p. 11.

afferma Gamelli, stiamo transitando da una visione della cultura come *corpo della mente* dove il corpo era considerato come mera fonte di informazioni, a una visione che, scoprendosi sempre meno analitica e sempre più metaforica nelle sue descrizioni, attenta alle dimensioni relazionali dei corpi, sembra sollecitare l'avvento di un nuovo paradigma, quello di una *mente nel corpo*¹¹⁸. «È il corpo la porta privilegiata per fare i conti con la propria molteplice affettività. Il corpo è l'esperienza della pluralità integrata, dei molti dialoganti, del primo piano dello sfondo, dei sensi, dell'interno e dell'esterno, del basso e dell'alto, del davanti e dal dietro, dell'abilità e della disabilità. Immediatamente il corpo è l'uno plurale»¹¹⁹.

Negli ultimi anni si va sempre più delineando una teoria dell'intersoggettività¹²⁰, secondo tale prospettiva, l'umanità che caratterizza il teatro affonda le radici nell'*intercorporeità*¹²¹, quale forma di conoscenza primaria che deriviamo dalla relazione con gli altri. È la condivisione della stessa natura situata e degli stessi scopi intenzionali che fa dell'intercorporeità un accesso privilegiato al mondo dell'altro. Varela ha sottolineato a più riprese come: «La mia coscienza è inestricabilmente collegata a quella degli altri e al mondo fenomenico in un coacervo empatico»¹²². La mente va quindi cercata nel corpo poiché come diceva Hanna Arendt¹²³, la natura è fondativamente biologica, radicata nell'esperienza sensibile di ciascuno di noi. Gli studi di ambito filosofico e psicopedagogico ci portano, con la fenomenologia, a riflettere sul ruolo cruciale di un approccio olistico all'educazione che sappia assumere il corpo come punto zero di ogni conoscenza, origine di ogni categoria attraverso la quale costruire il proprio essere-nel-mondo. In questa prospettiva fenomenologica si collocano gli studi di Merleau-Ponty, che ci ricordano che i progetti pedagogici che si dimenticano del corpo finiscono per perdere una parte fondamentale. Per l'autore siamo ciò che percepiamo, tocchiamo e sentiamo¹²⁴. Le conoscenze relative al corpo e alla mente che quotidianamente vengono veicolate in ambito educativo riguardano perlopiù un corpo e una mente resi da subito *oggetti*; occorre ritrovare il modo di mettere in scena nel corpo e la mente *viventi*, soggettivi. Senza un'azione pedagogica e didattica attenta al corpo *soggetto* protagonista dell'apprendimento, senza la sperimentazione in prima persona dell'attenzione, dell'ascolto, della concentrazione e del silenzio, il richiamo costante a queste dimensioni rischia di cadere nel vuoto.

¹¹⁸ I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Libreria Cortina, Milano 2005.

¹¹⁹ G. Innocenti Malini, *La mano nel cappello. Riflessioni tra teatro e dinamiche di handicap nei processi di integrazione scolastica*, in R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 46.

¹²⁰ M. Ammaniti, V. Gallese, *La nascita della intersoggettività*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

¹²¹ Ivi, p. 31.

¹²² F. Varela, *Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the "Hard Problem"*, in: «Journal of Consciousness Studies», vol. III, n. 4, 1996, pp. 330-349.

¹²³ H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987.

¹²⁴ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 1945.

In ambito educativo le dimensioni biologico-corporee, emotivo-affettive e cognitive dell'individuo si intrecciano, anche alla luce delle scoperte dell'*Embodied Cognition*¹²⁵. Il corpo, che nella relazione con l'altro si fa *terzo*, diventa il punto d'incontro fra noi e gli altri e il crocevia di ogni racconto che permette la prima forma di narrazione possibile: quella del modo in cui stiamo al mondo. L' «inter-body»¹²⁶, è «un corpo “tra” il sé e l'altro da sé, tra io e tu, condiviso»¹²⁷, trova spazio in pratiche come «la danza, i giochi e attività espressive [costruendo] un linguaggio sociale del corpo»¹²⁸. Gamelli, nel suo testo *Pedagogia del corpo*, afferma che «la teoria educativa ha sempre guardato alle discipline del corpo e del movimento enfatizzandone gli aspetti igienici e salutistici, auspicandone la diffusione nei suoi contesti, ma limitandosi a riconoscerli, superato il periodo dell'infanzia, una generica valenza formativa»¹²⁹. La riforma della scuola e, più in generale, lo scenario interdisciplinare delle scienze della formazione chiedono una maggiore apertura poiché i saperi oggi dovrebbero essere più che mai *incorporati*, ovvero ricondotti a una storia, intrecciati con la biografia di colui o colei che intende farli propri. «Educare oltre le parole significa impegnarsi per dar corpo ai pensieri e per mobilitare i discorsi»¹³⁰. Rintracciando gli albori di un innesto corporeo nella cultura pedagogica si sembra significativo risalire i passaggi fondamentali che avvennero in Italia, negli anni Settanta del Novecento, nell'assistere a una frattura con l'approccio frammentario alla conoscenza; il tema del movimento umano ha visto fiorire esperienze e gruppi di significativo spessore educativo e di ricerca¹³¹. Si è riscontrata sia nell'ambito delle ricerche sul corpo, come osserviamo in Le Camus, ripreso da Borgogni¹³², sia in contesti educativi e pedagogici, nel Sistema Formativo Integrato stimolato dalle riflessioni di De Bartolomeis e Scurati, all'urbanistica, che vede tra gli anni '60 e '70 nel nostro paese tentativi di espansione delle periferie, con piani di progettazione tendenti alla salvaguardia dell'ambiente e alla diffusione di aree verdi nelle aree di sviluppo, con una maggiore attenzione agli aspetti sociali¹³³. È il periodo del Living Theatre di Beck e Malina che portano nelle piazze *Paradise Now* e sono gli anni del Bread & Puppet per le vie e i quartieri di Bergamo¹³⁴. La rottura epistemologica si manifesta anche nell'istituzione scolastica, nello slogan *A scuola con il*

¹²⁵ C. Zappettini, A. Borgogni, *Corpi in gioco: l'educazione alla teatralità per la prima infanzia*, «Nuova Secondaria» - n. 9, maggio 2021 - Anno XXXVIII - ISSN 1828-4582, pp. 238-254.

¹²⁶ H. Eichberg, *Bodily democracy. Towards a philosophy of sport for all*, Routledge, Abingdon, New York 2010.

¹²⁷ A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 64.

¹²⁸ H. Eichberg, *Bodily democracy*, cit.

¹²⁹ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 9.

¹³⁰ Ivi, p. 11.

¹³¹ A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Edizioni Studium, Roma 2020, pp. 25 ss.

¹³² A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, in «Formazione & Insegnamento», XIV-1, 2016, pp. 119-132.

¹³³ A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici*, cit., pp. 30 ss.

¹³⁴ F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Promemoria del teatro di strada*, Ed. Teatro Tascabile di Bergamo, Teatro Telaio Brescia, Brescia, 1989.

*corpo*¹³⁵ si intendeva educare con un'attenzione alla soggettività, a cominciare dalla disponibilità di chi stava dietro la cattedra, interrogandosi sulla qualità della propria presenza. Con l'Animazione Teatrale e il *Movimento di Cooperazione Educativa* vi fu l'avvio dei laboratori nelle scuole con una didattica che faceva proprie le istanze maturate dalla pedagogia attiva, movimento sviluppatosi nella prima metà del Novecento grazie all'opera di alcuni pedagogisti tra cui il già citato Dewey, Maria Montessori, le molteplici esperienze che vanno dalla Rinnovata di Pizzigoni a Reggio Emilia. I laboratori prevedevano il collegamento fra le attività di studio e la riflessione sull'esperienza di vita attraverso scienza, arte, tecnologie di confine fra mente e corpo, per consentire lo sviluppo del senso critico. In Italia il Movimento di Cooperazione Educativa, che si rifaceva alle proposte di Freinet, pedagogista francese di estrazione contadina consentì un vero incontro del mondo della scuola col mondo della vita, «un vero *corpo a corpo* con l'esperienza del conoscere»¹³⁶. Ci si rese conto che la didattica delle parole da sola non bastava a rendere fluido e significativo l'accesso alla memoria. Tali istanze si intrecciarono con i contributi che Erwin Goffman introdusse nell'ambito delle relazioni sociali; dal suo punto di vista ognuno di noi recita un copione e lo agisce sul palcoscenico della vita quotidiana, trasformandola in una rappresentazione. Egli concepiva l'idea che ognuno parla di sé attraverso il proprio corpo, nel semplice atto di relazionarsi e agire con gli le persone si mostra agli altri molte difficoltà, dovute al fatto di ritrovarsi bloccati in un unico canale. Tale situazione produce uno stato di disagio paragonabile a quello di dover comunicare in un paese straniero di cui non si conosce la lingua. Lo sviluppo della conoscenza di sé, legato alla capacità di creare legami fra cose anche distanti che raccontano di parti dello stesso individuo che non coincidono mai totalmente, non può essere affidato alla solitudine del travaglio personale, al mito dell'autoconsapevolezza, della volontà individuale, soprattutto quando, nel suo farsi, si evocano situazioni conflittuali. «Conoscenza di sé e conoscenza dell'altro sono irriducibilmente interdipendenti: la costruzione della nostra identità dipende dalle immagini di noi che gli altri costantemente ci rinviano e viceversa»¹³⁷.

Il corpo, come afferma Gamelli, «non è un solido dotato di certe proprietà volumetriche ma è innanzitutto una manifestazione vissuta della vita, un'espressione fondamentale dell'esistenza. [...] Il corpo è presenza, è poesia, è metafora, esprime ed è allo stesso tempo la propria espressione»¹³⁸. Si rende necessario allora che il pensiero scientifico si ricolloch non sulla mera distinzione fra un *Körper* (corpo-cosa) e *Leib* (corpo vissuto), ma su un *essere* del corpo che si situa sul «terreno del mondo sensibile e del mondo lavorato, [...] non quel corpo possibile che è lecito definire una macchina

¹³⁵ AA. VV., *A scuola con il corpo*, MCE Quaderni, La Nuova Italia, Firenze 1971.

¹³⁶ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, cit., p. 111.

¹³⁷ Ivi, p. 97.

¹³⁸ I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 39.

dell'informazione, ma questo corpo effettuale che chiamo mio, la sentinella che vigile silenziosa sotto le mie parole e le mie azioni. Bisogna che insieme al mio corpo si sveglino i *corpi associati*, gli altri [...] che mi abitano, che io abito, insieme ai quali abito un solo Essere effettuale presente»¹³⁹. Secondo Merleau-Ponty è necessario un ancoraggio al corpo affinché la scienza possa instaurare il suo studio sul terreno solido del corpo vissuto.

I corpi degli studenti, così come quelli di insegnanti, impiegati e bidelli, invadono le scuole ogni giorno. Come abbiamo scritto, «i loro corpi sciamano, inondano dolcemente, a volte contaminano edifici, palestre, cortili delle scuole, uffici, aule, trasformandoli da spazi fisici neutri e privi di vita in luoghi vivaci, incarnati e caotici dove la vita si manifesta. La vita nasce anche nel tempo, traspare negli interstizi dell'orario scolastico, nelle pieghe delle classi, eventualmente esplose durante le pause»¹⁴⁰. Secondo Bernardi, il corpo a scuola non è un corpo, è un corpo che non c'è, sta diventando sempre più un corpo virtuale a cui si affiancano progetti di educazione sessuale, alimentare, corsi di pronto soccorso, progetti salute, la prevenzione del disagio, le gite, lo spettacolino. Il benessere della persona non veniva per prima cosa¹⁴¹; l'antico sistema scolastico ha sempre cercato di non tenere conto della realtà, o meglio, di dare della realtà non la conoscenza reale, ma quella mediata, astratta, simulata, critica, razionale. L'antico sistema scolastico aveva come obiettivo lo sviluppo della mente, ma come conoscenza astratta, universale che non sembrava avere agganci con la vita di ogni giorno. Il corpo umano veniva studiato come scheletro o come apparato. Questo, non è certamente il mio corpo, questo è il corpo di tutti ed è un corpo anatomico, non un corpo che vive, si ammala, piange, corre, gode, si ferisce, il mio corpo. Dal suo punto di vista «la castrazione della conoscenza piacevole tocca tutti i campi tutte le discipline, riguarda sempre il sapere (e ciò che vogliono gli altri, mai ciò che voglio io) e mai il fare»¹⁴².

I bambini sono consapevoli che movimento e corpo sono sempre presenti, essenziali e che sono la base per tutte le interazioni che caratterizzano l'essere al mondo. In diversi ambiti pedagogici tali consapevolezze hanno dato vita alla creazione di svariati modelli pedagogici, tra cui quello su cui si fondano le *scuole dell'infanzia nel bosco*. Esso prende spunto da diverse correnti pedagogiche e dal contributo di alcuni studiosi di rilievo appartenenti a diversi ambiti, dalla pedagogia alla psicologia fino alla filosofia. L'ambiente ha sempre avuto un posto di rilievo in campo educativo, già i padri fondatori dell'educazione europea, come Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, le sorelle Agazzi, ne

¹³⁹ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989, p. 15.

¹⁴⁰ A. Borgogni, C. Zappettini, *A disciplinary body is a disciplined body*, «Nuova Secondaria Ricerca», 7, marzo 2022 - Anno XXXIX - ISSN 1828-4582, pp. 376.

¹⁴¹ C. Bernardi, *Nuova scuola nuovo teatro*, In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 38.

¹⁴² *Ibidem*.

sottolineavano la valenza educativa in quanto complessa e variegata realtà naturale e culturale¹⁴³. Il movimento per il bambino è molto importante per la salute, in alcune ricerche si è osservato che grazie al costante movimento compiuto dai bambini vengono rafforzati sia l'apparato locomotorio sia quello immunitario. Studi empirici hanno rivelato che i bambini che frequentano le scuole nel bosco sono meno soggetti ad ammalarsi, sono più equilibrati e mostrano meno difficoltà comportamentali e di concentrazione¹⁴⁴. Vivendo costantemente in spazi aperti il bambino affronta con spontaneità e naturalezza il cambiamento delle stagioni, apprende con curiosità perché vuole capire i meccanismi che lo circondano. Attraverso l'osservazione della natura, degli animali e delle loro tracce, delle piante e degli odori, impara in modo naturale cose che nelle scuole dell'infanzia tradizionali si imparano attraverso i libri e i racconti. Capisce, per esempio, in modo spontaneo, che il sole, l'aria e l'acqua sono gli elementi che fanno cambiare il tempo e che questo determina la specie di piante e animali che esistono in un certo habitat. L'esperienza della scuola nel bosco è molto importante anche perché permette di utilizzare tutti i sensi dal momento che nella nostra quotidianità usiamo solo una piccola parte delle nostre capacità sensoriali. Il bosco e la natura ci invitano ad abitare l'ambiente attraverso un approccio multisensoriale. Attraverso l'esperienza della scuola nel bosco i bambini si mettono alla prova fisicamente arrivano a conoscere e percepire i propri limiti; ogni successo rinforza la loro autostima e dà loro la possibilità di valutare meglio le proprie capacità. Il bosco offre diverse occasioni per mettersi alla prova. Come afferma Miklitz, «lo sperimentare esperienze limite sul campo fisico crea una solida base per riuscire a trattare con oneri psichici e situazioni stressanti»¹⁴⁵. Come spiega Ceciliani, tutto lo sviluppo del bambino è infatti veicolato dal corpo e dal movimento, l'azione senso-motoria rappresenta il linguaggio prioritario del bambino, è l'espressione stessa della sua intelligenza, l'arma vincente nella pulsione intenzionale verso l'appropriazione dell'ignoto che lo circonda, il bambino non conosce nulla e deve apprendere tutto. La prima esperienza che il bambino fa di sé e del mondo che lo circonda si attua attraverso sensazioni e percezioni collegate al tono muscolare definite dal vissuto emotivo. Il tempo, in questi primi anni di vita, è un tempo emozionale percepito in funzione delle sensazioni di benessere o malessere¹⁴⁶.

Sviluppando una maggiore sensibilità agli aspetti corporei della relazione si potrà essere osservatori più attenti di come i corpi si dispongono e si muovono nello spazio, delle loro “danze” (dei ritmi), delle varie configurazioni relazionali che i corpi (incluso il proprio, ovviamente) dispiegano. «Una pedagogia dei gesti e dei movimenti si offre come una pedagogia dell'ascolto e della presenza,

¹⁴³ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco, pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento, 2015, pp. 67-68.

¹⁴⁴ I. Miklitz, *Der Waldkindergarten: Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*, Berlin, Luchterhand. In M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco, pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015.

¹⁴⁵ Ivi, p. 53.

¹⁴⁶ A. Ceciliani, *Gioco e movimento al nido, facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Carocci, Roma 2016.

un'attitudine che legittima un diverso atteggiamento e un differente posizionamento in relazione all'altro, che consente di trasformare gli schemi abitudinari e proporre “spiazzamenti” apprenditivi»¹⁴⁷.

Ecco allora che per leggere criticamente l'esperienza della scuola odierna, nella sua relazione con *i corpi*, si rende necessaria la creazione di un *altro* luogo, ancora assente nella scuola, che sappia trascinare con sé l'ideazione di contesti capaci di *ridare corpo al pensiero*. «Prima si sente, si vede, poi si conosce. La conoscenza non è più tale se si riduce a essere cerebrale, verbosa. I suoi processi vanno incarnati, incorporati dai soggetti che intendono intraprenderli»¹⁴⁸. Laddove la parola a volte non riesce ad arrivare la presenza permane nell'inflessione del *tono della voce*, nella scelta *prossemica*, nell'espressione del *gesto*, nella mimica del *volto*, nel movimento degli *occhi*. «Un corpo che scopre, che cerca, che si colloca, che diviene “ambiente”, può essere una risposta concreta a una scuola dell'astrazione e del microscopio che occulta la conoscenza della vita, appiattendosi in un sapere settoriale, ripetitivo e conformista, privo di senso. Un'educazione senza corpo è un'educazione alienata dalla vita, che non sa collocarsi nel mondo perché priva di uno spazio fisico di riconoscimento e perché, forse in prima istanza, non conosce le sensazioni che il corpo è in grado di esprimere»¹⁴⁹.

3.8. La pedagogia teatrale e l'educazione alla teatralità

«L'arte è, attraverso la finzione,
saper costruire una verità»¹⁵⁰

Eugenio Barba

L'educazione alla teatralità, ovvero «la scienza che studia il rapporto tra il Teatro e l'Educazione, affonda le sue radici nelle innovazioni che i registi-pedagoghi del Novecento hanno apportato in campo teatrale e si intreccia, nel suo intento educativo, con le teorie dei maggiori pedagogisti degli ultimi due secoli (Dewey, Montessori, Freinet, Maritain, Scusarti, ecc.)»¹⁵¹.

La pedagogia teatrale nasce dall'incontro proficuo del teatro con la pedagogia e imposta la sua didattica avvalendosi del laboratorio teatrale, che dal XX secolo viene utilizzato nelle diverse istituzioni come strumento educativo e formativo, in grado di aiutare la persona nella crescita. L'educazione alla teatralità si pone in una posizione di discontinuità rispetto allo spettacolo del

¹⁴⁷ I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 21.

¹⁴⁸ L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998, p. 95.

¹⁴⁹ A. Borgogni, *Il corpo invadente. Una proposta per l'area corporea nella Scuola dell'Infanzia*, Atheneum, Firenze 1993, p. 61.

¹⁵⁰ I. Gamelli, *Sensibili al corpo*, cit., p. 97.

¹⁵¹ G. Oliva, *Educazione Alla Teatralità. La Teoria*, XY.IT, Arona 2017, p. 9.

secondo Ottocento, tutto centrato sul successo che i Grandi Attori esercitavano sul pubblico, su una declamazione legata alla rigidità dei ruoli e su un repertorio basato sul canone della quantità e sui successi economici. L'educazione alla teatralità porta la persona al centro del teatro, l'attore non è più lo strumento della macchina teatrale ma diventa il protagonista di un percorso di crescita e di ricerca che lo porta ad esprimersi, a utilizzare la propria creatività per trasmettere significati. La performance diventa allora una delle modalità per veicolare messaggi, per creare una relazione attori-spettatori che educi entrambe le parti, ma ciò che permette all'attore-persona di crescere nella consapevolezza di sé è tutto il processo, tutto il percorso che egli compie nel laboratorio. Esso si avvale dei contributi teorici e del peculiare lavoro pratico di alcuni registi e attori del Novecento, tra cui Grotowski, Stanislavskij, Vachtangov, Mejercol'd, Coupeau, Chancarel, Brecht, il Living Theatre, Barba, Brook, Boal ecc. Come abbiamo tratteggiato, Tali protagonisti della ricerca novecentesca vengono chiamati registi-pedagoghi poiché hanno posto le basi dell'educazione alla teatralità; attraverso la loro modalità teatrale innovativa hanno fornito un contributo importante per il laboratorio teatrale. Essi hanno lasciato in eredità al nostro secolo i due principi fondamentali: la centralità dell'attore e lo spostamento dell'interesse per l'oggetto del teatro non più focalizzato sul prodotto ma sul processo. Grazie al loro lavoro anche il ruolo del pubblico cambia radicalmente, con l'abolizione del sipario e della distanza reale tra attore e spettatore; anche negli intenti e nei contenuti veicolati si intende coinvolgere, far partecipare chi osserva. Nel teatro-pedagogia diventa aspetto fondamentale la relazione personale tra attori e spettatori. L'uomo si apre all'altro, non solo in uno scambio di comunicazione ma come esperienza di partecipazione affettiva e di reciprocità; l'apertura sincera e autentica implica però che la persona sia se stessa e abbia un reale desiderio e una motivazione ad incontrare l'altro. Come afferma Cruciani, «lo spettatore dei teatri del Novecento è parte integrante del progetto di fondazione dei teatri, non un indifferenziato destinatario»¹⁵².

I registi-pedagoghi hanno inoltre saputo abilmente valorizzare il gesto, hanno portato in primo piano il linguaggio non verbale, ponendolo a fianco di quello verbale, unico e indiscusso protagonista del teatro ottocentesco. Nel loro ricco lavoro di ricerca hanno saputo attingere non solo dalla tradizione del teatro occidentale, ma anche da quello orientale, che ha permesso nuove consapevolezze: la riscoperta di un processo teatrale centrato non più solo sulla parola, ma sul corpo dell'attore e sulla forza comunicativa che l'azione corporea ha sulla scena. Portando il teatro fuori dal teatro, rifiutando l'Istituzione e ricercando l'essenza e il vero significato del teatro, hanno permesso all'uomo del XXI secolo di vivere il «teatro come luogo dei possibili»¹⁵³, è così che lo definisce Barba, uno spazio in cui il soggetto può entrare e rimanere intero, corpo, anima e intelletto, con tutto se stesso e può sentirsi

¹⁵² F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali del Novecento*, cit., p. 82.

¹⁵³ G. Oliva, *Educazione alla teatralità e formazione*, cit., p. 268.

libero di esprimersi, può fare esperienza di sé, può creare, ha l'opportunità di sentirsi vivo. Come afferma Oliva, uno degli esponenti di tale ricerca, «la pedagogia teatrale, ponendosi l'obiettivo di recuperare nella persona la sua originalità espressiva e il superamento di attività improntate alla semplice imitazione, vuole in primo luogo rendere il soggetto consapevole delle proprie capacità di adeguamento alla realtà e della sua attuabile trasformazione»¹⁵⁴. L'intento di mantenere una dimensione di sostanziale naturalità che appartiene alla persona permettendole di valorizzare le sue qualità personali è principalmente perseguito utilizzando il mezzo didattico dell'improvvisazione. Attraverso l'improvvisazione l'individuo è spinto a ricercare dentro di sé i mezzi espressivi di cui ha bisogno ed a servirsi con coscienza delle facoltà comunicative del proprio corpo.

Perché il teatro è pedagogia? L'attività teatrale rileva attitudini potenziali degli individui che in altri ambiti non si coglierebbero, inoltre promuove il senso sociale, favorisce la libera espressione della persona e la capacità di rispondere in modo creativo agli stimoli prodotti dall'ambiente culturale in cui vive; si configura inoltre come palestra per l'adattamento relazionale poiché conduce le persone all'aiuto reciproco e alla collaborazione. Il teatro ha una forte valenza pedagogica poiché, nel percorso che ognuno compie su di sé, conduce ad imparare a tirar fuori ciò che urla dentro, a conoscere e controllare la propria energia, a convivere con il proprio passato. Il teatro può condurre alla formazione di una libera ed armonica personalità umana, sono queste ed altre le ragioni che portano alla necessità di un'educazione al teatro e alla possibilità che questo diventi un'esperienza formativa nella scuola e in altri contesti di crescita e formazione. Solo nel laboratorio teatrale i registi-pedagogisti hanno visto la reale applicazione dei loro principi teorici; in questo luogo protetto, in cui l'individuo non è giudicato ma può esprimersi liberamente, egli compie un lavoro su di sé, prende coscienza della propria dimensione creativa e, attraverso l'utilizzo di tecniche specifiche (osservazione, concentrazione, respirazione, rilassamento, improvvisazione, ecc...) l'attore-persona giunge all'atto espressivo, che diviene prodotto di un lavoro compiuto su di sé all'interno di un gruppo, con il quale egli ha costruito relazioni costruttive. I registi-pedagoghi del Novecento hanno aperto la strada per cambiare i presupposti del lavoro teatrale, essi hanno costruito le basi operando un'azione di rinnovamento, hanno permesso al teatro di diventare un luogo educativo, formativo, che permette alla persona di crescere ed esprimersi¹⁵⁵.

L'attività teatrale diventa allora un processo educativo nel momento in cui il soggetto che ne fa parte mette in atto un lavoro su di sé, che lo porta alla scoperta del proprio essere uomo, con i valori in cui crede, la profonda umanità e la socialità. Il teatro e l'educazione possiedono finalità comuni: da un lato la pedagogia si preoccupa di educare il soggetto, di promuovere un cambiamento nella persona,

¹⁵⁴ G. Oliva, *Il teatro nella scuola*, LED, Milano 1999, p. 50.

¹⁵⁵ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'interculturale*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008.

facendola crescere; dall'altro il teatro permette alla persona di esprimersi, apprendere ad utilizzare nuovi linguaggi che consentono di veicolare messaggi, di comunicare significati. L'attività teatrale permette inoltre di sviluppare fantasia e creatività, riconquistando un nuovo contatto con se stessi e con il proprio corpo. L'educazione alla teatralità nasce quindi dall'unione del teatro con la pedagogia, fa tesoro dei preziosi contributi che i registi pedagoghi hanno lasciato al nostro secolo e si avvale del laboratorio teatrale come modalità per far vivere alla persona, bambino o adulto, disabile o studente, adolescente o carcerato. L'esperienza teatrale, inoltre, avviene nella relazione con gli altri membri del gruppo, è un'attività che mira a rafforzare l'identità di gruppo, a stimolare la conoscenza reciproca, la condivisione, la cooperazione attraverso la valorizzazione dell'eterogeneità. La pedagogia teatrale lascia il soggetto libero di scoprire, esplorare, conoscere, ricercare, comprendere se stesso e ciò che lo circonda; è in queste azioni vissute che il soggetto arricchisce la propria esperienza, che si forma attraverso il fare, proprio in questo apprendere dal vissuto: la pedagogia teatrale è pedagogia attiva, del vissuto. L'educazione alla teatralità parte dalla certezza che ogni soggetto ha una propria pre-espressività naturale, che possiede dalla nascita, ma che purtroppo, talvolta, con l'esperienza quotidiana e le regole sociali che lo status impone, viene sepolta sotto modelli di comportamento standardizzati e rigidi. È quindi necessario compiere una ricerca su di sé, conoscere la propria pre-espressività ovvero conoscere se stessi. Nel laboratorio teatrale il soggetto, mettendosi in gioco e superando le barriere che gli impediscono di essere se stesso, utilizza delle tecniche specifiche che gli permettono di scoprire le sue profondità, ristabilire un contatto autentico con il proprio corpo e quindi esprimersi e giungere a una situazione di rappresentazione.

Nel lavoro pedagogico l'utilizzo del corpo, l'espressione del volto, i movimenti delle mani, il ritmo e il timbro della voce, il contatto fisico sono tutti elementi determinanti per comunicare efficacemente ed essere ascoltati. Il lavoro teatrale sul linguaggio del corpo è di grande aiuto a chi lavora in ambito educativo e le capacità performative che si conseguono sono una risorsa importante nella comunicazione a scuola¹⁵⁶.

L'educazione alla teatralità può rivestire alcune funzioni particolari all'interno del sistema sociale e culturale, come ad esempio l'adattamento, in quanto favorisce la comunicazione e la riduzione dei conflitti per mezzo della partecipazione ad attività e compiti collettivi; la coesione tra i membri, costituendo un'occasione di confronto e di ascolto che viene a realizzare un fattore di crescita; lo sviluppo culturale e critico, contribuendo all'autonomia individuale su un piano socioculturale e psicoaffettivo e può svolgere un'azione regolatrice degli scambi sociali e culturali, favorendo un confronto su più livelli per arricchirsi vicendevolmente¹⁵⁷.

¹⁵⁶ L. Vullo, D. Lucangeli, *Il corpo è docente*, Erickson, Trento 2021.

¹⁵⁷ G. Oliva, *Educare alla teatralità*, «Scuola Materna», Editrice La Scuola, n. 8 del 10/01/2000 p.16 s.

Il teatro si presenta anche come esercizio del bello, per osservare la realtà con occhi sempre diversi, per acquisire strumenti di giudizio nuovi; interpretare la realtà secondo la dimensione del bello permette di uscire dalla ripetitività dell'esperienza che inibisce la crescita e aiuta a comprendere la complessità del reale¹⁵⁸.

¹⁵⁸ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008.

Capitolo 4. Il dialogo tra pedagogia e teatro

*«Io, al di là dello spettacolo ho avuto la prova di come la scuola,
scoprendo il teatro, scopra il bambino autentico, vero,
perché non sacrifica nessuna delle componenti vitali del suo processo di crescita»¹*

Mario Lodi

La parola teatro ha due significati etimologici principali, il primo indica un luogo delimitato deputato agli spettacoli (dal greco *Théatron*) nello spazio più vasto della realtà e della natura; il secondo indica il guardare, la vista (dal greco *Théa*), qualcosa che grazie allo sguardo costruisce una realtà nuova, un mondo possibile. Come afferma Cappa, è interessante notare che la doppia etimologia della parola educazione ha caratteri simili a quella del termine teatro; il primo significato di educare, che proviene dal latino *ex-ducere*, indica un uscire, un portare fuori da uno spazio legato alla realtà biologica e naturale del soggetto. Il secondo, deriva dal termine nutrire, alimentare e ha a che fare con la crescita e lo sviluppo. Il teatro e l'educazione insistono, a partire dalle loro rispettive etimologie, sulla questione del limite, del suo possibile valicamento. «C'è qualcosa che delimita uno spazio nella realtà, c'è un limite da valicare, da raggiungere, c'è qualcosa a cui si guarda, che si presenta come un *oltre*, qualcosa che si apre come una *vista*, una *veduta* dallo spazio in cui ci si trova, uno spazio dal quale qualcuno vuole *trarci fuori*, condurci oltre»². L'oltre e la soglia sono gli spazi dell'*andare verso* e *attra-verso*, luoghi dell'incontro e crocevia; il teatro e la pedagogia nell'intreccio delle loro componenti fondamentali mostrano analogie e differenze, che saranno sviluppate di seguito.

Precedentemente abbiamo indagato l'oggetto della *relazione* da diverse prospettive, quella della pedagogia teatrale e quella più strettamente pedagogica che ha però uno sguardo diretto all'ambito teatrale. Sono sorte domande, criticità, la necessità di spingersi oltre i discorsi, in maniera interdisciplinare e transdisciplinare, nell'ottica della complessità che permea i discorsi. Si vogliono ora indagare da vicino i punti di contatto tra pedagogia e teatro, nello specifico della teatralità in ambito educativo e scolastico, indagando le multiformi realtà di teatro in relazione con le varie istituzioni tra cui quella scolastica, che dagli anni Sessanta e Settanta, per merito dell'Animazione teatrale, ha visto concretizzarsi la collaborazione.

Come abbiamo visto, la pedagogia, nel dialogo che instaura con il teatro è in grado di offrire numerosi contributi, consente il focus sull'unicità e l'irripetibilità dell'esperienza teatrale, nello specifico delle relazioni coinvolte, invita alla pratica del pensare riflessivo, interroga sulla necessità di una relazione

¹ P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*, CTB, Brescia 1989. p. 72.

² F. Cappa, *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina, Milano 2016, p. 137.

che progredisce ed evolve verso un meglio possibile, stimola alla narrazione e invita alla virtù della prudenza. Nell'ottica di una reciprocità, le pratiche teatrali e performative sono in grado di offrire alla pedagogia numerosi contributi, tra cui un focus sulla corporeità, il valore degli spazi e dei tempi nella formazione e nell'educazione, lo sviluppo della creatività, l'importanza della dimensione ludica e la fragilità come risorsa di crescita. Nella prima parte del capitolo si approfondiranno tali elementi del dialogo, successivamente si indagheranno i passaggi che hanno portato il teatro a relazionarsi, nel secondo Novecento con le istituzioni educative e scolastiche, per delineare le svariate modalità con cui il teatro e la scuola hanno intrattenuto legami, più o meno fecondi. Si passerà successivamente a sviluppare le specificità della relazione tra scuola e teatro nella direzione di una maggiore inclusività, in grado di comprendere le multiformi azioni teatrali e che possa essere a servizio e in dialogo con la scuola non solo fornendo strumenti da aggiungere all'orario settimanale ma dando nuovi spunti di riflessione sulla didattica già presente, uno strumento in più nel bagaglio dell'insegnante che è chiamato in prima persona a esplorarne le potenzialità a livello accademico. Il teatro è gioco e, dalle trasformazioni che la ricerca teatrale del Novecento ha fatto, è stato in grado di conservare la dimensione corporea e relazionale a scapito di quella del testo e delle tecniche legate alla forma. Come abbiamo visto, con i registi pedagoghi si è attivata una riflessione sulle dinamiche corporee, sul gesto sincero, sulla fragilità e sulla verità dell'attore-persona che è chiamato a cercare in primis la relazione con lo spettatore. Se in dialogo con la pedagogia tali elementi dell'agire teatrale possono portare a un ripensamento dell'azione educativa e didattica, portando la scuola verso la relazionalità, l'umanità, l'esperienzialità delle sue azioni pedagogiche.

4.1. La relazione e il dialogo tra pedagogia e teatro nelle istituzioni educative

*«Nel preciso momento in cui avviene il teatro,
l'attore conosce se stesso
e il pubblico si specchia in lui per conoscere se stesso»*

Leo De Bernardinis

Perché la pedagogia si pone nel confronto con le arti performative? Il rapporto tra educazione e teatro costituisce ormai da tempo l'oggetto di approfondite e diffuse elaborazioni in campo pedagogico, così come altrettanto viva è l'attenzione degli operatori del settore nei progetti di animazione teatrale con finalità formative³.

³ P. Barone, In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 65.

Secondo Bernardi la mimesi (il teatro) è «fondamentale per la formazione (anche cognitiva) dell'individuo e l'arte performativa per l'edificazione sociale e comunitaria o educazione alla cittadinanza»⁴. Il teatro è una pratica, così come lo è la formazione. Le potenzialità del teatro in ambito educativo sono insite nelle sue capacità trasformative. «Nel lavoro di un laboratorio teatrale, che abbia un intento e un orientamento pedagogico, non possiamo pensare che la struttura e gli effetti della pratica laboratoriale non trasformino sia chi organizza e conduce l'azione formativa, sia gli elementi di forma e contenuto che vengono giocati nello spazio speciale che il laboratorio crea rispetto a quello della didattica "normale"»⁵. Il paradigma fenomenologico sostiene che non siano i metodi, le apparecchiature didattiche, le tecnologie o le declinazioni di competenze e conoscenze ad essere al centro del progetto pedagogico, ma che sia necessaria la qualità della relazione educativa, insieme a tutti gli strumenti concettuali e materiali che possono incrementarla e favorirla⁶.

L'incontro tra educazione e teatro assume forme che ne amplificano le rispettive potenzialità: «quando il teatro entra nello spazio educativo può esprimersi come strumento formativo o didattico, ma anche come modalità espressiva specifica e come linguaggio trasversale, o ancora come oggetto di studio e di approfondimento culturale, come metafora dell'apprendimento o come dispositivo esponenziale»⁷.

Ciò che il teatro comunica è un'esperienza educativa e l'educare è il territorio che il teatro sempre esplora, non come sua finalità o scopo, ma, più semplicemente, come naturale conseguenza delle azioni di cui esso è composto. Anche quando i teatranti pongono finalità precise di altro tipo al loro teatro, ciò che ne risulta appartiene comunque al territorio dell'educare. Baliani afferma:

So che questo termine, "educare", è fonte di grandi malintesi ed equivoci e mi è necessario chiarire a cosa penso quando ne parlo. Per coloro che agiscono il teatro, il termine educare è fonte di puro orrore. Pensano che un simile attributo abbassi la loro arte a mezzo di servizio pedagogico didattico e ne impedisca le aperture visionarie e poetiche. Occorre allora tornare alla etimologia della parola: ex-duco, e-ducare, condurre fuori, portare via da. Si ha accadimento educativo quando si creano le condizioni per fare esperienza di un altrove, per spostarsi in un territorio diverso dalla norma. Ciò da cui si va conducendo fuori o lontano non è la realtà ma le convenzioni, i termini, il linguaggio attraverso cui la realtà viene di solito confermata come unico reale possibile⁸.

Il teatro è al centro dell'educazione e della formazione della persona, del gruppo, della scuola, della comunità e della città perché ha a che fare «con le dimensioni costitutive dell'esistenza: la dimensione estetica, quella ludica, quella rituale, quella contro un certo tipo di cultura dominante e quella sociale,

⁴ C. Bernardi In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 50.

⁵ F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 41.

⁶ M. Dallari in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco, pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015, p. 12.

⁷ F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 9.

⁸ M. Baliani in P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*, CTB, Brescia 1989, p. 48.

etica, relazionale»⁹. Nonostante il benessere sociale e psicofisico, nonostante il contributo culturale, trasformativo, didattico, educativo che il teatro ha dimostrato di saper dare e creare, a scuola e fuori, persiste nei più, nei programmi, nella formazione dei docenti, nei genitori, nella comunità, nella città, una notevole resistenza a fare del teatro una buona pratica di vita. «Il teatro si accetta come eccezione e non come regola»¹⁰.

Come abbiamo visto, il teatro del Novecento è pedagogia, è scuola, è ricerca, come afferma Cruciani, il luogo necessario del suo specifico operare

è stata la pedagogia, la ricerca di una formazione dell'uomo nuovo in un teatro (società) diverso e rinnovato, la ricerca di un fare teatro sempre originario i cui valori non si misurano sull'esito degli spettacoli bensì sulle tensioni promosse e sulle culture che attraverso il teatro si sono definite. Non è stato più possibile, allora, insegnare teatro; si è dovuto cominciare ad educare. [...] Educare alla creatività e trasmettere esperienze e fondare insegnamento e allestire scuole [...] Se da un lato la scuola è il compromesso con l'esistente [...], dall'altro è il luogo dove l'utopia assume forme concrete, le tensioni che sottendono il fare si inverano e si verificano in situazione. [...] La scuola è fondata sempre per un rinnovamento sociale del teatro e per dare concretezza al teatro del futuro e per aprire punti di fuga al futuro del teatro¹¹.

Il teatro del Novecento è un Teatro-Scuola, Copeau afferma che «Scuola e teatro sono tutt'una cosa»¹², è un teatro in cui non si trasmette, non si insegna, ma si educa e si crea, nella forma del laboratorio l'arte teatrale si fa strumento pedagogico. Riconosciuto come strumento utile in ambito educativo per le caratteristiche tipiche che possiede, si caratterizza per le sue metodologie tese a favorire «l'operatività, il saper fare, l'imparare ad imparare e soprattutto la ricerca/azione»¹³. L'attività didattica del laboratorio, dapprima circoscritta all'insegnamento delle scienze sperimentali (chimica e fisica), gradualmente si è estesa ad altri ambiti disciplinari (geografia, educazione linguistica, storia). Il motivo di questa diffusione è da attribuire alle recenti acquisizioni della ricerca didattica. Il laboratorio teatrale è il luogo nel quale i registi-pedagoghi hanno visto la reale applicazione dei loro principi teorici e si manifesta oggi nella pluralità delle forme e delle più ampie riflessioni in un tessuto formativo e educativo esteso e approfondito¹⁴. Il laboratorio teatrale permette

⁹ C. Bernardi In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 47.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, E & A editori associati, Roma 1995, p. 44.

¹² *Ibidem*.

¹³ C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, Editrice la Scuola, Brescia 1998, p.181.

¹⁴ Si segnalano per un approfondimento i seguenti testi: F. Antonacci, F. Cappa, R. Massa, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano 2001; F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015; F. Antonacci, *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*, Franco Angeli, Milano 2012; Beneventi P., Conati D., *Nuova guida di animazione teatrale*, Sonda, Alessandria 2010; C. Bernardi, M. Colombo, *Per-formazione*, in «Comunicazioni sociali», anno XXXIII, n. 2, maggio-agosto, 2011; C. Bernardi, B. Cuminetti (Eds.), *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, Euresis Edizioni, Milano 1998; Bricco M., Antonelli S., *Alfabeto teatro: idee e materiali per un percorso teatrale dai tre ai dieci anni*, Erickson, Trento 2001; F. Cambi, G. Staccioli, *Il gioco in Occidente. Storia, teorie e pratiche*, Armando, Roma 2007; B. Campolmi, *Teatro scommessa educativa: tecniche teatrali e di drammatizzazione per bambini, ragazzi e adulti*. Junior, Azzano San Paolo

al soggetto di lavorare con il proprio corpo, ritaglia uno spazio e un tempo in cui si fa concreta e possibile una riscoperta del sé pieno fatto di membra, ma anche emozioni, anima, intelletto, sentimenti. È proprio la possibilità di narrarsi, di raccontarsi che sviluppa e costruisce l'identità, in un mondo fantastico, che è creazione dell'uomo, ma che riporta diversi e trasformati alla vita vera perché maggiormente consapevoli delle proprie possibilità. La scena è il luogo del doppio, in questo spazio si ha la possibilità di far emergere alcuni aspetti di se stessi che altrimenti rimarrebbero nascosti; acquisendo piena conoscenza della propria interiorità, colui che fa teatro può affrontare con maggior sicurezza le difficoltà della vita reale. La finzione scenica favorisce lo sviluppo della persona e la aiuta a far fronte alla realtà con serenità e ironia, tutto nasce dall'accettazione di sé, da lì nasce il cambiamento; il teatro porta il soggetto ad avviare un processo introspettivo attraverso cui approfondire la conoscenza di se stessi, il proprio rapporto con la vita; fa emergere bisogni, aspirazioni, conflitti, aiuta ad ottenere un controllo del proprio stato emotivo per poter gestire con tranquillità ogni situazione¹⁵. Prendere le distanze dalla realtà quotidiana trovando degli spazi e dei

(Bergamo) 2007, F. Cappa, *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina, Milano 2016, A. Chesner, *Il laboratorio delle attività teatrali: espressività e drammatizzazione: dai prerequisiti a Shakespeare*, Erickson, Trento, 2000; M. Colombo, G. Innocenti Malini, *Infanzia E Linguaggi Teatrali: Ricerca E Prospettive Di Cura in Città*, F. Angeli, Milano 2017; P. Crispiani, *Fare teatro a scuola*, Armando editore, Roma 2006; E. Cuoco, *Il teatro nella scuola, ovvero la finzione smascherata*, A. Guida, Napoli 2000; M. Dall'olmo, A. Mazza, *Apro il sipario? Manuale per il teatro scolastico*, La Meridiana, Molfetta 1998; C. Del Piano, *Su il sipario: fare teatro nella scuola di base*, Pensa Multimedia, Lecce 2001; A. Di Giovanni, I. Di Giovanni, *A cavallo con Don Chisciotte, il teatro con i ragazzi*, Valore scuola, Roma 2000; R. Di Rago (Ed.), *Il teatro della scuola Riflessioni, indagini e esperienze*, Franco Angeli, Milano 2001; R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006; R. Di Rago, *Emozionalità e teatro*, Franco Angeli, Milano 2008; C. Facchinelli, *Dramatopedia: spunti di storia, etica e poetica per il teatro della scuola*, Edizioni Corsare, Perugia 2011; L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998; I. Gamelli, *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano 2009; V. Garavaglia, *Teatro, educazione, società*, De agostini scuola, Novara 2007; V. Garavaglia, *Teatro, educazione, società*, De Agostini Scuola, Novara 2007; V. Garavaglia, *Bruno Munari. Il Gioco Del Teatro*, Unicopli, Milano 2013; L. Giacobazzi, M. De Mezzo, G. Scaperrotta, *Teatro delle ombre e dei burattini*. La scuola, Brescia 1999; L. Giacobazzi, G. Scaperrotta, *Laboratorio di animazione e tecniche teatrali*. La scuola, Brescia 1998; D. Giancane, *Maschere e identità. Educare attraverso il teatro*, Pensa Multimedia, Lecce 2003; M. Guerra. R. Militello, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali*, Franco Angeli, Milano 2011; M. Guerra, *Teatro ed educazione nelle scuole dell'infanzia: sperimentazioni didattiche e formative a Milano*, in "Comunicazioni sociali", Vita e Pensiero, 2011, n. 2, 148-157; Y. Jenger, J. Voluzan, C. Dasté, *Il Bambino, Il Teatro, La Scuola*, A. Armando, Roma 1977; F. Lorenzoni, M. Martinelli, *Saltatori di muri: la narrazione orale come educazione alla convivenza. Esperienze interculturali*, Macro, Cesena 1998; L. Mamprin, G. R. Morteo, L. Perissinotto (Eds.), *Tre dialoghi sull'animazione*, Bulzoni Editore, Roma 1977; P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, CTB, Brescia 1989; S. Michieli, S. Papi, *Libri in scena: giochi e attività teatrali con i libri*, Erickson, Trento 2007; E. Morosini, *Teatro a Scuola*. ABETE, Roma 1978; G. Oliva, *Il teatro nella scuola, Aspetti educativi e didattici*. LED, Milano 1999; G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, Led, Milano 2003; G. Oliva, S. Pilotto, *Una didattica per il teatro attraverso un modello: la narrazione*, CEDAM, Padova 2000, G. Oliva, *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, XY.IT Editore, Arona 2009; G. Oliva, *Il teatro nella scuola, Aspetti educativi e didattici*. Led, Milano 1999; C. Palombi, *Fa-Re Teatro Nella Scuola*, Armando, Roma 1998; L. Perissinotto, *Teatri a scuola: aspetti, risorse, tendenze*, UTET, Torino 2001; L. Perissinotto, *In Ludo. Idee per il teatro a scuola e nella comunità, nuova edizione aggiornata*, Ed. Corsare, Perugia 2013. S. Pilotto, *La drammaturgia nel teatro della scuola*, LED, Milano 2004; F. Pollini, *Forme della teatralità. Dimensione educativa. Profilo storico ed elementi progettuali*. Stamen, Roma 2016; V. Riccio, *14 sceneggiature in cerca di attori: percorsi teatrali per la scuola*, Erickson, Trento 2005; Savoia M., Scaramuzzino G., *Tutti giù dal palco. Fare teatro a scuola dalle materne alle medie*, Salani, Firenze 1998; G. Staccioli, *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*, Carocci Faber, Roma, 2010; S. Vitale, E. Chianura, *Giochiamo Al Teatro*, Carocci Faber, Roma 2007; D. Zocca, *Laboratorio danza*, Erikson, Trento 2004.

¹⁵ G. Oliva, *Educazione alla teatralità e formazione*, cit. p. 267.

momenti alternativi come sono quelli del laboratorio teatrale, permette all'individuo di osservarsi e prendere coscienza del proprio corpo che comunica, nel silenzio della scoperta di sé la persona può rileggere i suoi comportamenti e atteggiamenti abituali, fare attenzione ai movimenti e alle espressioni che nella frenesia e nella routine di ogni giorno vengono utilizzati inconsapevolmente¹⁶. Il laboratorio teatrale, così come si evince dalle ricerche dell'educazione alla teatralità, si propone di incidere su tre dimensioni fondamentali della persona: la fisicità, la creatività, la socialità. La fisicità ha come obiettivo primario quello di far sì che il partecipante al laboratorio giunga a una piena consapevolezza di se stesso; a livello cognitivo significa conoscere tutti gli elementi costitutivi del corpo, a livello affettivo le modalità di espressione dei sentimenti e la conoscenza delle emozioni, a livello psicomotorio sapersi muovere e controllare il proprio corpo. L'esperienza laboratoriale permette alla persona di accrescere la propria motivazione, la curiosità e l'emotività, fattori importanti per lo sviluppo della creatività. La socialità si riferisce alla capacità di costruire relazioni significative con gli altri; questo aspetto è ineliminabile nel processo educativo, in quanto la persona, per essere tale non può mai essere stimata in maniera isolata; essa è continuamente in relazione, un "essere-con", teso alla comunicazione. Il teatro è il luogo della relazione, dell'apertura all'altro, della reciprocità, della partecipazione affettiva, la relazione a teatro è la comunicazione autentica che si celebra nell'incontro personale tra le coscienze di spettatori e attori, dove il desiderio di incontrare l'altro è reale e vero. In ambito pedagogico è chiaro che «tutto lo sviluppo personale è contrassegnato dall'aspirazione verso il Tu e soltanto essa dà consistenza all'Io e ne promuove la crescita»¹⁷. Qualora si dimenticasse o si trascurasse questa dimensione, si rinunciarebbe alla propria umanità, alla piena consapevolezza di sé stessi, poiché, come afferma M. Buber: «attraverso l'apertura all'altro la persona coglie la propria vera natura»¹⁸. Si tratta di prendere in considerazione l'uomo come «soggetto dialogico»¹⁹, la cui individualità non può essere scissa dalla struttura relazionale.

I tre livelli sui quali si basa l'intero processo teatrale sono quello individuale, che permette al soggetto di stare sulla scena per mezzo del contatto autentico con se stesso, quello relazionale, stabilendo un contatto emotivo con i compagni e il livello gruppale. Il laboratorio teatrale è un utile strumento per favorire la relazione, perché, attraverso gli esercizi di gruppo o di coppia, stimola la conoscenza reciproca e la nascita di modalità cooperative per raggiungere soluzioni di gruppo, il confronto con l'altro permette di completare le conoscenze individuali. Il laboratorio teatrale è più centrato sul processo che sul prodotto, l'attenzione è più focalizzata sul modo in cui si svolgono le attività che sul risultato concreto: ciò che importa veramente è che coloro che realizzano l'evento teatrale possano

¹⁶ G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, cit., p.132.

¹⁷ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Ed La scuola, Brescia 1984, p 27.

¹⁸ M. Buber, *Il principio dialogico*, Ed di Comunità, Milano 1959, p 32.

¹⁹ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, cit., p. 71.

esprimersi realmente, «lo spettacolo teatrale non è quindi che l'esito finale di un percorso che ha permesso una crescita reale di tutti i partecipanti durante tutto il processo»²⁰.

Il senso del teatro è dato dalla costruzione dell'attore-persona, il quale, attraverso il gioco, l'espressione creativa, l'uso della fantasia, compie un lavoro su di sé avvalendosi di tecniche che lo portano a mostrare la vita, a raccontarsi valorizzando qualità individuali e rispettando la personalità. Lo sviluppo della creatività individuale è dato quindi dall'utilizzo di una metodologia che rispetta la pre-espressività che ognuno possiede.

4.2. Il teatro-scuola

*«La scuola è un continuo andare in scena,
rischiando anima e corpo»*

Alessandro D'Avenia

Nell'analisi della letteratura esistente nell'ambito delle relazioni fra teatro e istituzione scolastica, che nell'ultimo secolo hanno caratterizzato il concretizzarsi della pedagogia teatrale, possiamo tracciare un breve excursus storico e soffermarci sulle forme che tale rapporto ha realizzato. Il variegato fenomeno ha dato vita a diversi stili didattici, manifestazioni plurime del delicato connubio di pratiche. La fenomenologia del teatro-scuola si manifesta con una varietà e una complessità delle sue manifestazioni poiché vi sono pratiche, metodi, procedimenti, operatori, obiettivi, poetiche, linguaggi molto differenti tra loro che animano l'esperienza del teatro e della scuola.

Come Innocenti Malini afferma, la questione cruciale da porsi sia per il teatro che per i processi di integrazione a scuola è relativa all'incontro, un incontro tra chi o con chi e che cosa? La scuola, intesa come sistema-scuola o comunità scolastica adotta in modo immediato e acritico metodi formativi centrati sul presupposto cartesiano della priorità del cogito a scapito di tutte le altre forme intellettive ed emotive? Gli insegnanti conoscono e riconoscono gli esiti di studi e ricerche e vengono al centro dei processi evolutivi la complessità e la varietà degli elementi costitutivi della persona radicando gli stessi apprendimenti cognitivi nelle loro basi motorie ed emotive?²¹.

Ripercorriamo le origini di tale relazione, per tentare poi una distinzione e classificazione dei diversi fenomeni con cui si concretizza la relazione tra istituzione scolastica e teatro.

²⁰ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'interculturalità*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008, pp. 36 ss.

²¹ G. Innocenti Malini, *La mano nel cappello. Riflessioni tra teatro e dinamiche di handicap nei processi di integrazione scolastica*, In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 44.

4.2.1. Cenni storici

«Si deve cominciare la storia del teatro con la storia dell'umanità.

*Il teatro è l'arte originaria dell'umanità,
è un'opera creativa completa che contiene in sé, in germe, tutte le altre arti»*

Oskar Eberle

Il fare teatro a scuola ha radici lontane e forse l'equivocità che si riscontra, anche ai giorni nostri, nel rapporto teatro-scuola è l'eredità imputabile all'uso del teatro che è stato fatto nella scuola sulla base della convinzione, propria di una determinata pedagogia, «che *l'opera d'arte* si risolve automaticamente in un fatto educativo e che pertanto il teatro, raggiunto il livello dell'*arte* abbia, e solo per questo, efficacia formativa sugli spettatori»²². Nei libri di testo, quando se ne parla, il teatro si propone ancora come imitazione di modelli di comportamento, come prodotto-spettacolo, come rispetto totale del testo e dell'autore, senza lasciare spazio alle problematiche e all'inventiva del ragazzo, escludendo quindi la possibilità che egli stesso possa *fare e consumare* il suo teatro.

Intere generazioni di giovani sono state *vaccinate* al [...] contatto con il teatro inteso come modello d'arte e di cultura da imitare rispettare, come occasione di elevazione spirituale e morale, come evasione imposta, come sussidio di arricchimento della cultura nozionistica della scuola, come negazione di una valutazione critica dei contenuti attraverso l'utilizzazione strumentalizzata degli elementi più spettacolari e magici (luci, colori, costumi, suoni, trucchi, ecc). Tali manifestazioni rispondevano poi all'esigenze di produzione più che di promozione teatrale e alla speranza di agganciare futuri spettatori, futuri abbonati²³.

Nel lontano Cinquecento furono i gesuiti a ideare il teatro scolastico come strumento non occasionale di educazione, ma come aspetto integrante dell'attività di apprendimento e di formazione dei giovani²⁴. Quattrocento anni dopo, la rivoluzione teatrale del Novecento ha consegnato ai posteri un teatro che, da rappresentazione del mondo passa al teatro come azione nel mondo²⁵. Il teatro entrò ufficialmente nei programmi della scuola italiana con la riforma Gentile del 1923, alla cui elaborazione, soprattutto per quanto concerne le scuole elementari, partecipò il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice. Giovanni Gentile, nel suo ruolo di ministro della Pubblica Istruzione, in un discorso tenuto in quello stesso anno, esortò il suo pubblico a far sì che il teatro riprendesse l'antico posto, tornando a rispondere all'atavico bisogno di elevazione spirituale, alla sua funzione sociale e educativa. Lombardo Radice credeva nell'importanza di una socializzazione fra i bambini, da quanto

²² C. Desinan, *Drammatizzazione e scuola*, in «Archivio Didattico», serie VI, Centro Didattico Nazionale, Firenze 1968.

²³ L. Mamprin, G. R. Morteo, L. Perissinotto (Eds.), *Tre dialoghi sull'animazione*, cit., p. 118.

²⁴ C. Desinan, *Drammatizzazione e scuola*, in «Archivio Didattico», cit.

²⁵ C. Bernardi In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015 p. 35.

si legge tra le righe dei suoi discorsi essa poteva avvenire attraverso la pratica teatrale. Nel testo della riforma sono riportate indicazioni operative relative al teatro circa la recitazione, presente in tutte le classi della scuola elementare²⁶. Ciò malgrado, fino all'inizio degli anni Novanta, erano pochi i docenti universitari che avessero ritenuto degno di interesse il teatro della scuola.

Dal 1955, anno in cui la parola “drammatizzazione” comparve nei programmi ministeriali, tuttavia, la finalità prevalentemente didattica dell’attività teatrale sembrò riduttiva a seguito delle prospettive pratiche aperte con l’Animazione Teatrale. Il termine animazione giungeva «dalla Francia, dove ha preso forma negli anni Sessanta. [...] passando però dalla Francia all'Italia il significato del termine si è profondamente modificato. [...] si può dire che per i francesi l'animazione è *un modo nuovo* (in grado di diventare anche creativo) *di stabilire un rapporto con il teatro*. In Italia l'animazione è diventata *un modo di mettere in causa il teatro*. Di rifiutarlo (così come esiste) e, eventualmente, di proporlo ex novo. [...] sono convinto che il teatro così come esiste non esiste più»²⁷. Sul finire degli anni Sessanta il teatro ha fatto il suo ingresso nelle scuole sotto forma di Animazione Teatrale, che puntava l’attenzione sulla fantasia, sulla capacità istintiva del bambino e del ragazzo di essere creativo²⁸. L’animazione metteva al centro la libertà di espressione, la creatività e la pluralità della cultura; intendeva restituire ai bambini un linguaggio espressivo a loro tanto congeniale, quello del gioco, della creazione attraverso la fantasia; l’animazione faceva leva sullo spirito di gruppo, sul riconoscimento del legame tra individuo collettività e territorio. L’animazione teatrale fu un movimento di artisti, di varia provenienza, sensibili al bisogno di rinnovamento drammaturgico e culturale rispetto agli stilemi e alle concezioni allora vigenti. Ai suoi inizi fu una spontanea risposta alla formalizzazione predominante del teatro e della cultura; si voleva dar voce agli “esclusi dalla cultura”, attraverso forme e schemi della spettacolarità popolare riscoperta (carnevale, mimo, gioco, circo, cabaret). Il vento innovatore dell’animazione soffiò lontano la “recita” e altre terminologie e modalità di lavoro si affermarono all’insegna della spontaneità, creatività, fantasia: gioco drammatico, improvvisazione, drammatizzazione, espressione corporea, teatro di strada, parate, happening, foto spettacolo, spettacolarizzazione, onirodramma, teatro dei e coi ragazzi, testo libero, fabulazione che concretizzano forme di espressione e comunicazione di interessi, fantasie, problemi, invenzioni, sogni, paure, punti di vista, di una provocante e problematica *visione del mondo* dei giovanissimi²⁹. L’Animazione, nei casi più interessanti, si realizzava in un complesso di attività che avevano lo scopo di liberare la personalità e di favorire la libera espressione (mediante gli elementi tipici del linguaggio teatrale: gesto, proiezione dell’io, relazione, manipolazione di oggetti, parola,

²⁶ C. Facchinelli, *Dramatopedia*, edizioni Corsare, Fano 2011, p. 26.

²⁷ L. Mamprin, G. R. Morteo, L. Perissinotto (Eds.), *Tre dialoghi sull’animazione*, cit., pp. 76, 77.

²⁸ Ivi, p. 112.

²⁹ Ivi, p. 14.

ecc.), rimuovendo i condizionamenti prodotti dall'ambiente, stimolando un rapporto critico con l'altro e sollecitando un cosciente e costruttivo spirito di gruppo tra quanti partecipano all' esperienza. I mezzi per raggiungere tali obiettivi erano ovviamente molteplici, varie le tecniche, sicché di fatto ogni équipe di animatori seguiva un suo metodo, che, in carenza di sistemazioni e di collaudate verifiche, non poteva non essere considerato sperimentale³⁰. Il teatro di ieri, come tutta la cultura e l'arte che ci giunge dal passato, dovrebbe essere assunta come elemento di confronto nei rispetti del presente e non come modello ideale.

Cercando di andare alle radici della relazione tra teatro e scuola possiamo rinvenire comunicazione, gioco e ricerca socializzante, e la matrice dell'animazione era teatrale. Perissinotto afferma:

Abbiamo portato il teatro nella scuola ma in una forma e con uno scopo del tutto diversi di fare teatro. Non ci interessò il discorso di proselitismo teatrale, di trasmissione di nozioni attraverso il teatro, di attivizzazione di spettacoli pro/dei/con bambini, di ricerca drammaturgica attraverso i bambini, di lezione artistica integrante le "altre materie". Abbiamo usato il teatro, prima alla ricerca di un rapporto nostro con un interlocutore attivo (*teatro come stimolo di comunicazione*), poi in funzione ludica e liberatoria (*teatro come gioco, teatro come vita*) infine in una dimensione educativa socializzante (*teatro come maieutica, come ricerca, come struttura poli espressiva, come spazio di fantasia e di creatività*)³¹.

L'Animazione Teatrale puntava sul fare insieme, sull'espressività spontanea, sull'interrelazione tra i linguaggi, sull'importanza del processo, cercava risposte di senso esistenziali; essa ha saputo ripensare in modo radicale e globale al problema della formazione, fruizione e produzione della cultura teatrale, e non solo teatrale, nella scuola e nella comunità. «Animare non è lasciar fare quello che si vuole, ma far nascere l'esigenza di comunicare in una situazione collettiva. Ad esempio, il problema non è far dipingere ma far nascere nel bambino l'esigenza di comunicare, che si estrinsecherà poi nella tecnica espressiva a lui più congeniale»³². Con questa citazione di Franco Passatore del 1972 si può riassumere la vera natura dell'animazione, la motivazione e l'intento di comunicare, di esprimersi che ne costituiscono le fondamenta. L'Animazione, pur tra errori ed ingenuità, ha contribuito al rinnovamento e ha portato a cominciare a pensare a un teatro per i bambini e per i ragazzi, sia facendolo, sia teorizzandolo. Gli spettacoli erano curati nel ritmo, nell'immagine, nello spazio non convenzionale; in sintonia con le strutture infantili, l'animazione rompeva la linearità del racconto, voleva emozionare, divertire, far riflettere. Gli spettacoli offrivano spunti di lavoro e di riflessione che permettevano una nuova collaborazione tra teatro e scuola. Dall'espressività pura si passava a prospettare itinerari di formazione specifici, in questo modo il teatro della scuola prendeva

³⁰ Ivi, pp. 77, 78.

³¹ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma, 2004, pp. 26-27.

³² Ivi, p. 25.

vigore, gli enti locali sostenevano economicamente attività, iniziative, aggiornamenti, spettacoli³³. L'Animazione ha rimesso in campo la riflessione sul posto da assegnare alla teatralità, al gioco del teatro, ai linguaggi espressivi accanto allo spettacolo e alla pluralità della comunicazione³⁴. In Italia, l'animazione teatrale, chiamata anche *l'Animazione creatrice*, dal 1969 si è realizzata e sviluppata in modi e forme diverse fra loro. Le differenze metodologiche non inficiavano le comuni intenzioni di base, ma gli obiettivi che si volevano raggiungere erano più realizzabili con un'attività che prevedeva tempi lunghi o medio lunghi³⁵. Giuliano Scabia, drammaturgo, poeta e scrittore recentemente scomparso, nel descrivere le attività realizzate dall'animazione afferma: «Nel lavoro svolto nelle scuole come attività di animazione non portiamo ai bambini uno spettacolo confezionato e nemmeno conduciamo i bambini ad una rappresentazione finale. Vogliamo piuttosto, attraverso lo strumento del teatro, che i ragazzi possano esprimersi liberamente, usare la fantasia, creare, giocare»³⁶. Gian Lorenzo Morteo nel 1972 esprimeva il grande fermento e l'importanza del diffondersi del teatro a scuola: «da qualche anno si parla con grande insistenza di *animazione* in generale e di animazione teatrale in particolare. Per ciò che riguarda [...] l'Animazione Teatrale in rapporto alla scuola, da taluni si tende a considerare tale forma di animazione il fatto taumaturgico destinato a risolvere tutti i problemi sia della scuola che del teatro. Si tratta di un punto di vista sostenuto non soltanto dai teatranti, ma anche da alcuni uomini della scuola. [...] Si organizzano corsi, si improvvisano esperti, si progettano sindacati, ecc.»³⁷.

Sul finire degli anni Settanta e per tutto il decennio Ottanta, l'Animazione operò un cambiamento verso le due istituzioni, la scuola e il teatro, con le quali aveva avuto un rapporto privilegiato. Il bisogno che si fece largo fu quello di soffermarsi a ripensare il senso da dare alla drammaturgia e all'artigianalità del teatro, come linguaggio della presenza in carne e ossa delle persone, anche di fronte alle immagini evanescenti di altre "scatole teatrini". Significò ripensare la creatività, la fantasia, l'immaginazione all'interno del progetto produttivo³⁸. L'inedito progetto, che stava prendendo maggiore consistenza, era il realizzare un teatro professionale per ragazzi, di fatto inesistente in Italia. Il costruire un repertorio per raccontare la condizione infantile e adolescenziale proprio ai bambini e ai giovani, attingendo alla fiaba antica e moderna, al mito, ai classici della letteratura, alla letteratura di genere, al teatro dell'assurdo, al sogno e all'avventura, ai riti di

³³ Ivi, p. 14 s.

³⁴ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'interculturalità*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008, pp. 74 ss.

³⁵ L. Mamprin, G. R. Morteo, L. Perissinotto (Eds.), *Tre dialoghi sull'animazione*, Bulzoni Editore, Roma 1977, p. 123.

³⁶ G. Scabia In L. Perissinotto, *Animazione teatrale*, Carocci Editore, Roma, 2004, p. 21. Si vedano anche i testi: Scabia G., *Teatro nello spazio degli incontri*, Bulzoni Editore, Roma 1973; Scabia G., *Forse un drago nascerà*, Emme Edizioni, Milano 1975; Scabia G., E. Casini Ropa, *L'animazione teatrale*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1978.

³⁷ G. L. Morteo, *Scuola viva*, in L. Mamprin, G. R. Morteo, L. Perissinotto (Eds.), *Tre dialoghi sull'animazione*, Bulzoni Editore, Roma 1977, p. 75.

³⁸ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, p. 109.

passaggio³⁹. Il principio dell'attivismo pedagogico che consisteva nel “vedere e fare” poté applicarsi in maniera completa alla formazione teatrale. “Vedere teatro” aprì, infatti, nuove prospettive al “fare teatro” coi bambini e coi giovani. Il confronto possibile con spettacoli di qualità stimolò la curiosità verso linguaggi, forme, tecniche, superando lo spontaneismo o i primi livelli di espressività; favorì l'incursione in aree tematiche e culturali inconsuete, le quali potevano andare incontro anche alle esigenze dell'aggiornamento scolastico.

La rassegna di teatro per ragazzi, quale momento di incontro col proprio pubblico, entrò in crisi a metà degli anni Ottanta, perché la poetica di alcuni gruppi professionali, scossa da nuove esigenze, fece emergere un disagio verso l'istituzione scolastica, tramite principale per raggiungere il pubblico infantile. La stabilità qualitativa delle produzioni accentuò in una parte del settore l'esigenza di confrontarsi con altro pubblico, di togliersi l'etichetta di “teatro ragazzi”. Si sentì allora dire con più frequenza nei dibattiti pubblici che «*quando il teatro è teatro, cioè opera d'arte, è teatro per tutti, ascrivendo in fondo alla scuola la responsabilità di frenare questo volo*»⁴⁰. Il tentativo di sfondare presso altro pubblico e altro mercato non diede però i risultati sperati e anche il sogno di “descolarizzare” il teatro ragazzi, mettendosi sul mercato del tempo libero del giovane pubblico, restò fallimentare. Sarebbe interessante notare come queste proposte ci tenessero collocarsi “tra scuola e teatro”; con questo “tra” si volle infatti mettere in risalto l'esistenza di un terreno “altro”, neutro, su cui poter impostare la collaborazione tra i soggetti e sperimentare una metodologia d'approccio al teatro, all'espressione drammatica senza rischi di ricadute nel didattico o nell'espressivo *tout court*, soprattutto senza che i ruoli tra adulti si confondessero. Gli anni Ottanta si caratterizzarono allora per l'affermazione dell'individuale sul collettivo, dell'io sul noi, dell'essere sull'essere, dell'edonismo e dell'apparire. L'animazione acquistò un *socio*, in quanto azione socio-culturale e socio-educativa e socio-assistenziale⁴¹. Il Teatro della Scuola, o per abbreviazione *Teatro Scuola*, fu oggetto di alcuni provvedimenti ministeriali, verso la fine degli anni Ottanta, che indubbiamente favorirono la sua pratica per approdare al riconoscimento contenuto nel Protocollo d'Intesa interministeriale del 1995. Fu un anno fondamentale per il teatro nella scuola in quanto venne stipulato il primo Protocollo d'intesa relativo all'educazione al teatro tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Ente Teatrale Italiano. Il contesto scolastico risultava mutato rispetto ai primi anni Novanta, da un lato venivano pubblicati importanti documenti per la diffusione della cultura teatrale, dall'altro vi erano profondi cambiamenti in atto nella scuola: il prolungamento dell'obbligo, il riordino dei cicli, l'autonomia, la costruzione di nuovi saperi. Il documento stipulato nel 1995 segna

³⁹ Ivi, p. 110.

⁴⁰ Ivi, p. 111.

⁴¹ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004.

il riconoscimento della *valenza educativa dell'approccio al teatro* e l'impegno a giungere allo stesso livello degli altri paesi europei per quanto concerne il teatro nella prima infanzia. Dal documento in questione emerge l'importanza dei linguaggi artistici e l'importanza di porli al centro nell'istituzione scolastica italiana, viene ribadita la necessità dell'interazione fra linguaggi del corpo e della mente, che abbatte la tradizionale barriera tra emozioni e processi cognitivi. Si sottolinea inoltre la necessità che le arti siano apprese attraverso attività di fruizione e di produzione e che la didattica sappia comprendere fantasia, immaginazione, emozione. Viene riconsiderato inoltre il concetto di apprendimento e viene riportata al centro dell'istituzione scolastica la persona che apprende, «apprendimento come processo dinamico e relazionale di costruzione di significati attraverso esperienze e conoscenze, finalizzato a progetti di crescita globale (cognitiva, affettiva, sociale) di persone libere e responsabili, capaci di elaborare un'identità soggettiva e di partecipare in modo critico e attivo alla vita associata»⁴². La reazione che scaturì dalla firma del protocollo il 6 settembre del 1995 segnò un gran fermento e movimento in ambito teatrale e portò a diverse iniziative di formazione dei docenti⁴³.

La costruzione dei curricoli formativi si configurò quindi partendo dall'attenzione alla natura e alle caratteristiche dell'uomo, alle sue prospettive, ai suoi bisogni di costruire la propria identità e di decifrare il presente⁴⁴. Se negli anni Novanta il grande fermento caratterizzò la relazione tra teatro e scuola, in seguito i progetti finanziati dal ministero della pubblica istruzione furono, dapprima, all'insegna della *prevenzione* e dello *star bene a scuola* per avvicinarsi poi alla logica della riforma globale della scuola italiana tentata dai ministri del governo dell'Ulivo tra il 1996 e il 2001⁴⁵. Attualmente il teatro e la scuola intrattengono un legame fatto di reciproci arricchimenti e di legami faticosamente riconosciuti a livello legislativo e istituzionale. Sono presenti sul territorio nazionale alcune associazioni come Assitej Italia, Agita, A.N.C.R.I.T., A.N.C.T., A.N.T.A.C., A.S.T.R.A AGIS, C.RE.S.CO che nel settembre del 2021 hanno firmato un protocollo d'intesa per un Tavolo Permanente Interministeriale al Coordinamento Nazionale sul rapporto tra teatro, scuola, educazione che sostenga in modo sistematico il Teatro della Scuola e per la Scuola in tutte le sue forme.

⁴² R. Di Rago, (Ed), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini e esperienze*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 10.

⁴³ C. Facchinelli, *Dramatopedia: spunti di storia, etica e poetica per il teatro della scuola*, Edizioni Corsare, Fano 2011, pp. 43 ss.

⁴⁴ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008, pp. 71 ss.

⁴⁵ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, p. 141.

4.2.2. Le multiformi manifestazioni della scuola e del teatro

Nel vasto panorama di plurime e varie manifestazioni della relazione fra la scuola e il teatro possiamo rintracciare alcuni elementi che consentono di abbozzare un ritratto, costellato di esperienze differenti, che ci appare comunque dai confini incerti e sfuggente a una chiara visione.

Il “*teatro a scuola*” si realizza quando un gruppo di attori arrivano a scuola e allestiscono uno spettacolo nello spazio scolastico. Gli studenti sono spettatori, vengono coinvolti a seconda dell'intrattenimento operato dalla compagnia che lo organizza e la rappresentazione teatrale è prodotto culturale e artistico da fruire. La compagnia teatrale può recarsi a scuola per un periodo di tempo limitato, oppure può costruire un percorso specifico con gli alunni. Si tratta del progetto di laboratorio teatrale realizzato da esperti teatrali nell'ambiente scolastico, esso può durare pochi incontri o un intero anno scolastico. Il principio dell'attivismo pedagogico “vedere e fare”, può finalmente applicarsi all'esperienza teatrale e può contare su occasioni non sporadiche di visione e fruizione. “Vedere teatro” apre nuovi percorsi al “fare teatro”, dalla fruizione del prodotto artistico, all'utilizzo dei linguaggi performativi per calarsi concretamente nel processo teatrale. «Il “confronto” possibile con il prodotto professionale stimola all'approfondimento di linguaggi e tecniche, favorisce l'incursione in aree tematiche e culturali, stimolanti e inconsuete»⁴⁶. La caratteristica del “fare teatro” è il globale coinvolgimento del gruppo classe in cui trovano posto tutte le abilità e le disabilità dei ragazzi, i loro gusti, umori, ritrosie e narcisismi. Compito degli adulti, sul fronte che compete loro, è trovare le soluzioni espressive adeguate al singolo e al gruppo, funzioni e ruoli per ognuno, provocare e cogliere i loro suggerimenti, cercarli assieme attraverso varie proposte; fare della partecipazione numerosa e dei difetti un elemento di forza, creare le condizioni per il lavoro di squadra, socializzare, integrare e motivare; mettere in grado ognuno di controllare il processo nei suoi aspetti cognitivi, espressivi, creativi, emozionali, artistici, tecnici.

Bruna Campolmi, insegnante di scuola primaria, attiva nel Movimento di Cooperazione Educativa descrive la forma del teatro nella scuola consegnandoci l'immagine del *testimone*.

In molte scuole attualmente lavorano équipes di professionisti che permettono ai giovani di allestire spettacoli spesso validi che poi rappresentano in noti teatri con soddisfazione di tutti, compresi i giudizi positivi degli insegnanti nelle cui scuole queste esperienze si sono attuate. [...] È un importante concetto pedagogico, il concetto del *testimone*: andando ancora indietro con la memoria penso a Passatore, De Stefanis, Scabia, che, dopo aver lavorato in ambienti esterni alla scuola ritennero opportuno entrare in ambito istituzionale, la scuola, il carcere, gli ospedali psichiatrici. La grande importanza di questo fu, fra le tante, secondo me, quella che esprimeva al fine del loro lavoro e cioè che la collaborazione con le scuole tendeva consentire all'insegnante stesso, una volta cessata l'assistenza degli animatori esterni, quella di proseguire

⁴⁶ P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*. CTB, Brescia 1989, p. 75.

il lavoro per proprio conto, un fine pedagogico quindi, che riconosce alla scuola il suo compito educativo fondamentale, e che dopo aver mostrato agli insegnanti strumenti e tecniche, restituisce loro il testimone⁴⁷.

Il teatro nella scuola è il *Teatro per Ragazzi* e il *Teatro dei Ragazzi*, un argomento che ha coinvolto non solo la scuola, intesa come organizzazione e come servizio, ma anche un larghissimo settore di interessi: il teatro pubblico e privato, la pubblica amministrazione, gli autori, gli attori, i pedagogisti, gli studiosi di drammaturgia, sociologi, psicologi, ecc. ecc.⁴⁸ Il teatro è il luogo in cui una visione e una esperienza della realtà si organizzano in un discorso compiuto, ma non chiuso, tanto da diventare comunicabile, sia a chi è disposto a dividerlo sia a chi tende a rifiutarlo o a discuterlo; è, in altri termini, il risultato temporaneamente raggiunto di un determinato processo. Il momento attivo nel teatro *dei* ragazzi si realizza nell'*espressione*, il momento attivo nel teatro *per* ragazzi si realizza nel momento della *relazione*. In questo senso il teatro dei ragazzi è un'*esperienza creativa* e il teatro per ragazzi è un'*esperienza culturale*⁴⁹. Loredana Perissinotto spiega:

Teatro dei ragazzi: questo modello si sviluppa e si realizza prevalentemente in ambito scolastico ad opera di quegli animatori teatrali forniti di competenza anche di tipo psico pedagogico e di quegli insegnanti con sensibilità, se non ancora competenza, teatrale. Il teatro dei ragazzi (la preposizione “dei” rafforza la centralità dei protagonisti) si realizza su tempi medio-lunghi e sulla dinamica del “laboratorio” per quanto riguarda sia la scuola che il teatro. Sotto questo punto di vista, anche questa linea di lavoro partecipa alla sfida che unisce il rinnovamento didattico-educativo con quello teatrale, superando quei modelli di teatro fatto a scuola, giudicati obsoleti (la recita, il saggio, la drammatizzazione prima maniera) o, comunque, distanti nei contenuti e nelle forme dalla realtà in cui vive il ragazzo⁵⁰.

L'intervento dell'Animazione Teatrale nella scuola, dagli anni Settanta in avanti, ha contaminato le pratiche didattiche e educative e ha portato gli insegnanti ad acquisire nuove competenze. Solitamente si diffondeva in ambito educativo la seguente affermazione: *il teatro necessario alla formazione non è quello che si va a vedere, ma quello che si fa*. Tuttavia, vi fu poca chiarezza nella definizione del profilo educativo di chi faceva teatro nella scuola. Da un lato, l'evoluzione della prassi didattica affidata al docente fu caldeggiata da quella linea di pensiero, facente capo ad autorevoli pedagogisti, che la considerò modalità di rinnovamento dell'apprendimento e segnale d'apertura della vita scolastica alla partecipazione attiva dell'allievo. Il *learning by doing* di John Dewey e dell'attivismo pedagogico: secondo questo impianto pedagogico-didattico, l'insegnante non doveva necessariamente sostituirsi all'animatore teatrale, quanto essere egli stesso “animatore”

⁴⁷ B. Campolmi, *Teatro scommessa educativa: tecniche teatrali e di drammatizzazione per bambini, ragazzi e adulti*. Junior, Azzano San Paolo (Bergamo) 2007, p. 91, 92.

⁴⁸ L. Mamprin, G. R. Morteo, L. Perissinotto (Eds.), *Tre dialoghi sull'animazione*, Bulzoni Editore, Roma 1977, p. 83.

⁴⁹ Ivi, p. 87.

⁵⁰ L. Perissinotto, *Animazione teatrale*, cit., p. 85.

nell'atteggiamento e nel saper organizzare il lavoro degli allievi relativamente al proprio specifico professionale, anche acquisendo altre conoscenze abilità tecniche. Dall'altro lato, però, c'era chi reclamava la necessità di competenze teatrali specifiche; ci fu un po' di confusione tra le funzioni e i ruoli delle persone, tra le strategie tese al rinnovamento (della scuola), e ci fu un momento in cui si auspicò che la figura dell'insegnante animatore potesse o dovesse sostituirsi all'animatore teatrale e molti furono i corsi di aggiornamento in proposito. Le competenze tecniche ed espressive erano altro da quelle teatrali, così gli obiettivi e le finalità del contesto; quelle teatrali erano più complesse e implicavano anche un'idea di poetica e di drammaturgia, nonché la messa fuoco di altri obiettivi, non diversamente dalla musica o dalle arti visive.

La questione del ruolo dell'insegnante e di quello dello specialista nell'attività di teatro a scuola ritornò in primo piano negli anni Novanta, con lo sviluppo del "teatro della scuola" e delle rassegne specifiche⁵¹. Numerosi i sussidi presenti, a disposizione dei docenti, contenenti tecniche e giochi teatrali al fine di sviluppare la comunicazione verbale e non verbale, la socializzazione, il lavoro di gruppo, la creatività, l'area linguistica e la motricità. «Il gioco teatrale è la migliore *palestra* per i nostri pensieri, le nostre parole, le nostre emozioni; la scuola dovrebbe farlo proprio e utilizzarlo in modo sistematico come sussidio e supporto didattico»⁵². Il teatro della scuola permette di *smontare e rimontare*, in modo creativo e partecipe, tematiche scolastiche ed extrascolastiche e garantisce la valorizzazione delle competenze di tutti. Bruna Campolmi, nella narrazione delle esperienze di *teatro della scuola*, dove gli insegnanti, attraverso tecniche teatrali svolgono esperienze educative e di promozione umana e sociale, racconta:

Non stiamo costruendo uno spettacolo per fare bella figura davanti a un pubblico; è chiaro che il nostro intento è educativo; ci teniamo a che un'attività che mette in gioco tante relazioni, affettivi, impegni, un lavoro comune che prosegue per tutto il corso dell'anno, sia un'occasione reale per sperimentare valori profondi che non siano quelli dell'arrivismo, dell'esibizionismo, né quello dell'accettazione passiva di un potere superiore, in questo caso quello dell'insegnante che decide, ma siano i valori della cooperazione, della presa di coscienza che per raggiungere un fine comune bisogna impegnarsi e saper prendere atto delle proprie capacità e anche dei propri limiti⁵³.

Negli anni Settanta, per mezzo soprattutto dell'animazione teatrale, animatori e insegnanti sentirono il bisogno di uscire dalla scuola per riversarsi nelle piazze, nei luoghi della fragilità e della cura portando il teatro dentro e fuori dalle scuole. Talvolta le tecniche teatrali venivano utilizzate a servizio della didattica, come modalità di apprendimento e insegnamento che facilitavano l'acquisizione di

⁵¹ G. Scabia In L. Perissinotto, *Animazione teatrale*, cit., p. 23.

⁵² V. Riccio, *14 sceneggiature in cerca di attori: percorsi teatrali per la scuola*. Erickson, Trento 2005, p. 9.

⁵³ B. Campolmi, *Teatro scommessa educativa: tecniche teatrali e di drammatizzazione per bambini, ragazzi e adulti*. Junior, Azzano San Paolo (Bergamo) 2007, p. 53.

contenuti disciplinari, di competenze specifiche o di determinate abilità. Tra le più svariate guide a sostegno delle attività didattiche si diffusero manuali al fine di proporre esercizi e giochi che potessero portare il teatro a scuola⁵⁴. Il teatro ha portato evidenti benefici in ambito scolastico e educativo, anche «le neuroscienze hanno messo in evidenza che quando il corpo è in movimento con un preciso scopo, le due parti del cervello collaborano in modo efficace, la parte fantastica e creativa interagisce con quella riflessiva; gli apprendimenti sono potenziati. [...] È noto che gli apprendimenti *passati attraverso i muscoli* non si dimenticano: si può non andare in bicicletta per tanti anni ma basta riprovare e il corpo ricorda»⁵⁵.

4.2.3. Scuola Nuova e Nuovo Teatro: la chance per il sense-making

Con il Novecento delle guerre mondiali, dell'olocausto, del fascismo, dell'economia internazionale che ha declassato l'indipendenza e l'autonomia degli stati nazionali, con i media che hanno oltrepassato le barriere di spazio e tempo, le necessità e i bisogni nuovi che emergono implicano la ricerca di nuove soluzioni, di un nuovo modo di fare scuola che sappia dare una giusta risposta all'uomo del Novecento. La risposta che ne dà Touraine è: «dare spazio al soggetto, come attore capace di costruire la sua esistenza personale in relazione sia alla sua partecipazione all'economia e alla tecnica, sia al suo impegno all'interno della comunità sociale. La valorizzazione del soggetto nasce dal voler arginare la tendenza omologatrice della globalizzazione economica e culturale. Si conciliano allora innovazione e tradizione, uguaglianza e differenza, individualismo e solidarietà»⁵⁶. Viene rovesciato il modello formativo, a tutto vantaggio di una scuola in cui recita il soggetto. Se l'alunno nella scuola antica imparava ad essere a servizio del progresso, della patria o del sapere, ora la società democratica e la sua scuola devono essere al servizio della persona. La scuola deve riconoscere l'esistenza di domande personali e sociali dei suoi studenti, che non sono pagine bianche da riempire con i contenuti dati dai docenti. Emozioni, conoscenze, valori fanno già parte del bagaglio personale dello studente, compito della scuola è comprendere, riconoscere e interagire con questa storia personale. Il sapere non è più centrato sui valori e sulla cultura della società di appartenenza, ma sulla diversità storica e culturale e sul riconoscimento dell'altro, a partire dalle differenze. Subentra un'educazione dialogica, conscia dell'eterogeneità culturale e rende una scuola abitabile da

⁵⁴ S. Vitale, E. Chianura, *Giochiamo Al Teatro*, Carocci Faber, Roma 2007; P. Beneventi, D. Conati, *Nuova guida di animazione teatrale*, Sonda, Alessandria 2010; M. Bricco, S. Antonelli, *Alfabeto teatro: idee e materiali per un percorso teatrale dai tre ai dieci anni*, Erickson, Trento 2001; M. Miglionico, *Educazione alla Teatralità. La prassi*, XY.IT Editore, Arona 2019.

⁵⁵ B. Campolmi, *Teatro scommessa educativa*, cit., p. 46.

⁵⁶ Ivi, pp. 41-45.

tutti, la trasforma in luogo nel quale per tutti è possibile crescere e costruirsi un progetto di vita, senza esclusioni o facilitazioni per qualcuno.

Nella scuola del soggetto enunciata da Touraine è necessario correggere le discriminazioni, offrire realmente a tutti uguali opportunità, non deve ridursi a semplice preparazione professionale, a mera formazione delle capacità per il mondo del lavoro, ma aiuta la persona a formarsi, a costruirsi per la scelta professionale che più lo attira e per la quale è più portata. Non bisogna separare il sapere astratto da quello concreto e i progetti professionali dalle motivazioni personali. Non solo trasmissione di conoscenze ma anche educazione che incoraggia le diversità culturali, che favorisce lo sviluppo della personalità di ognuno. Si vuole educare alla comunicazione, alla capacità di esprimersi, il linguaggio è fondato sulla ricerca di azioni positive, di soluzioni ai problemi della società, è una scuola di democrazia nel momento in cui riconosce i diritti del soggetto⁵⁷. In questo contesto scolastico, anche il teatro diventa *nuovo*. Il teatro nelle scuole non è soltanto un far vedere, ma soprattutto un agire in prima persona. «Il laboratorio scolastico è un teatro *nuovo* perché cerca di abbandonare le modalità antiche di relazione e creazione e sperimenta nuove vie: non un testo già fatto, ma un testo da creare, un testo non pensato a tavolino, ma frutto di un concreto lavoro di ricerca espressiva»⁵⁸. Il teatro nuovo della scuola nuova è *arte dei corpi*, arte di formazione del soggetto, strumento di relazione. Il teatro è luogo di verità ed esperienza di realtà, se agito in prima persona aiuta a realizzare gli itinerari personali e la vita di gruppo. Proprio per la sua capacità di connettere l'immaginario e l'emozione con la concretezza del corpo e la parola, il teatro è il mezzo di comunicazione centrale della nuova scuola. «Non dunque una disciplina da aggiungere alle altre. Ma un metodo di formazione. Una drammaturgia della scuola, in cui il sapere e il fare conducono dal saper fare al saper essere. Al centro della *nuova scuola c'è il teatro*»⁵⁹.

Scuola e teatro sono chiamate a un'alleanza, a darsi la mano su piani diversi e ugualmente importanti. Sono chiamate a stringere reti, legami di senso, a un dialogo che possa arricchire reciprocamente le due parti. C'è una *chance* formativa che il laboratorio teatrale può offrire a chi fa il mestiere del formatore, dell'educatore, dell'insegnante: si dà nel laboratorio la possibilità di frequentare uno spazio *differente* rispetto alla propria pratica formativa e di insegnamento. «Mettersi nel gioco del laboratorio non produce solo una maggiore conoscenza, per esempio sulla valutazione di quei soggetti che negli spazi e nei tempi canonici della didattica fanno fatica a emergere per quel che sono e per quel che hanno da offrire al gruppo del quale fanno parte o dal quale vengono esclusi in vari modi»⁶⁰.

⁵⁷ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'interculturalità*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008, pp 72 ss.

⁵⁸ B. Campolmi, *Teatro scommessa educativa: tecniche teatrali e di drammatizzazione per bambini, ragazzi e adulti*. Junior, Azzano San Paolo (Bergamo) 2007, p. 48.

⁵⁹ Ivi, p. 50.

⁶⁰ F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 42.

Ma a cosa serve il teatro nei contesti scolastico/formativi? Perché è così importante la sua azione nella scuola? Se nel passato serviva per l'intrattenimento, per colmare gli interstizi dell'organizzazione scolastica ordinaria, o da agente di contenimento, per tenere sotto traccia i problemi sociali o i soggetti portatori di bisogni educativi speciali, oggi più che mai il teatro può rispondere a una richiesta di *sense-making* che proviene, anche se non esplicitamente, da una realtà come quella della scuola sempre più azzoppata, delegittimata, attraversata da ambiguità e contraddizioni, dimenticata dai grandi flussi di denaro e dai discorsi istituzionali⁶¹. Ma quali sono nello specifico le funzioni del teatro in relazione con la scuola? Maddalena Colombo, docente universitaria esperta di culture teatrali risponde:

Innanzitutto c'è la funzione di mimesi, questo rappresenta una alternativa seria, realistica, ad una scuola "cerebo-centrica", tutta sbilanciata verso la parte sinistra del cervello dei discenti, perché mette in moto immaginazione, capacità simbolica, empatia, ecc. Poi c'è la funzione di provocazione, ossia la capacità di decostruire la realtà e di mettere in dubbio i suoi fondamenti (rituali, ordini gerarchici, regole d'uso, spiegazioni assolutistiche o assolutorie dei fenomeni che abbiamo tutti i giorni sotto gli occhi, ecc.). Infine, c'è la funzione di scoperta, che permette di andare oltre la logica della giustificazione, che troviamo radicata in molte pratiche scolastiche: sia nel curriculum (cosa si insegna-impara), sia nel modello pedagogico dominante (come si insegna-impara) vi sono chiari e diffusi segni di quei valori alla base della studentry tradizionale: positivismo, razionalismo scientifico, attivismo strumentale, conoscenza come crescita progressiva, accumulazione, maturità sociale⁶².

Con il teatro, in quanto curriculum alternativo, apprendimento informale, esperienza socio-educativa, il disequilibrio può essere consolidato, come dimostrano le sperimentazioni sul campo. Con il teatro, le diverse sfere coinvolte (cognitiva, estetica, etica, sociale) trovano una relazione combinata, anche se con esiti non scontati, quindi con un certo margine di imprevedibilità. Da un punto di vista pedagogico, è la *radura spazio-temporale*⁶³ a costituire l'elemento di maggiore interesse nel pensare il teatro come strumento di formazione. L'esperienza ludica condivide con l'esperienza teatrale una fondamentale qualità del dispositivo *finzionale*: rende possibile uno sdoppiamento dello spazio e del tempo, che pur non annullando la materialità del reale, ne permette una sostanziale ridefinizione. Il teatro ha valore nella scuola non solo come arte in sé, quindi come oggetto di studio e come pratica artistica, ma anche come mezzo, come strumento per rinnovare la quotidianità della relazione fra i docenti e gli allievi. «Si tratta, per gli insegnanti, di porgere il pensiero paradossalmente anche attraverso i muscoli, di fare in modo che la totalità della persona, le azioni, le posture, l'uso dello spazio insieme al flusso verbale diventino strumenti di comunicazione, mezzi di interazione, varchi

⁶¹ Ivi, p. 54.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ P. Barone, *Gioco di ruolo, teatro e adolescenza*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 66.

della conoscenza e chiavi d'accesso alla passione che ne è condizione»⁶⁴. Nel gioco teatrale la persona conosce, esprime e sviluppa se stessa, impara a relazionarsi con gli altri, crea e prova la forza e il piacere che dà l'agire con gli altri, decostruisce e smaschera le finzioni sociali e mediali, pratica la comunità utopica del *tutti per uno e uno per tutti*, sperimenta l'unione tra apollineo e dionisiaco. Con il teatro è possibile realizzare i desideri personali e collettivi grazie al metodo polifonico della performance.

4.2.4. Il teatro tra scuola e teatro: luogo dei possibili della comunità

«*I desideri dei bambini danno ordini al futuro*»⁶⁵

Erri De Luca

Nel quadro attuale di frammentazioni socio-culturali e di declino della fiducia nelle istituzioni, la scuola e le agenzie formative extra-scolastiche sono rimaste gli ultimi avamposti della società dove è possibile rappresentare, e nello stesso tempo coltivare, quella voglia di comunità che costantemente riemerge nella crisi e dalla crisi. Come afferma Bernardi, «la coltivazione del legame comunitario è l'unica reazione positiva che ci si possa augurare sia nella fase declinante che in quella della ripresa, perché assicura una certa continuità del corpo sociale e un certo grado di benessere per gli individui – ancorché all'insegna del locale e del contingente. E la scuola, come comunità fatta di prossimità, autorità morale ed esperienza di reciprocità, è interamente tesa verso questo scopo: la costruzione del "Noi"»⁶⁶. Nel legame che si instaura tra scuola e teatro si viene a creare un crocevia, luogo di rete e relazione, culla della comunità.

La definizione che Barba dà del teatro è quella di «luogo dei possibili»⁶⁷. Il teatro ha la sua continuità e durata nella storia in quanto produce non solo opere e spettacoli ma modalità per operare⁶⁸. Un luogo che sta al centro, spazio mediano che dà cittadinanza al desiderio e alla fantasia, alla poesia e al sogno, perché nella scuola soprattutto viene scansata la questione del desiderio (individuale e collettivo) che sappiamo essere il motore dell'intelletto. «Contrariamente ai greci, il nostro governo del desiderio, a scuola e nella vita pubblica, pare consistere nell'espulsione o rimozione del desiderio, lasciato all'ambito personale o privato, per cui siamo apollinei di giorno (a scuola o a lavoro) e dionisiaci di notte (divertimento e relazioni). I nostri problemi pubblici derivano da questa continua

⁶⁴ R. Carpani, *Giullari e curricoli* In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curricolo. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 13.

⁶⁵ E. De Luca, *Il giorno prima della felicità*, Feltrinelli, Milano 2009.

⁶⁶ Ivi, p. 53.

⁶⁷ G. Oliva, *Educazione alla teatralità e formazione*, cit., p. 268.

⁶⁸ G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, cit., p. 92 s.

e incongrua separazione tra ragione e desiderio, *res cogitans* e *res extensa*, mente e corpo, individuo e comunità, ecc»⁶⁹. Spesso il sapere che si trova tra le mura scolastiche è dogmatico e fermo, anche il corpo nella scuola è sofferente e silente. Per questo sarebbe opportuno introdurre pratiche che permettano al discente di pulsare e ardere della sua forza immaginativa. Sarebbe importante che a scuola fossero legittimati l'avventura, il gioco, il teatro e la danza, esperienze che arderebbero tra le sue mura, non solo come modelli formativi o didattici ma anche come modalità espressive specifiche e come linguaggi trasversali. In questo modo si legittimerebbe l'evoluzione di una scuola aperta alle diverse opportunità, una *radura accogliente* per le sue intime potenzialità.

Una scuola come soglia del possibile, luogo di sperimentazione e ricerca. Una scuola che diventi la culla della *ciascunità e del desiderio*. Una scuola pronta ad aiutare i ragazzi a coltivare il proprio *puer ludes* attraverso una *postura ludica*. Fomentare l'immaginazione, dar voce alla dimensione del corpo-mente, attivare esperienze trasformative attraverso il gioco, il teatro, la danza, la musica e quindi la dimensione dell'avventura, grazie all'immaginazione, cambierebbe la scuola. Essa, *divenendo luogo di dilatazione esperienziale*, svelerebbe il suo mandato come luogo privilegiato per la crescita dell'adolescente, attraverso esperienze attive, integrali, comprendenti che lo aiutino a crescere corporalmente e culturalmente, intellettualmente e fisicamente⁷⁰.

Il desiderio di sapere dovrebbe nascere dall'incontro, grazie a esperienze immaginative, grazie al piacere dell'avventura del gioco. Le arti performative sono spazi di sospensione della vita quotidiana e aprono a una riflessività che porta a una consapevolezza. L'esperienza educativa è vissuta prima di tutto nella materialità dello spazio e del corpo di chi educa, che, con la sua presenza, con la richiesta di un'attenzione differente da quella di altri contesti, altri ambienti, altre relazioni, crea uno spazio di consapevolezza di sé, di sviluppo attraversato da una rete di pratiche: è questo spazio che permette di apprendere. «Al centro della *nuova scuola* ci sta il corpo, o, se volete, l'estetica, che non va più intesa come scienza del bello, ma, secondo appunto i filosofi dell'estetica, come la conoscenza fondamentale del sensibile che porta all'intelligibile»⁷¹. Il teatro tematizza questa presenza del corpo come ponte per la formazione critica e consapevole del soggetto. Il ruolo dell'educatore è quello di farsi teatro con la sua presenza e la sua intenzionalità, perché «*Totus mundus agit histrionem*. Tutto il mondo fa l'attore. Ogni uomo è attore»⁷². E di accogliere l'educando come attore egli stesso. L'educatore è chiamato a creare un setting che prepari all'azione, ad allestire la scena educativa intenzionando le sue azioni e creando le condizioni di possibilità, creare spazio perché l'inedito accada. Nella scuola, la continua misurazione e valutazione del risultato, della prestazione uniti alla quasi totale abolizione

⁶⁹ C. Bernardi In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015. pp. 49-50.

⁷⁰ I. De Lorenzo, M. Colombo, In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 78.

⁷¹ C. Bernardi, *Nuova scuola nuovo teatro*, In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curriculum*, cit., p. 39.

⁷² C. Bernardi In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, pp. 50-52.

di un qualsiasi spazio vuoto che possa aprire la sperimentazione libera di sé, porta a riflettere sull'importanza di creare all'interno dei luoghi, istituzionali e non, abitati dai ragazzi, per poter liberare ed esprimere la vitalità propria di questa fase di vita. Dar loro uno spazio per giocare. Serve uno sguardo nuovo per considerare il teatro della scuola e nelle istituzioni educative non solo un intervento per accrescere il benessere psicofisico dei bambini e dei ragazzi, le loro competenze sociali e relazionali (una sorta di scuola degli affetti), 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 al loro interno, l'attività teatrale si distingue come un elemento che può trasformare radicalmente i singoli, i gruppi e le reti della convivenza⁷³.

Alessandra Mignatti, nel suo testo *Teatro nella scuola: moda o necessità?*⁷⁴ riporta in primo piano uno degli attuali dubbi relativi al teatro nella scuola oggi. L'autrice esprime chiaramente il timore che deriva dalla considerazione attuale: il teatro come un bel corollario da aggiungere alla normale programmazione, un lusso che solo alcune scuole possono vantare, un fiore all'occhiello da esibire. L'autrice esprime visibilmente la *necessità* del teatro, la sua importanza per il benessere degli alunni poiché il teatro non è soltanto il modo più diretto per trattare temi scottanti come l'intercultura, la pace, la necessità morale di non dimenticare gli orrori della storia; esso è anche un'occasione data ai ragazzi per esprimersi, per creare, per sviluppare le relazioni tra di loro. I ragazzi devono poter esprimere il proprio vissuto, con tutto il proprio corpo e la gestualità, ma il teatro possiede anche altre potenzialità⁷⁵. La ricerca antropologica del Novecento, con la riscoperta delle radici rituali del teatro e la rivalutazione dell'esperienza ludica, del gioco, ci rivelano l'esistenza di uno spazio "altro", differente, in cui c'è una sospensione del quotidiano, dei meccanismi stereotipati. Accettando questa alterità ci si assume la responsabilità dell'ignoto, risulta necessario darsi delle regole e rispettarle per poter restare nel gioco adeguatamente. Il teatro nella scuola è necessario perché è un'esperienza profonda di conoscenza, riguarda la qualità dell'essere di una persona e dei suoi rapporti con gli altri. Tutto questo *deve* riguardare la scuola perché altamente formativo: è in grado di coniugare il reale, il simbolico, l'immaginario, di rifondare l'essere umano come soggetto, di costruirne l'identità. L'identità non si costruisce come dato singolare, essa è un dato plurale; come ricorda Bruner la persona è portata a una ricostruzione continua della propria identità, ognuno è caratterizzato da un disequilibrio dinamico che permette di collocarsi nelle relazioni, nella cultura, nei significati. La

⁷³ R. Carpani, *Giullari e curricoli*. In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curricolo*, cit., p. 28.

⁷⁴ A. Mignatti, *Teatro nella scuola: moda o necessità?* in R. Di Rago (Ed.), *Il teatro della scuola*. Cit.

⁷⁵ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008, pp. 81 ss.

maschera, il trucco, la finzione, il travestimento, la differenza, sono tutte dimensioni che, nell'esperienza della scena toccano il poter-essere, le molteplici sfaccettature dell'identità⁷⁶.

Si possono insegnare delle tecniche ma queste sono solo lo strumento perché si attivino energie ludiche, Grotowski ci insegna che esse servono a rimuovere dei blocchi, dei muri, che ci impediscono di scoprire ciò che di misterioso c'è in noi, o ci fanno esplorare il poter essere in un certo modo. Non è solo un saper fare più raffinato, è imparare a far convivere emozioni, agire, pensare, decidere; è imparare a stupirsi, ad ascoltare, ad accogliere il dono che viene dagli altri, ed essere disponibili alla scoperta, saper reagire agli stimoli e agli impulsi con creatività. Tutto ciò non può essere insegnato, ma sollecitato, è un'attività che il soggetto compie su di sé personalmente, un viaggio, un cammino che compie il soggetto in formazione. Qualsiasi siano i generi teatrali, l'importante è che il laboratorio sappia far ritrovare il gioco anche a chi l'ha perso o, se ancora bambino, non lo dimentichi. Far convivere *l'homo faber* con *l'homo ludens*, contribuisce a sviluppare la personalità umana nella sua globalità⁷⁷.

4.2.5. Il teatro come la scuola... ...il teatro è la scuola. Metafore e parallelismi

«Cos'ha di specifico il teatro che gli altri riti culturali e i media non hanno?

L'azione. Il corpo. Il gioco»⁷⁸

Claudio Bernardi

«Il teatro è una grande metafora dell'educazione»⁷⁹ affermano Gamelli e Mirabelli e fa da eco Massa che rilevava come fra teatro e educazione esistesse una sostanziale relazione di equivalenza: «ciò che è vero nell'educazione è vero nel teatro, e viceversa»⁸⁰. Anche Rivoltella scrive: «la natura dell'insegnamento è teatrale, nella misura in cui esso è voce, gesto, corpo in situazione. L'insegnamento non si accontenta che la comunicazione passi o venga compresa, ha bisogno che sia efficace e cioè produca effetti trasformativi sullo studente: apprendimento, crescita umana»⁸¹.

Secondo Sibilio l'insegnamento risulta caratterizzato da una struttura *polisemica* e *complessa* e assume significati diversi che si riferiscono ad attività differenti riconducibili al tentativo di riportare in una macrocategoria azioni finalizzate a favorire intenzionalmente processi di apprendimento

⁷⁶ R. Di Rago (Ed), *Il teatro nella scuola*, cit., p. 60 s.

⁷⁷ Ivi, pp. 115-118.

⁷⁸ C. Bernardi, *Nuova scuola nuovo teatro*, In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curriculum*, cit., p. 39.

⁷⁹ I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 62.

⁸⁰ F. Antonacci, F. Cappa, R. Massa, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Franco Angeli, Milano 2001, p. 123 in I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole*, cit.

⁸¹ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica, Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 34.

corrispondenti agli obiettivi di chi insegna. L'insegnamento non può corrispondere a una specifica attività che presenta le stesse caratteristiche in ognuno e in ogni contesto e si realizza in uno spazio-tempo replicandosi linearmente secondo modalità riproduttive. Insegnare corrisponde invece a «diverse modalità di azione che si declinano in varie forme in relazione allo spazio, al tempo, al movimento fisico e cognitivo degli attori interagenti. L'azione di insegnare può essere dinamica ed evolutiva, ovvero regolata sincronicamente dall'interazione costante e simultanea tra chi insegna e chi apprende»⁸². In tale contesto, si potrebbe tracciare una congiunzione, una relazione metaforica di ciò che avviene tra regista-coreografo e i suoi attori-danzatori e l'educatore e gli educandi. Potremmo dire che «il regista-coreografo è di fatto il primo spettatore dell'attore-danzatore, divenendo colui che cura e scorge il *nascosto*, ciò che si crea attraverso l'esercizio fisico e l'improvvisazione, al fine di creare insieme la sequenza coreografica attraverso il movimento e la sua regia sulla scena»⁸³. Tale processo avviene anche in ambito educativo, l'educatore scorge e cura il *nascosto* e attraverso i *corpi in azione* dà vita alla sua partitura, nella relazione educativa, grazie a un dialogo che arriva a realizzarsi con l'apporto di entrambi, nella presenza viva, attiva e consapevole. L'educatore, all'interno della cornice dell'azione educativa, stimola l'attivazione di esperienze cariche di possibilità, rendendo concreta la ricerca, la crescita e il cambiamento. Il regista, per creare ciò che avverrà nello spazio scenico, seleziona il lavoro dell'attore-danzatore senza soffocarlo: l'atto creativo diviene così il frutto del connubio tra regista-coreografo e attore-danzatore. Il processo creativo, come quello educativo, procedono per *bordi di avvicinamento*, grazie all'ascolto sapiente del proprio corpo e del corpo dell'altro. Tale partizione dell'esperienza ha un suo significato specifico quando parliamo di educazione e formazione. Questo significato viene dal fatto che ancora oggi, nell'epoca dei social network, viene ancora sottovalutato un aspetto fondamentale delle situazioni educative che riguarda proprio la qualità della *presenza* dell'educatore. In tal senso,

il teatro non è l'unica forma di esperienza che sottolinea la necessità di una qualità della presenza in una relazione fra due, ma è senza dubbio quella che metaforicamente riesce a illuminare aspetti strutturali della situazione educativa altrimenti sottovalutati o considerati secondari. C'è una vastissima letteratura sulla relazione fra teatro e educazione, che in un certo senso nasce insieme alle forme più arcaiche del teatro stesso, basta pensare alla sua origine rituale, prima, e alla successiva canonizzazione aristotelica del valore trasformativo e "pedagogico" della tragedia greca. Meno usuale è trovare un discorso che consideri il teatro una metafora dell'educazione e della formazione, che tenti di mostrare come gli elementi del teatro e quelli propri della situazione formativa non si sovrappongono, ma si illuminano a vicenda arricchendo la riflessione e la pratica sia del teatro che della formazione⁸⁴.

⁸² M. Sibilio, *L'interazione didattica*, Morcelliana, Brescia 2020, pp. 72, 73.

⁸³ F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.

⁸⁴ Ivi, p. 38.

La scuola è dunque il palcoscenico della vita al cui centro vi è il corpo dei ragazzi. «Qualsiasi aula educativa è *ipso facto* teatro»⁸⁵ affermano Gamelli e Mirabelli e l'enfasi sulla centralità del corpo dei ragazzi nasconde una questione cruciale dell'esperienza scolastica cioè la presenza del *corpo docente*. Sulla scena educativa il corpo docente dovrebbe indicare con la qualità della sua presenza una profondità dell'esperienza, che è data dall'intreccio di sguardi reciproci, dall'ascolto delle tensioni e delle attenzioni, dal contatto non verbale e dalla consistenza di ciò che non si vede immediatamente se si osserva solo la ribalta, dalle latenze di un'esperienza scolastica fatta di piccoli ma significativi gesti, di pratiche attente e consapevoli. «Come nel teatro povero di Grotowski, alla scuola si può togliere tutto, ma perché ci sia scuola deve almeno esserci l'incontro del corpo docente - che non è tutt'uno con il corpo del sapere - con l'altro, con il suo altro, quel corpo studente che non fa da mero sfondo per un copione già tutto scritto»⁸⁶. È dunque il corpo dell'educatore a doversi fare *teatro*. La formazione di un educatore non può che essere profondamente arricchita dal sapere che viene dal mondo teatrale poiché la noia e l'inefficacia di molte lezioni è assimilabile a una mal riuscita messa in scena.

La metafora del teatro in educazione non è solo qualcosa che agisce come uno strumento, ma l'educazione come esperienza formativa, di insegnamento e l'esperienza teatrale hanno qualcosa di coesistente che riguarda proprio la loro struttura. Quando si fa teatro accade qualcosa di estremamente analogo all'agire scolastico. «Intendere il teatro come una metafora della formazione significa indicare un legame ambivalente, un nodo significativo dell'esperienza pedagogica. Questo aspetto metaforico è però anche direttamente legato ai problemi di progettazione di un laboratorio teatrale che abbia un intento formativo e non solo performativo o spettacolare»⁸⁷.

D'Avenia, in un'intervista con il regista Gabriele Vacis, afferma: «Quando ho iniziato a insegnare credevo di saperlo, poi per fortuna, ho capito che non sapevo nulla. Ora, dopo vent'anni, comincio a trovare qualche risposta, ma so che la strada è ancora lunga. Quando ho iniziato a insegnare ero convinto che avrei finalmente trovato un pubblico, costretto ad ascoltarmi. Mi sbagliavo di grosso. Ero io il pubblico di quei volti, ero io a dover ascoltare quelle voci. Per questo la scuola mi ha portato prima alla scrittura e poi al teatro»⁸⁸. Nelle aule scolastiche alunni e docenti si scambiano i ruoli di attore e spettatore nella circolarità della comunicazione, fino a un certo punto in cui diventa difficile dire chi insegna e chi impara, poiché si cresce insieme, anche se da prospettive diverse e senza rinunciare all'asimmetria del rapporto. «Insegnare è solo una branca della drammaturgia: rito, gioco,

⁸⁵ I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, cit., p. 58.

⁸⁶ F. Cappa, *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina, Milano 2016, p. 106.

⁸⁷ Ivi, p. 39.

⁸⁸ A. D'Avenia, *Dietro le quinte*, intervista con G. Vacis, La scuola come teatro, dove possiamo ascoltarci tutti, «Corriere tv sette», 8 aprile 2021 <https://video.corriere.it/sette/d-avenia-vacis-la-scuola-come-teatro-dove-possiamo-ascoltarci-tutti/c13b54ae-96e5-11eb-b9bd-e7351dbb7d6a>

narrazione. Si impara solo quando le cose accadono veramente, quando chi parla in realtà ascolta, perché solo in questo dialogo la presenza degli interlocutori è necessaria e diventa il luogo della trasformazione di tutti. Una presenza vera, di maestri e discepoli, che non è quella dello spettatore, ma quella dell'attore in senso stretto, cioè di chi agisce con la parola e con il corpo, e facendo diventa, creando cresce»⁸⁹.

Come abbiamo visto precedentemente, nell'innovazione teatrale del Novecento possiamo arrivare a parlare di *performance theatre* o di teatro performativo. La performance viene ricondotta a un fare, a un agire, una prestazione che uno o più individui forniscono o eseguono di fronte ad altri individui, in determinate circostanze spazio-temporali. In questo senso, l'azione educativa e didattica è *performance*, è un atto performativo, nella misura in cui «la performance esiste là dove c'è un/una performer, uno spazio e un pubblico»⁹⁰. Se il performer è il docente, lo spazio è dato dal setting scolastico e il pubblico è composto dagli alunni. Come detto, docente e discente si scambiano i ruoli, e l'azione performativa continua e si trasforma continuamente. Come afferma De Toro «un aspetto fondamentale da sottolineare, e del quale non si può fare a meno, è che la performance implica che ci sia qualcuno che si situa in uno spazio per un *jeu* che si rivolge a un pubblico. Si noti che non parlo né di rappresentazione, né di finzione, né di mondi possibili, né della modellizzazione di mondi possibili»⁹¹. In tal senso, il *jeu* costituisce l'azione didattica, l'intervento del docente, che stimola un'attività giocosa, ludica nel pubblico di discenti, che è così chiamato a mettere in gioco proprio le energie emotive, cognitive, motorie, la motivazione al fine di sviluppare al meglio i processi attentivi e di apprendimento. L'insegnamento è allora *performance*, il *jeu* è il gioco di apprendere, è l'aspetto ludico, pulsionale, emotivo ed erotico dell'apprendimento, che porta ad investire tutta la concentrazione per apprendere. Come afferma De Marinis, la prestazione-esecuzione deve essere supportata da tecniche adeguate (il *front*, la facciata, l'equipaggiamento espressivo, le tecniche reali per sostenere un ruolo⁹² tanto care a Goffman) e deve comportare delle *abilità* e *particolarità* che in genere presuppongono uno specifico *addestramento* e grazie alle quali la performance raggiunge il risultato di agire, influenzare o comunque colpire il suo pubblico⁹³. Appare evidente come sia necessario che il docente apprenda tali tecniche e abilità affinché il suo intervento didattico, che si fonda sulla comunicazione, possa essere il più incisivo possibile. «Se Schechner si limita inizialmente a definire il *performing* in base al *doing* e soprattutto allo *showing doing* (*performing* è far-vedere [*showing doing*]: indicare, sottolineare, mostrare il fare), altri - come Turner - insistono sul fatto che

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ F. De Toro, *Performance: quelle performance?* In De Marinis M, *Il teatro dopo l'età d'oro*, Bulzoni, Roma, 2013, p. 55.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1969.

⁹³ M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, Bulzoni, Roma 2013, p. 55.

performance viene dall'antico francese *parfournir*, composto da *par* (completamente) e da *fournir* (fornire), e quindi rimanda al senso processuale di portare a compimento o completare: *To perform* è dunque portare a termine un processo più o meno intricato, più che eseguire una singola azione o un singolo atto»⁹⁴.

Per Schechner, *To perform* significa «fare qualcosa al di sopra di uno standard, riuscire, eccellere»⁹⁵, in questo senso anche l'insegnamento può divenire una performance, nel portare a termine il processo di apprendimento e insegnamento realizzandolo nella maniera più incisiva ed eccellente possibile, padroneggiando le tecniche con consapevolezza.

Nei lavori dell'artista performer più celebre a livello mondiale, Marina Abramovic, nella teatralizzazione della performance si sottolinea la trasmissione dell'energia fra pubblico e performer⁹⁶; trasferito sul piano scolastico l'azione educativa deve essere attiva, incisiva, deve essere una giusta manipolazione di forze e il docente deve in primo luogo essere consapevole del suo intervento in questo senso. È proprio la presenza fisica del docente, che è chiamato a una relazione, a concretizzarsi in un *agire esposto*⁹⁷; come definisce Patrice Pavis nel Dizionario del teatro,

Il *performer* non si presenta quale attore che reciti una parte, ma, di volta in volta, come personaggio narrante, pittore, ballerino e, a causa dell'insistenza della sua presenza fisica, come l'autore di una autobiografia scenica in relazione diretta con gli oggetti e la situazione di enunciazione. [...] Il performer è colui che parla e agisce a suo nome (come artista e come persona) rivolgendosi al pubblico in tale veste, mentre l'attore rappresenta il proprio personaggio e finge di non sapere di essere un attore di teatro. Il performer realizza una messa in scena del proprio io, mentre l'attore recita la parte di un altro⁹⁸.

Secondo tale definizione il docente si avvicina più all'essere un *performer* che un attore, proprio perché è lui stesso in maniera autentica ad agire autobiograficamente nella verità di *chi-è* nella relazione autentica con i discenti, consapevole del suo porsi attraverso il corpo e la presenza. Marvin Carlson, emerito studioso americano di teatro, afferma la necessità, in ambito artistico, di avere esseri umani specializzati o qualificati che attraverso la loro presenza fisica dimostrano le loro abilità. A suo parere la performance implica il fare e il *ri-fare* e l'autoconsapevolezza attorno alla ripetizione, che per Schechner è il *restauro del comportamento*. Ogni performance non è fatta da *Once behaved behavior*, ma da *restored behavior*, comportamenti restaurati, ripetuti, a dire la messa in opera, l'attivazione e l'esecuzione di *bits* comportamentali già fissati, appresi e incorporati, ove l'*embodied*

⁹⁴ Ivi, p. 56.

⁹⁵ R. Schechner, *Performance Studies: an Introduction*, In De Marinis M, *Il teatro dopo l'età d'oro*, Bulzoni, Roma 2013, p. 56.

⁹⁶ M. De Marinis M, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., p. 66.

⁹⁷ C. Zappettini, A. Borgogni, *Performing arts and neuroscience: body and mirrors in theatrical expressivity*, «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 5, n.2, aprile, giugno 2021, pp. 161-171.

⁹⁸ P. Pavis, *Dizionario del teatro*, Zanichelli, Bologna 1998, pp. 289-290.

è strettamente connesso alle tecniche del corpo di Marcel Mauss. In questo senso l'insegnamento richiede l'apprendimento da parte del docente di tali *bits* comportamentali, affinché l'azione educativa e didattica possa essere continuamente radicata nel corpo nell'ottica della simulazione incarnata ovvero della risonanza che si genera in osservatore e osservato. In conclusione, la tensione performativa dell'azione educativa che pone sullo stesso piano performance teatrale e performance didattica, fa emergere, come afferma Josette Féral, l'importanza ludica dell'apprendimento: «la performatività insiste sull'aspetto ludico del discorso secondo le sue forme molteplici (visive o verbali: quelle del performer, del testo, delle immagini e delle cose)»⁹⁹.

La performance può divenire *gioco* per il docente per l'alunno che sono chiamati a costruire il sapere attraverso l'incontro ludico di corpi che, utilizzando tecniche cercano di restaurare continuamente il loro comportamento nell'interazione reciproca che è *danza relazionale creativa* che avviene in uno spazio condiviso di azione.

La didattica 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*»¹⁰⁰.

In ambito pedagogico si sono succeduti, nel corso degli anni, diversi modelli didattici che hanno portato le scienze dell'educazione a svilupparsi e a ricercare nuove modalità di insegnamento e apprendimento che tengano conto dei sempre nuovi bisogni del discente. Frutto di questa produttiva prospettiva di ricerca può essere considerato a tutti gli effetti l'ingresso del teatro nella scuola, che rende possibile oggi una vera e propria *didattica del teatro*. Il laboratorio teatrale si configura come strumento pedagogico trasversale ai linguaggi e alle discipline curricolari; fare teatro a scuola significa realizzare una concreta metodologia interdisciplinare che attiva i processi simbolici del discente e potenzia e sviluppa la molteplicità interattiva delle competenze e delle abilità connesse sia con la comunicazione globale sia con il pensiero.

Si può veramente parlare di scuola creativa, di una scuola che tiene conto dell'alunno in tutta la sua globalità; si auspica un sistema formativo che metta al centro il discente nella sua completezza, stilando obiettivi formativi capaci di tener conto non solo dei traguardi disciplinari, ma anche degli obiettivi trasversali, le competenze non cognitive, che recentemente sono state introdotte¹⁰¹, in grado di colmare quei bisogni emozionali, di socializzazione, comunicativo-relazionali che esprimono in

⁹⁹ C. Bernardi, *Nuova scuola nuovo teatro*, In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curricolo*, cit., p. 39.

¹⁰⁰ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica, Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 238.

¹⁰¹ Il DdL n. 2493 è stato approvato dalla Camera dei deputati l'11 gennaio 2022 e prevede l'introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale.

modo evidente le nuove generazioni colpite dal confinamento pandemico; una scuola creativa cerca di aiutare ogni alunno a superare i blocchi che inibiscono la libera espressione del sé.

La comunicazione scenica, come interattività tra la rappresentazione e l'audience si connota come tipica esperienza sociale. Chi recita a teatro non è solo l'attore, ma anche lo spettatore che "vive" l'esperienza della rappresentazione non come artificio, ma come realtà, vita reale. In questo senso il valore pedagogico del teatro va al di là delle stesse forme comunicative che lo producono.

4.2.6. L'educatore alla teatralità e l'insegnante

*«A volte basta la parola di qualcuno
che creda in te per rimetterti al mondo»¹⁰²*

Alessandro D'Avenia

Nel parallelismo che vede scuola e teatro tracciare un dialogo sulle somiglianze e sulle differenze che li arricchiscono reciprocamente, possiamo individuare la relazione tra regista e attori, o tra educatori teatrali e allievi, così come la relazione tra insegnante e alunno o educatore e educando. Nel laboratorio teatrale sono coinvolti in prima persona tutti i partecipanti, essi svolgono un lavoro individuale inserito in un percorso di gruppo, e il conduttore, che svolge una funzione di stimolo e di aiuto, favorisce la rielaborazione del vissuto da parte di ogni persona. Il ruolo dell'adulto, nell'intervento teatrale,

è sicuramente assimilabile a quello che in teatro è affidato al regista, a colui cioè cui, in ultima analisi, compete la responsabilità delle decisioni finali, il dire sì o no, la cosiddetta ultima parola. A lui tocca determinare la "rotta" che il lavoro dovrà assumere, a lui spetta indicare la direzione di ricerca, lo stesso orientamento verso cui indirizzare tutto il processo creativo in cui i ragazzi sono coinvolti. [...] Ascoltare chi ha il compito di agire, stimolare i suggerimenti, favorire l'intervento, comprendere le difficoltà e agevolarne il rapporto con i personaggi. E vuol dire anche, accumulare la maggior quantità possibile di immagini, situazioni, frammenti, anche semplici flash relativi alla storia che si intende rappresentare, senza preoccuparsi troppo dei possibili errori o della loro apparente incongruenza nel contesto generale della narrazione¹⁰³.

L'educatore teatrale ha il compito di accogliere ciascun membro del gruppo mediante una comunicazione autentica, dando fiducia, sostenendo, facilitando l'apertura affinché lo spazio teatrale possa essere un luogo sicuro in cui il soggetto viva una relazione autentica con l'altro. In questo senso, il gruppo non è solo un'aggregazione nello spazio e nel tempo di un certo numero di persone, ma è

¹⁰² A. D'Avenia, *Bianca come il latte rossa come il sangue*, Mondadori, Milano 2010.

¹⁰³ P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*, CTB, Brescia 1989.

anche un piccolo mondo in cui le persone vivono delle precise esperienze che influiscono sui loro comportamenti e, a volte, sulla loro personalità. Il gruppo viene incoraggiato al divertimento dall'entusiasmo di una guida che è felice di partecipare in prima persona, di giocare e di interessarsi al lavoro teatrale; l'atteggiamento che la guida mostra verso l'attività che propone esercita una forte influenza sulla capacità e sulla disponibilità dei partecipanti¹⁰⁴. Nel gruppo trovano risposta bisogni di identità, di certezza, di solidarietà e, nello stesso tempo di affermazione della propria diversità personale¹⁰⁵.

Anche all'interno di un'aula scolastica ogni alunno si fa portatore di determinati bisogni, è chiamato a costruire relazioni positive in un clima di fiducia e di rispetto. Il teatro può aiutare a gestire gli aspetti emozionali legati all'apprendimento, sviluppando sensibilità e umanità. Affinché i bisogni vengano colmati e le relazioni instaurate in modo positivo è però necessario che vi sia una persona che stimoli ad accettare tutti, che orienti il gruppo a valorizzare le differenze personali di ognuno. Tale compito è incarnato dall'educatore-insegnante o dal regista-educatore teatrale. La relazione formativa che si crea è asimmetrica, il conduttore con autorevolezza contribuirà a realizzare un progetto di crescita. Come osservato, il rapporto che lega *minus* e *magis* qualifica la relazione teatrale. Il formatore ha il compito di organizzare didatticamente l'ambiente in cui avverrà l'esperienza educativa, ma non solo; egli è colui che *porta fuori*, oltre il già conosciuto, allargando ad una conoscenza della realtà più ampia. Egli è un facilitatore dell'apprendimento che, per merito di flessibilità e creatività, è in grado di motivare e affiancare le persone nel processo di cambiamento. Se in ambito teatrale è necessario che il conduttore del laboratorio o il regista possieda una formazione globale per quanto concerne le arti performative, avendo competenze attoriali e una buona capacità di conoscere lo strumento che andrà a proporre ai partecipanti, allo stesso tempo risulta fondamentale, dalla nostra prospettiva, che egli abbia una buona capacità relazionale e comunicativa, attenta alle dimensioni emotive ed affettive, sapendo utilizzare il potere in maniera adeguata e sviluppando capacità riflessive e metacognitive.

L'immagine comunemente accettata di conoscenza come struttura o sistema che si sviluppa nel tempo in una concezione lineare dello sviluppo, come un contenitore da riempire o di un germoglio da far crescere, sono tutte metafore che rimandano a una concezione progressista o migliorativa. Per comprendere un paradigma differente, dovremmo appoggiarci a differenti epistemologie: gli studi sull'immaginazione, la filosofia del gioco, la dimensione del sacro come elemento trascendente che implica una direzione precisa alla ricerca. Tali prospettive rivelano un inizio glorioso, una fase di

¹⁰⁴ A. Chesner, *Il laboratorio delle attività teatrali: espressività e drammatizzazione: dai prerequisiti a Shakespeare*, Erickson, Trento 2000, p. 11.

¹⁰⁵ G. Oliva, *Educare alla teatralità*, «Scuola Materna», Editrice La Scuola, n. 8 del 10/01/2000 p.19.

distacco, una separazione da una fonte originaria di benessere e un progressivo ritorno, come *percorso all'indietro*, che non riporta alle iniziali condizioni di partenza ma che consente un rinnovato ingresso, con differenti percezioni, strumenti e apprendimenti. Secondo Antonacci, il ritornare *come bambini* consiste nell'accedere con sforzo, fatica e tecnica a una condizione di rinnovata infanzia. Non si tratta di scimmiettare il bambino ma di trasfigurarsi come, abbiamo visto, indicano Grotowski o Artaud, per riappropriarsi di una condizione simile a quella che è data solo nella primissima infanzia. Si tratta di comprendere la dinamica trasformativa del *come se* che trova la sua fioritura nel mondo del gioco, del teatro, dell'arte. In questo senso il processo è regressivo, non peggiorativo ma inteso come linea di approfondimento e di ritrovamento; la ripetizione, come vedremo in seguito è elemento esplicativo¹⁰⁶.

Antonacci e Gamelli sostengono la visione dell'intelligenza plurale, con la necessità di passare da forme di intelligenza "scolastiche" a un ripensamento nell'organizzazione dei saperi che faccia dialogare le nozioni apparentemente contrapposte di flessibilità e inclinazione¹⁰⁷, affinché si possa accedere alla propria storia emotiva e cognitiva assieme all'abilità di tessere la rete di relazioni che ci portano ad essere ciò che siamo; «solo ridando centralità al Sé individuale, ovvero riconoscendo come si finisca per prediligere questa o quella particolare intelligenza, questo termine potrà acquisire di nuovo un significato pragmaticamente utile e utilizzabile. Emerge da ciò l'importanza della presa in carico formativa da parte della scuola di un percorso didattico che aiuti il bambino e la bambina esplicitare ed elaborare come ritengono di avere imparato a pensare, a ragionare, a capire»¹⁰⁸. Si tratta, come affermava anche Antonacci, di andare oltre la rappresentazione diffusa dell'intelligenza che ne vede lo sviluppo associato alla progressiva acquisizione di capacità logiche; una visione razionale del divenire dell'intelligenza che si basa su un modello di tipo incrementale (si tratta sempre di procedere da un *meno* verso un *più*) in cui rallentamenti e perdite di alcune capacità cognitive sono da considerare come segnali chiaramente e solamente negativi. Questa visione cumulativa, seppur ampiamente criticata, resta alla base dell'organizzazione dei saperi nella scuola, oltre che di una scansione lineare della programmazione didattica. L'acquisizione di competenze intellettive riguarderebbe invece necessariamente la globalità del soggetto, come ne danno ampia evidenza le neuroscienze, che offrono oggi alla pedagogia numerosi dati scientifici a documentazione

¹⁰⁶ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 46.

¹⁰⁷ «Flessibile è infatti quell'intelligenza che, versata in ogni direzione, non presenta una particolare inclinazione per nulla, e perciò in grado di dispiegarsi a ventaglio su tutto perché nulla la inclina in modo decisivo [...]. i diversi, e tra i diversi ci sono anche i superdotati che vanno male a scuola, i cosiddetti non intelligenti, quelli che a scuola fanno fatica, quelli che non rispondono a un quoziente di intelligenza ai massimi valori, sono il più delle volte intelligenze poco flessibili perché è molto inclinate, e quindi dotate di un'intelligenza specifica, non apprezzata dalle pagelle scolastiche e dai test degli psicologi». U. Galimberti, *Il gioco delle opinioni*, Feltrinelli, Milano 1989, pp. 167, 168.

¹⁰⁸ L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998, p. 74.

dell'importanza della discontinuità nei processi di apprendimento: la necessità delle pause attive, del riposo, della differenziazione di modalità didattiche, tra cui il recupero della poesia e dell'immaginazione. Nei prossimi capitoli si andrà ad approfondire l'immaginazione come strumento di conoscenza; infatti, mentre la ragione, con i suoi livelli esplicativi di tipo pragmatico legge la relazione tra uomo e elementi alla luce di una spiegazione strumentale, l'immaginazione coglie maggiormente gli aspetti relazionali, simbolici, religiosi, mistici, magici e creativi.

Si rende altresì necessario in ambito pedagogico che il docente possa attingere dai saperi teatrali per migliorare le sue competenze comunicative, consapevole delle dimensioni spaziali, del valore del setting, della valenza corporea nei processi di insegnamento e apprendimento, oltre che di una buona creatività per proporre metodologie sempre originali e motivanti, che sappiano suscitare curiosità. Deve essere inoltre una persona autentica, sincera, in grado di mettersi in discussione, che sappia ascoltare e osservare chi ha davanti per poter rispondere in modo tempestivo ai bisogni di ciascuno. Si intrecciano qualità e sensibilità che è difficile definire in maniera univoca, ma la riflessione che stiamo sviluppando vuole mostrare l'arricchimento che può scaturire dal dialogo fra teatro e pedagogia. Se il formatore (insegnante o educatore teatrale) non è in grado di muoversi in situazioni complesse e inaspettate, di accettare l'imprevedibile, non potrà essere in grado di tessere trame formative, dimostrandosi incapace a reagire a ciò che avrà davanti; deve inoltre uscire da logiche auto-centrate per aprirsi alla comprensione attraverso la sensibilità e la disponibilità¹⁰⁹. In tal senso l'improvvisazione costituisce uno degli elementi teatrali che può portare risorse al mondo scolastico.

¹⁰⁹ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008, pp. 55 ss.

4.3. L'improvvisazione

«Un bravo insegnante, [...] si riconosce da come reagisce quando, salendo in cattedra, gli capita di inciampare. Cosa saprà fare di questo inciampo? [...] prenderà spunto da questo imprevisto per mostrare ai suoi alunni che la posizione dell'insegnante non è senza incertezze e vacillamenti, che non è al riparo dall'imprevedibilità della vita?»¹¹⁰

Massimo Recalcati

Nell'arte del teatro (sia nella performance sia nel training del performer) l'improvvisazione è sempre stata la tecnica delle tecniche e non solo dal punto di vista storico. L'improvvisazione è stata la tecnica usata dalle compagnie della commedia dell'arte che praticavano l'improvvisazione per comporre velocemente drammi che erano nuovi ogni sera. La loro improvvisazione era abilità di variazione, saldamente ancorata al fatto che gli attori che recitavano quelle maschere conoscevano a memoria una gran quantità di brani letterari adatti alla propria maschera. Improvvisare significa infatti variare, modulare. Improvvisare è essere capaci di modulare noi stessi a ogni istante. Come affermano Falletti e Sofia, «Improvvisare è come essere vivi. Improvvisare è essere vivi, perciò aperti; improvvisazione significa apertura e prontezza a reagire»¹¹¹.

Uno degli strumenti più efficaci per insegnare la teoria e la pratica del teatro, pertanto, è costituito dall'improvvisazione. Il laboratorio, eredità dei registi pedagoghi, viene utilizzato non solo come esercizio pratico per acquisire spigliatezza, controllo, naturalezza, ma anche come veicolo d'introspezione e fonte di meditazione sui problemi, per favorire lo sviluppo della personalità.

Jacques Copeau fondava il suo lavoro su modi d'espressione essenziali, giustificati, necessari e personali, l'improvvisazione era una componente primaria del processo creativo dal momento che contribuiva a sviluppare nell'attore possibilità espressive verbali e non-verbali, oltre alla capacità di reagire agli imprevisti. «L'abitudine dell'improvvisazione [...] restituirà all'attore la *souplesse*, l'elasticità, la vera vita spontanea della parola e del gesto, il vero sentimento del movimento, il vero contatto con il pubblico, il fuoco, la foga e l'audacia del *farceur*»¹¹².

Stanislavskij e Vachtangov ponevano questa tecnica tra gli esercizi fondamentali del lavoro che l'attore era chiamato a compiere su se stesso; esso serviva, durante le esercitazioni, come materiale espressivo da accumulare nelle esperienze personali.

¹¹⁰ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

¹¹¹ C. Falletti, G. Sofia (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, cit., pp. 20 ss.

¹¹² F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali del Novecento*, cit., p. 82.

Per Grotowskij l'improvvisazione era un punto di partenza e un mezzo per introdurre la novità, la spontaneità negli esercizi che comunque vengono condotti ogni volta con attenzione e precisione¹¹³. L'improvvisazione per l'attore Mejercoldiano costituiva inoltre una delle caratteristiche del contatto con il pubblico ed era legata alla personalità dell'attore poiché quando l'attore sperimentava la gioia della creazione era creativo sulla scena¹¹⁴. Peter Brook utilizzava l'improvvisazione nei suoi incontri formativi per permettere all'allievo di sperimentare se stesso in situazioni che erano separate dalla realtà, consentiva di provare veri sentimenti e sincere emozioni, ma soprattutto di ovviare a uno dei limiti del teatro fondato sullo spettacolo: l'automatismo della recitazione. Egli aveva osservato come l'esercitazione quotidiana legata alle prove e come la ripetitività creassero una meccanicità che impediva all'attore di essere presente, vivo sulla scena¹¹⁵.

In sostanza, il teatro dell'improvvisazione era per i registi pedagoghi un teatro di ricerca e scoperta della novità, di ciò che non si conosce, non era un' a mera ripetizione di tecniche e esercizi standardizzati ma un aprirsi alla creatività, possibilità di libertà. L'improvvisazione è legata alla presenza dell'attore, al suo "esserci" ogni volta in modo nuovo, vivo, in grado di portare significati, di risvegliare in se stesso e negli altri pensieri e domande. Il concetto di improvvisazione fu teorizzato ed utilizzato soprattutto in seguito agli studi compiuti su un genere teatrale diffuso nel Cinquecento: la *Commedia dell'Arte*. Si trattava di un modo di recitare di attori che dovevano saper cantare, ballare, fare acrobazie e improvvisare dialoghi sulla base di un canovaccio, un testo che indicava il susseguirsi delle scene e i temi principali. L'improvvisazione suscitava un forte coinvolgimento degli spettatori, i quali assistevano ad un evento sempre nuovo, in cui si percepiva la partecipazione autentica e sentita degli attori.

L'improvvisazione era strumento formativo più che forma espressiva, permetteva di conoscere e potenziare le proprie possibilità; oscillava tra creatività e abilità, tra lavoro per esprimere ciò che ancora non si conosce e l'insieme delle tecniche che si possiedono¹¹⁶.

Un'improvvisazione si realizzava quando uno o più individui potevano dar luogo a un'azione, verbale o non verbale, partendo da un tema stabilito e ampliandolo liberamente in relazione a ciò che man mano accadeva. Lavorare in questo modo permetteva di essere pronti all'imprevisto, sempre disponibili e reattivi, improvvisare significa agire spontaneamente secondo la propria fantasia ma restando coscienti di ciò che si compie.

Secondo Oliva, l'improvvisazione è uno strumento utile e formativo in quanto aiuta le persone a sviluppare la propria identità, limita la paura di affrontare relazioni e situazioni diverse da quelle

¹¹³ G. Oliva, *Educazione alla teatralità e formazione*, cit., p. 209.

¹¹⁴ Ivi, p. 194.

¹¹⁵ Ivi, p. 210.

¹¹⁶ Ivi, p. 206.

abituale e sconosciute, dal momento che l'individuo scopre delle potenzialità nuove della sua personalità e conosce meglio i propri mezzi espressivi¹¹⁷. È necessario ribadire che al centro di tutto rimane la persona con il proprio corpo, questo resta l'unico strumento che gli serve per creare e per esprimersi. L'improvvisazione costituisce l'orizzonte teatrale del XX secolo, è uno degli strumenti metodologici più utili che il sistema pedagogico possiede nell'opera di rinnovamento che ha intrapreso, centrata sulla figura e sulla formazione dell'attore-persona.

Cieslak, il primo ed indimenticabile attore del teatro di Grotowski descrive il rapporto tra la struttura predeterminata e l'improvvisazione con una metafora molto chiara, che anche nell'intervista D. B.¹¹⁸ riprende, «La partitura [la struttura dello spettacolo] è come un bicchiere dentro il quale c'è una candela accesa. Il vetro è solido, è sempre lì, puoi farci affidamento. Contiene e guida la fiamma. Ma non è la fiamma. La fiamma è il mio processo interiore, ogni sera. La fiamma è viva. Così come la fiamma dietro al vetro si muove, fluttua, cresce, si abbassa, sta per spegnersi, all'improvviso brilla con forza, reagisce a ogni alito di vento, anche la mia vita interiore varia di sera in sera, di momento in momento. Ogni sera comincio senza anticipare nulla. Questa è la cosa più difficile da imparare»¹¹⁹. Similmente, anche i contenuti didattici che il docente ha previsto nella programmazione didattica sono paragonabili alla partitura teatrale, che, come un bicchiere contiene la fiamma, così racchiudono le linee fondamentali degli apprendimenti, che con abilità e capacità di improvvisazione il docente saprà far brillare con forza, guidando l'attenzione e la motivazione degli allievi, reagendo attraverso i feedback, facendo interagire gli studenti per osservare e monitorare i processi. Una tale attività è così unica e difficile, che, come l'arte scenica, è *la cosa più difficile da imparare*. Non possiamo tuttavia eludere quella dimensione di pathos, di erotica dell'insegnamento, che trasforma ogni percorso di apprendimento in un'avventura, un viaggio entusiasmante in cui la componente ludica è essenziale, anche dalle ultime risultanze neuroscientifiche, sia nei termini di coinvolgimento corporeo e motorio, sia nell'estrema necessità di emozioni positive, quali la gioia, la sorpresa, lo stupore, la scoperta, elementi essenziali del gioco, che affronteremo qui di seguito.

¹¹⁷ Ivi, p. 211.

¹¹⁸ Si veda la seconda intervista di D. B. del 25/11/2020 ore 10.00.

¹¹⁹ I. Gamelli, *Insegnare improvvisando ad arte* in F. Cappa, C. Negro, *Il senso nell'istante, improvvisazione e formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2006, pp. 29, 30.

4.4. Il gioco

«Vale la pena di giocare
nella misura in cui non sappiamo
cosa succederà alla fine»

Michel Foucault

Apprestandomi a una riflessione approfondita sul gioco, cercando di esaminare a fondo il fenomeno del gioco e del giocare, ritengo opportuno cominciare citando Bateson, dove, accanto alle plurime discussioni sulle diverse sfaccettature sui più vari significati del gioco arriva a esprimere in modo chiaro l'impossibilità di racchiudere tale fenomeno in confini precisi, o di analizzarlo scientificamente in maniera univoca. In merito al gioco (*to play*) troviamo scritto:

le difficoltà in quest'ambito sorgono quando cerchiamo di analizzarlo logicamente. Non è certo la prima volta che nello studio dei processi umani ci imbattiamo in qualcosa che, espresso in termini non scientifici, ci è assolutamente familiare, ma che, nel momento in cui cerchiamo di spingerlo in un modo di pensare tradizionale o in una qualche forma logica, finiamo per violentarlo fino a renderlo irriconoscibile, concludendo che non esiste solo perché non riusciamo a parlarne come vorremmo. Mi pare che non dovremmo arrivare a questa conclusione. Dovremmo piuttosto prendere atto che non disponiamo di alcun concetto in grado di pensare il gioco in modo soddisfacente¹²⁰.

Tutto ciò che verrà scritto di seguito intende allora offrire spunti di riflessione, intende cercare di chiarificare l'ambito di studio, o, al contrario, lo renderà ancora più confuso o contraddittorio. Si vuole approfondire il fenomeno per cogliere alcuni spunti che stanno alla base e sostengono la ricerca che andrà delineandosi nel corso dei prossimi capitoli.

Un primo aspetto su cui si rende chiara una distinzione è quello relativo al nominativo utilizzato; Bettelheim, nel suo testo *Gioco e Educazione* scrive:

sebbene le parole *play* e *game* vengano spesso usate in modo intercambiabile, ciascuna si riferisce ad una diversa fase di sviluppo ed il *play* viene per primo. *Play* è un termine appropriato per descrivere le attività del bambino piccolo, attività che non hanno altre regole all'infuori di quelle autoimposte e che non producono alcun risultato intenzionale nella realtà esterna. Ma il bambino è serio nei suoi sforzi ludici ed essi hanno una profonda influenza sulla sua vita interiore. In *play*, è la fantasia del bambino a decidere ciò che accadrà in seguito. I *Games*, invece, sono attività caratterizzate da regole concordate e spesso imposte esternamente e dalla esigenza di usare gli strumenti secondo la loro destinazione d'uso, non come detta la fantasia¹²¹.

¹²⁰ G. Bateson, *Questo è un gioco*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, p. 169.

¹²¹ B. Bettelheim, *Gioco e educazione*, in A. Bondioli (Eds.), *Il buffone e il re, il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, La Nuova Italia, Firenze 1989, p. 9.

Secondo Bateson il gioco (*play*) diventa un gioco con le regole (*game*) che può essere inserito in una categoria logica; gli autori proporrebbero, nel tentativo di cercare una definizione per il *play*, l'eliminazione dei *games* dal *play* stabilendo che tutto ciò che è *game* non può essere *play* poiché la rigida struttura non ammette la minima casualità. Il gioco come *play*, che comprende anche il suonare e il recitare spettacoli teatrali, descriverebbe una categoria di comportamenti osservabili che utilizziamo in momenti ben precisi e che potremmo definire *piacevoli e reversibili*. Dal momento che tutti gli esseri viventi giocano e che tutti gli esseri viventi vivono, è ovvio che o vivono per giocare o giocano per vivere. Bateson afferma: «Personalmente mi sto lentamente orientando verso l'idea che il gioco è quel processo biologico necessario senza il quale queste altre cose, gli elementi di *non gioco*, sono inconcepibili, o quantomeno antibiologiche. *Liddell*: Si gioca per sopravvivere. *Barron*: È a questo che serve il gioco. *Bateson*: No: il gioco è la vita, per così dire. *Fremont-Smith*: E la vita è sopravvivenza»¹²². Bateson cominciò a interessarsi al problema del gioco quando si rese conto che costituiva un passo in avanti straordinario nell'evoluzione della comunicazione; alcuni esseri viventi avevano scoperto la consapevolezza innata che un messaggio o un atto significativo poteva influenzare un altro essere vivente, si costituiva come un evento percepibile dall'esterno che fa parte di un processo fisiologico interno. In questo senso, il messaggio "Questo è un gioco" è un messaggio che in qualche modo definisce un contesto o una *cornice*, si tratta di un invito implicito, propone un certo contesto per il discorso, una certa struttura, che lui definisce, *a buccia di cipolla*.

«L'uomo è perfettamente umano (il più umano possibile) solo quando gioca»¹²³ afferma Schiller, forse perché il carattere del gioco è l'azione spontanea, l'impulso vitale, il fare attivo, il gioco è «l'esistenza che si muove da sé»¹²⁴, ha un rimando allo scopo finale dell'uomo, alla felicità, all'*eudaimonia*. Il giocare, a differenza della dinamica inquieta e oscura della vita e del suo incalzare verso il futuro, ha il carattere di un presente tranquillo e di un senso autonomo, come «un'oasi di felicità, che ci arriva addosso nel deserto della nostra abituale tensione verso la felicità e della nostra ricerca tantalica»¹²⁵. Giocare ci rapisce, veniamo portati su un nuovo pianeta, dove la vita sospesa è più felice. La parola *gioco* evoca un'idea di libertà, di movimento, e, la definizione che ne dà il dizionario Treccani, alla sesta voce è «a. Movimento che un pezzo meccanico, un elemento di un congegno, o di più organi collegati insieme, compie all'interno o a contatto di altri elementi. [...] b. Più in particolare, nelle costruzioni meccaniche, piccolo spazio compreso, in un accoppiamento di elementi, tra le due superfici affacciate»¹²⁶. Anche nel significato più tecnico il gioco risulta quindi

¹²² G. Bateson, *Questo è un gioco*, cit., p. 49.

¹²³ Ivi, p. 124.

¹²⁴ E. Fink, *Oasi del gioco*, Cortina, Milano 2008, p. 15.

¹²⁵ Ivi, p. 18.

¹²⁶ <https://www.treccani.it/vocabolario/gioco/>

presente con le sue componenti attive, di movimento, di azione e con uno spazio che si viene a creare tra due o più componenti, dove è necessario un vuoto per l'interazione, per il faccia a faccia, per il contatto. Affinché ci sia gioco è necessaria una giusta distanza tra gli elementi coinvolti, in modo che non siano né troppo lontani, né troppo vicini. Solo se la distanza è adatta al gioco delle parti, il movimento risulta fluido e articolato¹²⁷. Gioco significa dunque la libertà all'interno del rigore stesso, affinché questo acquisisca o conservi la sua efficacia. L'analisi che Caillois opera sul gioco consente di definire questa attività con i caratteri di libera, separata (circostritta entro precisi limiti di tempo e spazio), incerta (l'esito non è predeterminato), improduttiva (non crea né beni né ricchezza), regolata (sottoposta a norme) e fittizia (ha un carattere di diversa realtà o irrealtà rispetto alla vita normale)¹²⁸. Il gioco è un comportamento umano naturale, presente in ogni paese e cultura, ampiamente osservato dagli studiosi ma contraddittorio e difficilmente riconducibile a un'unica interpretazione¹²⁹; esso è considerato un fenomeno importante ma «non suscettibile di studio sistematico»¹³⁰. Secondo l'approccio evoluzionista evidenziato da Gray «il gioco è il modo in cui la natura si assicura che i cuccioli d'uomo e di altri mammiferi imparino quanto è necessario per sopravvivere e cavarsela bene»¹³¹. Secondo Huizinga il gioco è *cerchio magico*, «un cerchio delimitato di proposito entro il quale si svolge l'azione e valgono le regole»¹³². Il gioco è «uno spazio puro, autonomo, in cui la regola, volontariamente rispettata da tutti, non favorisce né lede alcuno. Costituisce un'isola di chiarezza e perfezione, per quanto indubbiamente infinitesimale e precaria, revocabile e che si autosopprime. Ma questa durata effimera e questa limitata estensione, che lasciano al di fuori le cose importanti, hanno pur sempre valore di modello»¹³³. Il gioco è collocato nel tempo presente, poiché la dimensione del futuro come motivo propulsore dell'agire crolla. «Il pungolo del futuro piuttosto allontana da ogni partecipazione al gioco, si rapporta all'istante presente come mezzo per fare altro, mentre un'esistenza in sé pacificata appaga il giocatore attraverso il compimento delle sue azioni e regala un presente puramente tale»¹³⁴. Il gioco è possibile solo perché non è serio, il giocare è un accadere *come se*, include i tratti di una particolare irrealtà, un'apparenza fantastica che è presente, come un accordo che dura poco tra i giocatori e i loro spettatori. Le azioni del gioco possono iniziare di nuovo in ogni istante e avere dei precedenti qualsiasi. La sequenza temporale degli eventi nel gioco si realizza su due piani: come tempo del gioco e come scorrere di quel tempo che passiamo in un

¹²⁷ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 92.

¹²⁸ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 26.

¹²⁹ A. Ceciliani, *Gioco e movimento al nido, facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Carocci, Roma 2016, p. 119.

¹³⁰ C. Grazzini Hoffman, G. Staccioli, *Dentro il gioco*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1982, p. VII.

¹³¹ P. Gray, *Lasciateli giocare. Perché lasciare libero l'istinto del gioco renderà i nostri figli più felici, sicuri di sé e più pronti alle sfide poste dalla vita*, Einaudi, Torino 2015, p. 149.

¹³² J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Milano 1946, p. 238.

¹³³ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 12.

¹³⁴ E. Fink, *Oasi del gioco*, Cortina, Milano 2008, p. 58.

ambito irreali. «Il mondo del gioco è un ambito particolare, una singolare sfera che affascina, seduce, ci libera dai vincoli e temporaneamente ci trasforma»¹³⁵. Il gioco ha un potere trasformativo e liberante, si caratterizza proprio per il totale coinvolgimento della persona che si immerge in una dimensione altra e da essa non può uscirne uguale a prima.

Ritornando allo studio di Bateson e colleghi, quando si chiede a un membro della nostra società che cosa sia il gioco, risponderà per prima cosa che non è lavoro. «La differenza fra gioco e lavoro va fatta risalire naturalmente al collegamento fra la cacciata dall'Eden e l'obbligo di lavorare. [...] La definizione di esso [del gioco] come non lavoro è così radicata da sembrare quasi un pregiudizio inconscio»¹³⁶. Nella discussione che emerge tra gli studiosi, una soluzione al problema potrebbe essere risolta nei termini dello *spirito* e della *spinta* con cui un essere vivente è coinvolto nel gioco. La stessa attività può essere considerata lavoro o gioco a seconda dello *spirito* con cui una persona l'affronta. Un'attività sentita come gioco da chi vi è coinvolto potrebbe poi sembrare un lavoro a un osservatore esterno. In questi termini risulta difficile circoscrivere il gioco, data la sua soggettività, se quasi ogni cosa che la gente fa può essere definita gioco. Tuttavia, sembrerebbe essere lo spirito con cui la si fa che la rende tale. La stessa attività può dunque essere chiamata in modi diversi. Tuttavia, ridurre la definizione di gioco a tutto ciò che ci diverte e ci piace sembrerebbe una semplificazione eccessiva. Secondo gli autori la questione è molto più complessa. Potremmo porci la seguente domanda: che cosa accade quando un gioco non è più tale? Cosa deve andare storto perché un'attività, che prima divertiva, si guasti e si trasformi in qualcosa che non è più un gioco? Un'attività può perdere il suo carattere ludico sia per un'eccessiva vicinanza al reale sia per un'eccessiva lontananza. Talvolta i rischi e lo sforzo, la paura dei danni possono diventare troppo grandi oppure il carattere del *come se* non viene mantenuto, oppure quando la prossimità reale è eccessiva. In tali casi manca di *sostenibilità*¹³⁷. Il gioco studiato come zona franca in cui ogni azione assume un significato diverso da quello della realtà, viene definito da Gregory Bateson come una cornice: «Il gioco non è il nome di un atto, o di un'azione, ma di una cornice per l'azione»¹³⁸. A suo avviso non è tanto l'azione in sé che va a definire che cosa sia gioco e che cosa non lo sia, ma il segnale che i giocatori si scambiano: è questo che, incorniciando ciò che essi stanno facendo, dà una lettura alle azioni che si compiono. Il gioco è *per finta*, connesso in un certo senso alla capacità di mentire, introduce il bambino e l'adulto a una dimensione di non letteralità e non sequenzialità lineare, introduce salti logici. Il gioco è una cornice di esercizio in cui emozione, sensorialità e cognizione si esprimono in un contesto immaginifico che piega la realtà alle esigenze del bambino e dell'adulto, consentendo di

¹³⁵ Ivi, p. 63.

¹³⁶ G. Bateson, *Questo è un gioco*, cit., p. 124.

¹³⁷ Si può far riferimento al concetto di sostenibilità delle attività motorie, ludiche e teatrali, si veda in seguito.

¹³⁸ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, p. 216.

mettere alla prova se stessi, l'intera personalità e le competenze.

Il gioco è caratterizzato dalla gratuità, la quale permette di vivere il presente; «giocare significa aprire una parentesi spazio-temporale che ci libera dall'incantesimo della programmazione»¹³⁹.

Winnicott definisce il giocare (in età bambina o adulta, poco importa) «un'universale della sanità psichica»¹⁴⁰; in altre parole, «è il gioco che è l'universale e che appartiene alla sanità; il gioco porta alle relazioni di gruppo; il gioco può essere una forma di comunicazione in psicoterapia; il gioco facilita la crescita e pertanto la sanità e infine, la psicoanalisi si è sviluppata come una forma altamente specializzata di gioco, al servizio della comunicazione con se stessi e con gli altri»¹⁴¹. La nota teoria dello psicanalista inglese individua nell'assenza di disposizione al gioco il sintomo di un destino di dolore, prima nel bambino e poi nell'adulto. Quando si gioca si simula, si inventa, si crea e per questo ci si ricrea. Si rinnovano, in pochi istanti, energie troppo assuefatte dai riti quotidiani e si scoprono i volti nuovi di chi sta giocando con noi. Soprattutto, giocando, si crea una zona intermedia, il *paese che non c'è*, uno spazio illusorio che permette di essere se stessi e di vedere l'altro sotto un'ottica nuova. Friedrich Schiller ricordava come l'uomo fosse veramente tale solo quando gioca, un adulto che ha perso la sua capacità di giocare ha perso la sua anima. «Il gioco è una grande metafora positiva dell'educazione per ogni età della vita, un modo di raccontare e di raccontarsi, luogo elettivo delle elaborazioni, dei significati, delle ansie degli uomini e delle donne di ogni latitudine del pianeta»¹⁴². Secondo Winnicott il gioco ha un suo luogo e un suo tempo, ma con questi termini egli non intende uno spazio fisico o un particolare momento temporale, bensì «uno spazio potenziale tra il bambino e la madre»¹⁴³. Egli delinea una teoria del gioco come *area transizionale*, esperienza che incrocia il piano della realtà e dell'immaginario, illusione e principio di realtà, paradigmatica dell'esperienza di fusione/confusione che il bambino vive tra interno ed esterni, il sé e la madre. In questo senso il gioco, secondo Winnicott, è l'esperienza transizionale per eccellenza che nella vita può essere mantenuta in essere e diventare esperienza creativa, tecnica, artistica, religiosa o scientifica.

Scoprire collegamenti che altri non hanno saputo vedere, inventare, fare nuove scoperte, creare, in ogni ambito, danzare, recitare, suonare, giocare, vivere il mondo dei sogni, dell'immaginazione, la fruizione dell'arte, la vita di fede e di ricerca. Secondo Winnicott il soggiorno in tali aree intermedie può consentire, all'individuo che ne sviluppa e alimenta la significatività, di fare esperienza di una continua oscillazione tra mondo interno e mondo esterno, e quindi di esperire le condizioni di possibilità alternative alla mera realtà data¹⁴⁴.

¹³⁹ L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998, p. 20.

¹⁴⁰ D. Demetrio, *Agenda interculturale*, cit., p. 50.

¹⁴¹ D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 2001, p. 84.

¹⁴² I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 50.

¹⁴³ D. Guizzon, *Il Gioco Del Teatro Nella Scuola Dell'Infanzia*. Vannini, Gussago 2010, p. 83.

¹⁴⁴ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 42.

Il bambino nei primi mesi di vita vive in una condizione fusionale con la madre, questa condizione viene abbandonata progressivamente ed è un processo che continua per tutto il corso della vita. Quando conosce in modo progressivo la separazione tra sé e la madre, tra sé e il mondo, questa consapevolezza prende la forma di una oscillazione, tra la fusione e la separazione. Tale movimento oscillatorio si muove tra illusione, collusione e delusione (in-ludus, con-ludus, de-ludus sono tutti termini che provengono dal campo semantico del ludus, gioco) secondo la terminologia di Winnicott. Quando la madre è *sufficientemente buona*, essa è capace di illudere il bambino che vi sia una realtà esterna che lo soddisfa, e al tempo stesso lo disillude per prepararlo a gestire le frustrazioni che incontrerà necessariamente. Così il bambino sperimenta il contatto con gli oggetti di mediazione, oggetti transizionali, abitando una zona franca chiamata *area transizionale* che si caratterizza perché protegge, regola e separa dal mondo quotidiano e consente di fare esperienza in modo mediato superando l'angoscia e la sofferenza che derivano dalla consapevolezza di non essere un tutt'uno con la madre. Illusione è un termine che rende bene una partecipazione immaginifica, che non ha i caratteri della falsificazione del reale ma dell'amplificazione delle sue potenzialità ancora inespresse, eppure possibili. In questo senso il gioco, secondo Winnicott, è l'esperienza transizionale per eccellenza che nella vita può essere mantenuta in essere e diventare esperienza artistica, creativa, religiosa o tecnica. Nell'oscillazione tra mondo interno e mondo esterno si genera una speciale forma di realtà nella quale, chi vi soggiorna, crede e non crede che quello che sta vivendo sia reale.

È quanto accade quando assistiamo a una rappresentazione teatrale, in cui crediamo che quello che sta accadendo sulla scena sia un'esperienza reale perché se non lo credessimo saremmo estraniati dall'ingaggio emotivo e cognitivo e non potremmo provare alcune emozioni di coinvolgimento. Il concetto di verosimiglianza aristotelica, che una cosa sia plausibilmente vera, deve essere sostenuto da quello di autenticità, che la rende reale per la nostra esperienza. Per Winnicott è importante che l'area transizionale permanga per l'intera esistenza umana e non si riduca solo alla prima infanzia. Tale area transizionale viene definita come «una condizione speciale in cui è possibile sostenere, anche in età adulta, una oscillazione tra le due posizioni che si estende come condizione partecipativa di un contatto più profondo intimo con la sostanza del mondo»¹⁴⁵. Ciò che scrive Winnicott sul gioco dei bambini si applica anche agli adulti ed egli arriva ad affermare che: «giocare vuol dire fare»¹⁴⁶. Secondo Winnicott il gioco è immensamente eccitante, non perché primariamente siano coinvolti gli

¹⁴⁵ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 43.

¹⁴⁶ D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 2001, p. 83.

istinti. «La cosa importante del gioco è sempre la precarietà di ciò che si svolge tra la realtà psichica personale e l'esperienza di controllo degli oggetti reali»¹⁴⁷.

Il gioco, dai molti studi effettuati, risulta essere formativo per diverse caratteristiche: per Caillois, nel gioco della competizione (*agon*) si sfida l'altro, ci si basa su personali abilità (forza, rapidità, memoria) e si trae piacere dal vedere riconosciuta una propria superiorità sugli altri; Nell'*alea* (dal latino *gioco dei dadi*), il soggetto si affida al destino e si sfida la sorte. Con la *mimicry*, si riferisce al gioco umano del nascondersi, del velarsi e svelarsi, del trasformarsi, al gioco teatralizzante di chi vuol diventare, almeno per un attimo, una altro. La maschera, introducendo un elemento di fuga dal quotidiano, offre il grande piacere di alterare i confini della realtà, di spaesare, mettendo a contatto con ciò che usualmente non è consentito. La quarta pratica ludica definita da Callois, l'*ilinx*, termine greco tradotto con vertigine, racchiude il gioco della danza su se stessi, delle montagne russe, ben suddividendo tra azioni intenzionali/attive e passive, di quei giochi che fanno perdere i punti usuali di riferimento e il senso di gravità, fanno scivolare nell'abisso facendo provare l'ebbrezza della perdita di stabilità e lo spaesamento. Nella classificazione che ci offre delle macro categorie sintetizzabili, Caillois sostiene quanto sia fondamentale comprendere e mantenere i limiti del gioco, poiché «se perdiamo il senso del confine e lo confondiamo con la vita, allora il gioco si corrompe e ciò che era piacere diventa per esempio l'idea fissa del giocatore d'azzardo, non più evasione e divertimento, ma fissazione; l'amore per il rischio diventa superstizione, il travestimento alienazione, l'attrazione per la vertigine ubriachezza o fuga nella droga. Esistono derive perverse del gioco, che non sempre ha valenza costruttiva»¹⁴⁸. Nella classificazione, Caillois distingue anche il divertimento, la libera improvvisazione e la spensierata pienezza vitale del gioco, designata con il nome di *paidia*, dalla necessità di ricorrere a convenzioni arbitrarie, imperative, ostacolanti, a cui dà il nome di *ludus*. Tali poli rappresentano gli opposti di un continuum su cui si possono inserire le varie tipologie di gioco, da attività più spontanee (*paidia*) come le corse, i combattimenti, le filastrocche, le imitazioni infantili, il roteare e il gioco sulla giostra e sull'altalena, fino a giochi più regolamentati e strutturati (*ludus*) come le competizioni sportive, le lotterie, il teatro e l'acrobatica¹⁴⁹.

Per Piaget il gioco risulta fondamentale poiché, ingaggiando su più fronti le capacità del soggetto mediante lo sviluppo dell'intelligenza senso-motoria, permette di passare all'intelligenza rappresentativa, procedendo dalle operazioni concrete verso il pensiero astratto. «L'attività ludica rappresenta il polo assimilatorio della mente, quello in cui le strutture e gli schemi tendono a piegare la realtà ai propri scopi»¹⁵⁰. La prospettiva psicoanalitica, invece, sottolinea la dimensione

¹⁴⁷ Ivi, p. 93.

¹⁴⁸ P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2002, p. 31.

¹⁴⁹ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 55.

¹⁵⁰ A. Bondioli (Ed.), *Il buffone e il re, il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, La Nuova Italia, Firenze 1989, p. 9.

emozionale e relazionale del gioco, in quanto esso è un analizzatore di conflitti, emozioni, negoziazioni complesse. Sigmund Freud, con l'osservazione che aveva fatto del nipotino Hans mentre giocava con il rocchetto spiega che il gioco simbolico, riattualizzando eventi che in qualche modo hanno lasciato un trauma, avrebbe la funzione di elaborare quelle esperienze. Melanie Klein, sempre nell'ottica psicoanalitica, introduce il gioco come medium terapeutico, proprio perché, essendo teatro dell'inconscio, permette una dimensione di scarica ed elaborazione delle angosce. In Bateson l'ansia che si sperimenta, ad esempio nel gioco del nascondino, gioca un ruolo decisivo, poiché il piacere deriva dall'essere in grado di controllare quell'ansia¹⁵¹.

Ci sono dei giochi che, di primo acchito, non rientrano nella categoria dei giochi divertenti e piacevoli, come quando osserviamo i bambini che giocano a fantasmi o a esplorare una casa infestata dagli spettri; penso al gioco che inventai da bambina con i miei cugini, *Stanza Buia*, che consisteva nel nascondersi in luoghi completamente oscuri e rimanere per tutto il tempo che serviva a chi contava e doveva venire a scovarci, muovendosi in ambienti totalmente bui. Tale paura-piacere che provavamo, sia quando assumevamo il ruolo di colui che doveva cercare i compagni nascosti, muovendoci a tentoni nel buio, sia chi rimaneva da solo nel buio, nell'attesa di venire scoperto, era un'emozione che ci ha fatto provare coraggio, rafforzandoci.

Per molto tempo, lo studio dei giochi è stato legato allo studio della storia dei giocattoli; l'attenzione era rivolta agli strumenti e agli accessori, ai materiali più che alla loro natura, alle loro caratteristiche, alle leggi e agli istinti che vi erano alla base. Il gioco era legato allo svago infantile e ad esso non era legato nessun valore culturale. Huizinga, nella sua opera principale *Homo Ludens*¹⁵², nel 1938 sostenne che è la cultura che viene dal gioco. Dal suo punto di vista il gioco è invenzione, libertà, fantasia e disciplina insieme; tutte le manifestazioni importanti della cultura sono presenti in esso. Nel gioco vi è spirito di ricerca, nel rispetto della regola, è nel distacco che il gioco innesca e sviluppa l'intreccio delle regole del gioco dà origine alla civiltà. Se in passato i giochi erano presentati come degradazioni delle attività adulte che avevano una funzione distrattiva, nella visione di Huizinga lo spirito ludico è all'origine delle convenzioni feconde che permettono lo sviluppo delle culture, stimola l'ingegno, la sottigliezza e l'inventiva, contemporaneamente insegna alla lealtà nei confronti dell'avversario e dà l'esempio di competizioni in cui la rivalità non si prolunga mai oltre l'incontro. Attraverso il gioco, l'uomo si trova in grado di neutralizzare la monotonia, il determinismo, la cecità e la brutalità della natura, impara a concepire un'economia, a costruire un ordine, a stabilire un'equità. In letteratura rintracciamo tuttavia una valorizzazione pedagogica del gioco solo con il Romanticismo. Froebel, nella prima metà dell'Ottocento, per primo lo riconobbe come categoria

¹⁵¹ G. Bateson, *Questo è un gioco*, cit., p. 163.

¹⁵² J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino 2002.

pedagogica e ne fece un elemento cardine della formazione infantile rovesciando la vecchia prospettiva educativa incentrata sul programma, per spostarla sui processi di apprendimento degli alunni. Il gioco visto come medium fertile per l'apprendimento fu per Maria Montessori funzione di supporto all'apprendimento. Con la pedagogia attiva degli anni Sessanta vennero valorizzate nella scuola l'animazione, il gioco, il teatro, furono anni di scontro tra tradizione e innovazione e di incontro tra educazione e animazione, si voleva attivare un insegnamento attraverso la ricerca proponendo la drammatizzazione e la corporeità per valorizzare l'espressività dei bambini.

Grazie al contributo dei diversi ricercatori, pedagogisti o psicologi, sociologi e scienziati, possiamo oggi comprendere quali forti potenzialità abbia il gioco, in tutte le sue dimensioni e per le molteplici funzioni che svolge; esso può essere utilizzato tra le mura scolastiche ma anche all'esterno, come oasi d'incontro di vite diverse in ricerca.

Paola Manuzzi suggerisce la metafora del gioco come *terra di mezzo*, spazio che può consentire davvero l'incontro fra diversità, permettendo lo scambio delle proprie storie, identità, che costituisce l'autentico fondamento di ogni discorso pedagogico¹⁵³.

Le terre di mezzo sono quelle zone geografiche poste tra due confini di uno stato,
che non appartengono a nessuno.

Né di qua né di là. Zone a prima vista inutili, senza appartenenza né popolo,
fuori dalle regole degli stati limitrofi.

Non vi abita nessuna delle lingue parlate dagli uni o dagli altri.

Lì possiamo incontrarci, sospendendo la battaglia, per trattare;

lì possiamo anche compiere efferati delitti.

Vi abitano il silenzio, la selvatichezza e le parole non ancora nate.

Terre dell'incerto, terre del *non*, che sfumano il dentro e il fuori,
che consentono il passaggio.

Terra dello spazio vuoto e senza nome, poiché il nome non è ancora sorto.

Spazio dell'attesa che segnala il varco a venire.

Spazio della relazione tra chi viene da due mondi lontani.

Né mio né tuo.

Spazio terzo della relazione fra la mia voce che incontra la tua¹⁵⁴.

Il gioco è *spazio terzo*, zona franca, che consente ritrovi piacevoli ma diventa anche luogo dei conflitti, il corpo a corpo che attraverso l'ascolto diventa incontro, perché davanti al volto dell'altro, occhi negli occhi, la vita ferita viene incontrata, accolta, guardata, e ognuno, con le proprie diversità si scopre figlio di una grande famiglia, l'umanità. Come il racconto, il gioco rimescola i linguaggi umani rivelandone molte caratteristiche comuni, fra queste, certamente, l'importanza dell'allontanamento (giocando ci si avventura verso mondi immaginari) e del ritorno: perché la

¹⁵³ C. Zappettini (2008), *L'educazione alla teatralità e l'interculturalità*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, pp. 124 ss.

¹⁵⁴ P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*, Guerini studio, Milano 2002, p. 47.

componente pedagogica di entrambi consiste proprio nell'imparare a convivere con questo andirivieni continuo che ci aiuta a non irrigidire la mentalità. «Ancora una volta sono le esperienze insieme, il toccare, il cantare e suonare, il pasticciare con le mani che irrompe sul nascere i pregiudizi peggiori»¹⁵⁵.

Eugene Fink, nel tentativo di analizzare il gioco, afferma che esso sfugge nella polivocità delle sue maschere. Poco probabile che il gioco si mostri come una chiara struttura cristallina¹⁵⁶, tuttavia, ogni gioco sembra assumere determinate caratteristiche: il piacere, il senso, la comunità, le regole, l'oggetto/giocattolo/ruolo, il mondo del gioco e il paradosso/equivoco. Il gioco appare improntato alla piacevolezza, procede gioiosamente, con leggerezza, offre un piacere che ha il carattere di godimento creativo che crea una struttura polivoca e multidimensionale. Un piacere che può assorbire in sé profonda tristezza o la sofferenza, come nella tragedia, dove il lutto è messo in scena, giocato. In seconda analisi egli assurge a elemento fondante del gioco la dimensione comunitaria, perché il giocare è «una possibilità fondamentale dell'esistenza sociale, è un gioco di squadra, è un giocare gli uni con gli altri»¹⁵⁷. Elemento essenziale è anche la regola del gioco, fatta da obblighi, vincoli, limiti che indirizzano l'azione; essi non sono vissuti come costrizioni ma come elemento fondamentale, come l'argine del fiume che regola e consente il suo corso. Nella metafora del gioco come la vita, la regola è educazione alla libertà, perché «la libertà può crescere dove è sostenuta dalla responsabilità verso se stessi e gli altri, in una cultura comunitaria della condivisione»¹⁵⁸. In merito alla riflessione sul giocattolo come oggetto magico, sul ruolo come personaggio altro dalla vita reale, facciamo riferimento al paradosso e all'ambiguo che portano il gioco a dare vita a un nuovo mondo, il *mondo del gioco*, che si colloca su una sfera diversa dal mondo reale. Giocare è uno *stato di grazia* in cui si sperimenta la pura libertà di agire con gli altri in complicità, si creano incroci culturali che danno vita a infinite *risorse di gioco*¹⁵⁹ senza finalità esterne, senza timore di conseguenze, con la tranquillità di essere in un *mondo a parte* «dove si può sperimentare ed esprimere qualunque idea, comportamento, situazione, tanto è solo un gioco!»¹⁶⁰.

Ma che valore antropologico ha il gioco? È un comportamento umano fuggevole e transitorio che viene subito dimenticato? L'uomo è soltanto occasionalmente un giocatore oppure il gioco appartiene ai fenomeni fondamentali della nostra esistenza? Non è possibile dare una risposta univoca, ma ciò che è chiaro è che l'uomo esiste solo in relazione: è in relazione con la natura che lo circonda, con gli

¹⁵⁵ D. Demetrio, *Agenda Interculturale*, Meltemi Editore, Roma 1997, p. 51.

¹⁵⁶ E. Fink, *Oasi del gioco*, Cortina, Milano 2008, p. 22.

¹⁵⁷ Ivi, p. 23.

¹⁵⁸ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 31.

¹⁵⁹ C. Garvey, *Play*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1977, trad. it. *Il gioco*, Armando Editore, Roma 1979. S. Michieli, S. Papi, *Libri in scena: giochi e attività teatrali con i libri*, Erickson, Trento 2007.

¹⁶⁰ S. Michieli, S. Papi, *Libri in scena: giochi e attività teatrali con i libri*, Erickson, Trento 2007, p. 8.

esseri viventi e la materia, la sua comprensione di sé racchiude anche una comprensione di tutte le cose. L'imperativo dell'autonomia, così sbandierato come bene in sé dall'economia individualista che promuove l'isolamento dei soggetti e teme una collettività che riesce ad aggregarsi, condividere, cooperare, può cedere il passo al valore dell'interdipendenza dagli altri, poiché forse non è un male manifestare i propri bisogni ed essere parte di qualcosa di più grande. «Forse non dobbiamo dimenticare che la dipendenza dagli altri è un fattore costitutivo dell'animale uomo che ha determinato la sua storia e che non può essere così facilmente smantellata, senza fargli perdere anche delle importanti caratteristiche di socializzazione. Nel promuovere l'indipendenza come fattore di libertà per il singolo si sottace che il soggetto isolato è più manipolabile e fragile di quanto lo sia quando viene sostenuto da una comunità»¹⁶¹. In questi termini la vita, il gioco, l'educazione sono pensabili come un "teatro", in cui ha luogo l'incontro.

Schechner tenne un intervento nel 1987 al convegno della TASP (The Society for Association for the Study of Play) sul tema del giocare; nella ricerca di una definizione riprese Turner affermando che il gioco è *indefinibile* «il gioco non è connesso con alcuna zona specifica del cervello; è sfuggente e restio ad essere localizzato, collocato, fissato - un elemento ambiguo e inafferrabile nello statuto della neuro antropologia»¹⁶². Nello spostamento dalla nozione di gioco come *play* alla nozione di giocosità (*playfulness*) Turner affermò che il gioco è un'attività categoricamente non categorizzabile. Gli atti di gioco (*play acts*), i giocatori, gli spettatori e gli osservatori possono essere analizzati indipendentemente secondo uno dei parametri che compongono gli atti di gioco ovvero struttura, processo, esperienza, funzione, ideologia e inquadramento (*frame*). Una teoria coerente del gioco dovrebbe asserire che gioco e il rituale sono complementari in quanto comportamenti umani fondati su basi etologiche che negli esseri umani persistono integri lungo tutta la vita. Si tratta di realtà multiple, fuggenti, porose, piene di bugie ed inganni creativi¹⁶³. *Il gioco è performativo*, dato che coinvolge i giocatori, i registi, gli spettatori e i commentatori in uno scambio tetralogico che viene a trovarsi all'incrocio di più propositi. Il gioco e il giocare sono definiti da Schechner una *categoria marcia*¹⁶⁴, poiché le realtà multiple del giocare si dispongono all'interno di una gerarchia piramidale di realtà che cresce muovendo della finzione. Nel 1945 il sociologo Alfred Schutz ha definito le realtà multiple dei sogni, dell'immaginario, del fantastico, dell'arte e i giochi dei bambini come province finite di significato. Ciò che le rende potenti, secondo Schechner è la trasformabilità; dal suo punto di vista, giocare, è un'azione creativa e destabilizzante che spesso non dichiara la sua esistenza e ancor

¹⁶¹ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 35.

¹⁶² V. Turner, *Body, Brain, and Culture*, «Zygon», 18 (3), pp. 221-245 In Schechner R. *Magnitudini della performance*, Bulzoni editore, Roma 1999, p. 196.

¹⁶³ R. Schechner, *Magnitudini della performance*, Bulzoni Editore, Roma 1999, p. 198.

¹⁶⁴ Ivi, p. 200.

meno le sue intenzioni. Egli ritiene che vi siano situazioni in cui il messaggio *Questo è un gioco* definisce l'inquadramento, ma vi sono altre specie di attività di gioco, come il *gioco segreto*, dove l'inquadramento è assente, spezzato, permeabile o distorto.

In ultima analisi, «il gioco si presenta come un'attività connaturata all'essenza umana, estremamente complessa nei suoi meccanismi e nelle sue implicazioni psico-sociali, e in questo senso si offre come possibile modello di interpretazione della vita diffusa. Il gioco, cioè, per il suo carattere di attività finzionale e simulativa, costituisce la prima modalità di rappresentazione della realtà che permette all'individuo di relazionarsi ad un mondo fuori di sé»¹⁶⁵. Il gioco rappresenta allora una efficace metafora del vivere, poiché implica quel particolare spostamento che favorisce il passaggio da un mondo interno, caratterizzato da emozioni, sentimenti, desideri, pulsioni, affetti, vissuti e verso un mondo esterno connotato da norme, prescrizioni, relazioni, competizioni. Giocare assume una funzione di manipolazione del reale all'interno di uno spazio assolutamente unico; attraverso il gioco l'essere umano agisce simbolicamente sulla realtà senza doverne subire la materialità degli effetti, cioè impara a rapportarsi alle limitazioni della vita concreta in un contesto finzionale che aiuta a mettere in scena il conflitto fra il principio del piacere e principio di realtà. Ci rendiamo conto che una riflessione esaustiva sul tema non sia qui possibile, ma rimandiamo ad alcuni altri spunti, che intrecciano la dimensione ludica del gioco con quella tipicamente teatrale¹⁶⁶.

¹⁶⁵ P. Barone, *Gioco di ruolo, teatro e adolescenza*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 66.

¹⁶⁶ B. Campolmi, *Teatro scommessa educativa: tecniche teatrali e di drammatizzazione per bambini, ragazzi e adulti*. Junior, Azzano San Paolo (Bergamo) 2007, F. Cappa, *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina, Milano 2016, V. Garavaglia, *Teatro, educazione, società*, De agostini scuola, Novara 2007, M. Guerra - R. Militello, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali*, Franco Angeli, Milano 2011, G. Oliva, *Il teatro nella scuola, Aspetti educativi e didattici*. LED, Milano 1999, G. Oliva - S. Pilotto, *Una didattica per il teatro attraverso un modello: la narrazione*, CEDAM, Padova 2000, G. Oliva, *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, XY.IT Editore, Arona 2009 e S. Vitale - E. Chianura, *Giochiamo Al Teatro*, Carocci Faber, Roma 2007.

4.5. Teatro è gioco

*«L'uso di un solo mezzo del gioco,
per importante che esso sia,
la mimica, la danza, l'azione, la musica, l'imitazione di fatti di ogni giorno,
non basta per creare il teatro»¹⁶⁷*

Oskar Eberle

Grotowski, nella continua ricerca delle radici del teatro, le rintraccia in primo luogo nel «gioco, nel senso, tra gli altri, del gioco infantile. Perciò l'istinto ludico era molto forte e ha fatto sì che apparissero altre forme di divertimento con elementi di acrobazia, con maschere e travestimenti insoliti, il tutto con regole molto precise come nei *games*; è su questa linea che fece la sua comparsa, per esempio, il carnevale»¹⁶⁸. In secondo luogo, egli rileva un'altra linea, legata anch'essa al gioco, quella del «*match*: incontro sportivo o simulazione di combattimento; sono state queste le radici del teatro. Poi si pone la questione del tipo di teatro»¹⁶⁹.

Se i giochi agonistici e di competizione fanno capo genericamente allo sport, i giochi di imitazione, di travestimento, di *mimicry*, come ha distinto Caillois, si riferiscono al gioco del teatro¹⁷⁰. Quando il gioco consiste nel diventare un personaggio illusorio e comportarsi di conseguenza ci si trova di fronte a una serie di manifestazioni che hanno come caratteristica comune quella di basarsi sul fatto che il soggetto gioca a credere, a farsi credere o a far credere agli altri di essere un altro. Egli nega, altera, abbandona temporaneamente la propria personalità per fingerne un'altra. Caillois ha designato queste manifestazioni con il termine di *mimicry*, parola inglese che indica il mimetismo degli insetti, per sottolineare la natura dell'impulso. Il mimetismo serve agli insetti per mutare l'apparenza del soggetto e incutere paura agli altri¹⁷¹; presso i vertebrati, la tendenza imitare si manifesta innanzitutto in una sorta di contagio fisico, quasi irresistibile, come lo sbadiglio, la corsa, il sorriso e, soprattutto, il movimento. I travestimenti sono dunque le molle complementari di questa categoria di giochi. Nel bambino si tratta essenzialmente di imitare l'adulto con apparecchi, armi, macchine o per la bambina il gioco della cuoca, della lavandaia, della mamma. Ma i comportamenti che rientrano nella *mimicry* trascendono i limiti dell'infanzia e investono anche la vita adulta, il divertimento che deriva dal

¹⁶⁷ P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*, CTB, Brescia, 1989, p. 76.

¹⁶⁸ J. Grotowski, *Il montaggio nel lavoro del regista*, in J. Grotowski, *Testi 1954-1998. L'arte come veicolo*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2016, vol. IV, p. 59.

¹⁶⁹ *Ibidem*.

¹⁷⁰ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 12.

¹⁷¹ R. Caillois, *L'occhio di medusa. L'uomo, l'animale, la maschera*, Cortina, Milano 1998.

mascherarsi, dal travestirsi, la rappresentazione teatrale e l'interpretazione drammatica entrano a pieno diritto in questo gruppo. «Il piacere consiste nell'essere un altro o nel farsi passare per un altro. Ma, dal momento che si tratta di un gioco, la questione essenziale non è esattamente quella di ingannare lo spettatore. [...] piuttosto di spaventare e di approfittare della generale atmosfera di libertà, essa stessa risultato del fatto che la maschera mette in ombra il personaggio sociale e libera la vera personalità del soggetto»¹⁷². Per quanto il teatro sia visto come l'arte della finzione e del falso, il teatro come gioco è un'attività rivelatrice della vera personalità del soggetto, che proprio perché può indossare una maschera, è legittimato a far emergere pulsioni, emozioni, aspetti della personalità che le norme sociali e del vivere comune impediscono di manifestarsi. Gigi Proietti afferma: «Benvenuti a teatro dove tutto è finto e niente è falso»; se il teatro è allora «il luogo della finzione e della verità»¹⁷³ è perché il teatro concilia gli opposti, corpo e psiche, individuo e gruppo, rito e spettacolo, ragione ed emozione, libertà e disciplina, il teatro è il massimo rito culturale perché è la riproduzione della drammaturgia. Nella struttura finzionale emerge la vera personalità, attraverso la relazione, che assume i caratteri della sincerità, della verità.

Teatro è gioco, dal momento che «sospendere la realtà, sostituirvi la finzione, trasfigurarsi, produrre e ricevere emozioni, immedesimarsi in “altro da sé” sono tutte proprietà attribuibili contemporaneamente al gioco infantile, a tutto ciò che normalmente definiamo come teatro e, più in generale, alle facoltà immaginative propria di ogni essere umano»¹⁷⁴.

Teatro e gioco sono allora accumulati e chiamati al dialogo poiché «quando si gioca, quando si rappresenta e quando semplicemente si immagina, infatti, si fa sempre la stessa cosa: si fuoriesce dalla realtà per entrare in una sorta di dimensione parallela dove domina l'illusione (in latino “in lusio”, nel gioco) e dov'è possibile tutto, anche ciò che è precluso nella vita di tutti i giorni»¹⁷⁵.

C'è allora una relazione di osmosi tra il poetico, l'estetico, il ludico. Come l'emozione estetica trova in se stessa il proprio fine, così il gioco, come ha scritto Henry de Montherlant, è «un'attività che ha il suo fine nel piacere che se ne prova e in nessun'altra parte»¹⁷⁶. Homo ludens è al contempo poetico ed estetico. Estetico e ludico hanno in comune di essere il loro stesso fine, ma possono essere utilizzati a fini politici, cerimoniali, religiosi.

Nella categorizzazione che Callois fa del gioco, la *mimicry* secondo l'autore «non può aver alcun rapporto con l'*alea*, che impone al giocatore l'immobilità e il brivido dell'attesa»¹⁷⁷. Tuttavia, anche

¹⁷² R. Caillouis, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, cit., p. 39.

¹⁷³ C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004, p. 34.

¹⁷⁴ P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*. CTB, Brescia 1989, p. 20.

¹⁷⁵ Ivi, p. 21.

¹⁷⁶ H. De Montherlant, *Va jouer avec cette poussière: carnets 1958-1964*, Gallimard, Paris 1966, In E. Morin, *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

¹⁷⁷ R. Caillouis, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 39.

nel gioco del teatro è presente quella componente di casualità, di incertezza, dal momento che l'azione è sempre in relazione con l'altro, e quindi caratterizzata da aleatorietà, imprevedibilità, poiché non si conosce la reazione dell'altro. Il copione è predeterminato ma il ritmo dell'azione è dettato da pause e parole, movimenti e spostamenti nello spazio, e dunque anche l'attesa e l'immobilità coinvolgono attore e spettatore nel non sapere come andrà a finire. Come abbiamo visto, si gioca solo se si vuole, quando si vuole, per il tempo che si vuole, l'attività ludica è libera e incerta, è data dal non sapere come esso andrà a finire. Nel teatro il copione, la drammaturgia è già definita, è conosciuta e stabilita a priori. Otello uccide Desdemona e tale esito sarà replicato ogni volta, senza che le parole o le azioni possano mutare. Come può tale caratteristica offrire l'aspetto ludico del non sapere come andrà a finire? Nel teatro il fuoco ludico del non sapere come andrà a finire consiste nell'agire un determinato ruolo o personaggio come se quella sera non si conoscesse l'esito. Qui sta il gioco. Tra la potenziale rigidità del copione e la fantasia risiede l'interpretazione. Un attore è chiamato a giocare i panni di Otello con una tale vitalità, una così intensa immersione nella situazione, tanto forte da determinare un esito diverso, come se, quella sera, in quella replica, il divenire dell'azione potesse andare diversamente, quando invece, il paradosso è che la struttura è già costruita, ed è ciò che rende possibile alla fiamma di ardere, riprendendo la metafora del bicchiere e della partitura offerta da Cieslak. Anche Enzo Mirone, nella sua testimonianza al festival Internazionali Quartieri di Vita 2021 ha portato come elemento chiave del teatro sociale con i disabili della Cooperativa Sociale Immaginaria l'aspetto di imprevedibilità del gioco, che esprime con le seguenti parole: «È bello giocare perché non sai come finisce»¹⁷⁸.

Tornando a Caillois, egli rintraccia le relazioni tra *mimicry* e *agon*, poiché, a suo parere, ogni gioco agonistico, sportivo, di competizione è uno spettacolo. «Uno spettacolo, però, che per essere valido esclude il simulacro. Le grandi manifestazioni sportive diventano occasioni privilegiate di *mimicry* se appena ci si convince che in esse, il simulacro è trasferito dai protagonisti agli spettatori: non sono gli atleti che mimano, bensì il pubblico»¹⁷⁹. Già l'identificazione con il campione costituisce di per sé una *mimicry* affine a quella per cui il lettore si riconosce nell'eroe del romanzo, lo spettatore nel protagonista del film, tuttavia, secondo l'autore, nello sport «una sorta di *contagio fisico* li porta a mimare l'atteggiamento degli uomini e delle bestie come per aiutarli, allo stesso modo in cui un giocatore di birilli piega impercettibilmente il corpo nella direzione che vorrebbe far prendere alla palla alla fine del suo percorso»¹⁸⁰. Con le ricerche sui neuroni specchio e con la teoria *dell'embodied*

¹⁷⁸ Tratto dal documentario Quartieri di Vita 2021 realizzato da Nadia Baldi e proiettato durante l'incontro conclusivo del festival, pubblicato sul canale Youtube al seguente indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=EQOuwFAaEOc>.

¹⁷⁹ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 39.

¹⁸⁰ Il corsivo è degli autori, R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 40.

*simulation*¹⁸¹ oggi sono note ampie evidenze scientifiche a documentazione della risonanza e del contagio neurofisiologico che si rileva tra attore e osservatore relativamente alle azioni dirette a uno scopo. Secondo Callois la *mimicry* presenta tutte le caratteristiche del gioco: libertà, convenzione, sospensione del reale, spazio e tempo delimitati.

Non vi si trova, tuttavia, l'assoggettamento continuo a regole imperative e precise: lo sostituiscono, come abbiamo visto, la dissimulazione della realtà, la simulazione di un'altra realtà. La *mimicry* è invenzione continua. La regola del gioco è unica: consiste, per l'attore, nell'affascinare lo spettatore, evitando che un eventuale errore porti quest'ultimo a rifiutare l'illusione; e consiste, per lo spettatore, nel prestarsi all'illusione senza ricusare di primo acchito lo scenario, la maschera, l'artificio cui viene invitato a prestar fede, per un determinato periodo di tempo, come un reale più reale del reale¹⁸².

Il gioco del teatro è *reale più reale del reale*, coinvolge chi è in scena e chi osserva da spettatore, poiché per mezzo della *simulazione liberata*, come affermato, il legame con l'azione narrata è totalmente libero da coinvolgimenti personali diretti.

Anche l'*ilinx*, il gioco fondato sulla ricerca della vertigine che si sperimenta mettendo il corpo in shock risulta essere una componente fondante del gioco del teatro. Le acrobazie della clownerie possono forse essere escluse dai giochi teatrali? Ripercorrendo il training di alcune fra le più significative esperienze teatrali del Novecento, come il Teatr Laboratorium di Grotowski o l'Odin Teatret di Eugenio Barba osserviamo come l'attività teatrale fosse fondata per buona parte su attività di allenamento fisico intenso come testimonia Roberta Carreri: «gli esercizi di acrobatica sono stati una parte fondamentale nella formazione di tutti gli attori dell'Odin Teatret»¹⁸³. Il lavoro teatrale che racconta nel suo testo descrive i salti mortali, l'imparare a camminare sui trampoli, le attività di vertigine che si svolgevano con lo scopo di migliorare le abilità motorie, sviluppare una memoria fisica e aumentare la sicurezza in sé. Il sapere di un attore è incorporato poiché sa abitare l'istante con la mente, le orecchie, gli occhi aperti, è pronto ad agire e a reagire, è sveglio e vigile, e questa è la presenza che rende un giocatore sempre più competente e pronto a mettersi in gioco.

Il gioco del teatro comprende allora più elementi e si qualifica come esperienza caratterizzata da diverse sfaccettature, Antonacci identifica nella *natura finzionale* del gioco la relazione metaforica.

¹⁸¹ Zappettini C., Borgogni A., *Performing arts and neuroscience: body and mirrors in theatrical expressivity*. «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Year 5, n.2, April, giugno 2021.

¹⁸²R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 40.

¹⁸³ R. Carreri, *Tracce. Training e storia di un'attrice dell'Odin Teatret*, Il principe costante, Milano 2007, pp. 36 ss.

Riteniamo che la realizzazione dell'esperienza teatrale sottenda sempre un curioso ma interessante slittamento semantico, rinviante al rapporto "finzionale" che si determina tra il soggetto che realizza tale esperienza e la realtà nella quale quello stesso soggetto agisce. Un rapporto finzionale che produce uno sdoppiamento sull'asse dello spazio e del tempo, e che in virtù della capacità di fare di quello spazio e di quel tempo peculiare uno spazio e un tempo altri, ne esprime la densità specifica in quanto esperienza formativa. A questa "natura finzionale", evidentemente, appartiene l'esperienza del gioco, rispetto al quale potremmo senz'altro concedere una specie di sinonimia con ciò che si intende per dispositivo funzionale; è quindi la transitività metaforica tra teatro e gioco che ci interessa esplorare rispetto alla possibilità di osservarne il portato pedagogico intrinseco»¹⁸⁴.

Il teatro si qualifica allora come una forma di espressione simulata che può essere a ragione considerata una evoluzione naturale dell'attività ludica. Tra un gioco rappresentativo e uno spettacolo Meduri identifica una semplice, fondamentale, insopprimibile differenza: «nel primo caso si agisce da soli o tra compagni che partecipano attivamente, mentre il teatro, per poter essere attendibilmente definito come tale, si fa per altri, per un pubblico, per gli spettatori che partecipano osservando e non intervenendo direttamente nell'azione»¹⁸⁵. In uno spettacolo è necessario che ci sia qualcuno che guardi, presti attenzione, capisca e apprezzi i contenuti della rappresentazione teatrale e le sue forme d'espressione che, senza un referente esterno a cui poter essere mostrate, perdono di senso.

Ciò che è essenziale, allora, nel teatro, e che lo rende unico, è, per dirla con Grotowski, «la presenza viva di un corpo in scena. La struttura qualificante del teatro è determinata dalle relazioni fra coloro che li fanno, dall'incontro dei loro corpi, ovvero dall'intreccio delle loro voci, dei loro silenzi. Si ritiene che il teatro abbia le sue origini nel rito e nei racconti. Ma un'altra sorgente del teatro si trova certamente nei giochi che i bambini praticano fin dalla prima infanzia»¹⁸⁶.

4.6. Il gioco per l'adulto e per il bambino

*«L'uomo non smette di giocare perché invecchia,
ma invecchia perché smette di giocare»*

Bernard Shaw

Nell'analisi che si sta delineando, vorrei soffermarmi su un aspetto centrale che concerne il gioco, la relazione che gli adulti, come i bambini, instaurano con esso, nella pluralità degli approcci osservati.

¹⁸⁴ F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.

¹⁸⁵ P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*. CTB, Brescia, 1989, p. 40.

¹⁸⁶ I. Gamelli, *Nel teatro come nell'educazione. L'eredità pedagogica di Jerzy Grotowski*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 111.

Han afferma: «La modernità è un'epoca in cui il lavoro acquista rapidissimamente significato e in cui cresce sempre più la diffidenza nei confronti del gioco»¹⁸⁷. Huizinga ebbe il merito di aver studiato il carattere ludico delle azioni umane nelle culture arcaiche. Come afferma Han, assistiamo al decisivo cambio di paradigma all'interno della trasmissione del sapere in Occidente, cioè il passaggio dal mito alla verità, che coincide col passaggio dal gioco al lavoro. Diretto al lavoro, il pensiero si allontana sempre più dalla sua origine come gioco. Il sospetto nei confronti del gioco può esser rintracciato già nell'Illuminismo, in cui si accentuò. Kant sottomise il gioco al lavoro e anche la sua estetica fu caratterizzata dal primato del lavoro: dinanzi al bello, le energie cognitive, cioè l'immaginazione e la ragione, si trovano in modalità ludica; il bello piace al soggetto e crea desiderio, poiché stimola il gioco armonico delle energie cognitive. Il bello in sé non produce cognizione, ma intrattiene la struttura cognitiva e, in tal modo, incentiva la produzione della conoscenza.

Oggi, sempre secondo Han, staremmo assistendo a un ulteriore cambio di paradigma. Alla svolta copernicano-antropologica che aveva elevato l'essere umano a produttore autonomo del sapere dà ora il cambio una svolta dataistica. Ora l'essere umano sarebbe diretto solo ai dati, abdicando alla propria posizione di produttore del sapere, sarebbe in atto di consegnare la propria sovranità ai dati. L'essere umano non è più un soggetto della conoscenza sovrano, non è più autore del sapere. La produzione del sapere condotta oggi dai dati con le macchine ha luogo anche senza un soggetto e una coscienza umani. Le enormi quantità di dati spodestano l'essere umano dalla sua posizione centrale di produttore della conoscenza, riducendolo a sua volta a un'accozzaglia di dati, a una grandezza calcolabile e manipolabile. Il sapere prodotto mediante Big Data si sottrae alla conoscenza, la capacità di comprensione delle risorse cognitive umane è troppo limitata. Anche per questo, i processori sono più rapidi degli esseri umani: non pensano o comprendono, bensì calcolano soltanto.

La coazione a produrre distrugge lo spazio del gioco e della narrazione. Il lavoro di calcolo degli algoritmi non è narrativo bensì meramente additivo, per cui si lascia accelerare a piacere. Il pensiero invece non consente alcuna accelerazione, le teorie recano sempre un carattere narrativo. Gli algoritmi contano ma non raccontano. Il passaggio dal mito al dataismo è il passaggio dal racconto al conteggio. Il dataismo rende pornografica la produzione del sapere. Il pensiero è più erotico del calcolo¹⁸⁸.

In tale contesto, caratterizzato da una deriva ludica, dove l'uomo è sempre più separato dall'eros, dal corporeo, per rifugiarsi verso una relazione digitale, non più incorporata ma fatta di *presenze assenti*¹⁸⁹, si apre una riflessione sulla necessità di ritornare alla dimensione ludica, sia per l'uomo che per il bambino.

¹⁸⁷ B.C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo. Apple Books.

¹⁸⁸ *Ibidem*.

¹⁸⁹ A. Borgogni, C. Zappettini. *A disciplinary body is a disciplined body*. «Nuova Secondaria Ricerca», 7, marzo 2022, pp. 375-384.

Il gioco nella nostra società rappresenta una situazione di pericolosità, in quanto sfugge al controllo dell'adulto, nei tempi e negli spazi, nelle pulsioni che emergono. Eppure, mai come oggi, in una scuola che si trova «sull'orlo della depressione»¹⁹⁰ risulta come mai necessario che gli adulti riscoprano il gioco in prima persona e si mettano in gioco, nella scuola e fuori dalla scuola, nello spazio pubblico, reclamando i diritti che l'uomo sta perdendo¹⁹¹, affinché la dimensioni del piacere, del divertimento, della felicità e del benessere possano rientrare nei processi di insegnamento e apprendimento, una delle porte può essere proprio il gioco. La chiave può essere allora quella di riscoprire in prima persona, per l'adulto, la gioia che deriva dall'attività ludica. Come? Che cosa accomuna nel gioco l'adulto e il bambino? Entrambi possono rielaborare l'inconscio nelle forme simboliche, costruire un mondo in cui vivere e compiere un'azione che drammatizza e materializza l'immaginazione. Il gioco non ha valore di produttività ma è estremamente utile dal punto di vista della personale soggettività, come esperienza carica di senso emotivo e affettivo. «L'adulto che gioca riattiva una modalità infantile di rapporto col mondo; il bambino che gioca compie un'esperienza di vita mediante la quale si proietta nel futuro, si immagina più grande, si prospetta diverso da quello che è»¹⁹². Il gioco è quindi una funzione dell'io, un tentativo di sincronizzare i processi sociali e fisici alla propria individualità. Quando un uomo gioca deve porsi in un rapporto disinvolto e leggero con le leggi fisiche e sociali, egli deve fare qualcosa che ha scelto di fare senza esservi spinto da un interesse urgente o da una forte passione, egli deve sentirsi al tempo stesso impegnato e libero da ogni paura o speranza di serie conseguenze¹⁹³.

Il bambino gioca perché trova soddisfazione, e continua a ripetere quel gioco perché esso gli provoca un'immediata e ripetuta risposta di piacere: è in questo senso che si tende a identificare la dimensione del gioco con l'età infantile. È proprio attraverso l'agito del gioco che al bambino viene data la grande opportunità di rivelarsi, conoscersi, riconoscersi e di conoscere la realtà, cioè di vivere un'esperienza formativa ai fini della sua crescita, dello sviluppo della sua personalità, dell'apprendimento e della socializzazione¹⁹⁴.

Il gioco ha una precisa dimensione spazio-temporale, per potersi isolare dalla vita ordinaria deve avere una limitazione di luogo e di tempo, ogni gioco si svolge in uno spazio ben definito e in un tempo delimitato. Il gioco, come rito, ha bisogno dei suoi luoghi specifici: l'arena, il tavolo da gioco, il cerchio magico, il tempio, il palcoscenico, il tribunale, il campo da tennis; sono tutti, per forma e

¹⁹⁰ Intervento di R. Farné avvenuto il 4 Marzo presso il Seminario di Padova, nell'iniziativa del Festival del Gioco.

¹⁹¹ L'Italia è all'ultimo posto in Europa per mobilità indipendente: B. Show, M. Bicket, B. Elliott, B. Fagan Watson, E. Mocca, M. Hillman, *Children's Independent Mobility: An International Comparison and Recommendations for Action*, Policy Studies Institute, London 2015 in A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Edizioni Studium, Roma 2020.

¹⁹² A. Bondioli, *Gioco e educazione*, F. Angeli, Milano 1996, p. 14.

¹⁹³ E. H. Erikson, *Infanzia e società*, Armando, Roma 1995, pp. 197-198.

¹⁹⁴ A. Bondioli, *Gioco e educazione*, cit., p. 17.

per funzione, degli spazi di gioco, cioè luoghi proibiti, segregati, cinti, consacrati, all'interno dei quali valgono proprie e speciali regole. Come abbiamo visto, Callois distribuisce il gioco in quattro campi semantici attorno alle parole *agon*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*, a seconda che nei giochi considerati predomini il ruolo della competizione, del caso, del simulacro e della vertigine. La *mimicry*, che significa simulacro, si riferisce al gioco simbolico e al teatro, si tratta di un gioco che richiede illusione. In questa attività ludica è l'individuo che sceglie, per oltrepassare la realtà, di diventare qualcun altro, un personaggio illusorio e comportarsi di conseguenza. Il gioco, per lui, consiste nel giocare a credere, o a far credere agli altri di essere un altro. Approfondiremo in seguito l'importanza di questa tipologia di gioco per il bambino e per l'adulto. Callois ha scelto il termine *mimicry*, parola inglese che indica il mimetismo anche, per sottolineare la natura dell'impulso che suscita¹⁹⁵.

Altra distinzione è stata fatta in merito alle tipologie di gioco, *paidia*, che fa riferimento anche al gioco dei bambini e abbraccia tutte le forme di gioco; «*àthurma*, che ne caratterizza invece l'aspetto frivolo e insensato; e *agòn* che comprende tutti i giochi che hanno carattere di gara o contesa, [...] il latino si presenta un termine unificante, *ludus*, che può essere riferito al gioco del bambino come alla ricreazione, alla gara, alla rappresentazione (di ogni genere), al gioco d'azzardo ma anche alla danza»¹⁹⁶. Nel gioco la persona non è incapsulata e rinchiusa nella sua singolarità, ma mentre giochiamo avvertiamo «con una particolare intensità il contatto accomunante con i nostri simili»¹⁹⁷. Resta tuttavia aperta la seguente domanda: se il gioco è oasi, è riposo, è festa e divertimento, perché l'adulto oggi ha così tante resistenze e difficoltà a ritagliarsi uno spazio per dedicarsi ad esso? Nelle attività che svolgo con gli adulti, alla proposta “giochiamo...” spesso assisto a manifestazioni di disagio, paura, imbarazzo, desiderio di evasione e resistenza. Eppure, il gioco è, per l'uomo, pausa, interruzione saltuaria, liberazione dalle tensioni e dal giogo del lavoro, dal peso degli affari, liberazione dalla angustia del tempo parcellizzato. Il gioco sembra assumere un posto legittimo, anche se limitato, nel ritmo della condotta della vita umana. «Funziona come “completamento”, come fenomeno complementare, come pausa riposante, come forma del tempo libero, come vacanza rispetto al carico dei doveri, come rasserenamento del paesaggio austero e tetro della nostra vita. Abitualmente il gioco si determina per contrasto con la serietà della vita, con il comportamento morale obbligatorio, il lavoro, il sobrio senso di realtà in generale»¹⁹⁸.

Talvolta anche il lavoro può assumere un atteggiamento ludico, così come la scienza e il suo studio possono diventare un gioco. Huizinga opera inizialmente una distinzione tra scienza e gioco:

¹⁹⁵ D. Guizzon, *Il Gioco Del Teatro Nella Scuola Dell'Infanzia*. Vannini, Gussago 2010, p. 42.

¹⁹⁶ A. Dal Lago, P. A. Rovatti, *Per gioco*, Minima, Milano 1993, p.66.

¹⁹⁷ E. Fink, *Oasi del gioco*, Cortina, Milano 2008, p. 6.

¹⁹⁸ Ivi, p. 9.

Il gioco è temporaneo, finisce in una meta all'infuori di se stesso. È sorretto dalla coscienza di essere un piacevole svago fuori delle esigenze della vita ordinaria. Tutto ciò non vale per la scienza. La quale cerca invece un contatto con la realtà generale per cui vuole essere valida. Le sue regole non sono, come per il gioco, irremovibili per sempre. La scienza viene continuamente smentita dall'esperienza, e si corregge poi. Le regole di un gioco non possono invece essere smentite. Il gioco può variare ma non modificarsi¹⁹⁹.

Se quindi la scienza non è gioco possiamo però domandarci: una scienza può mettersi a giocare entro il dominio limitato dal suo metodo? Uno scienziato può mettersi a giocare coi termini del suo mestiere? Se così fosse l'esercizio della scienza potrebbe venire attirato nell'ambito del gioco dall'impulso a competere. Le origini del sapere della scienza nell'età arcaica risultavano sempre fondate sull'elemento di *agon*, di competizione. L'impulso autentico a conoscere la verità mediante l'esame scientifico disprezza il trionfo su un avversario? Secondo Huizinga «la scienza moderna, in quanto si attenga ad esigenze severe di esattezza e di veridicità in quanto anche resti nostro criterio un'evidente spontaneo concetto di gioco, sia relativamente poco disposta all'atteggiamento ludico, e in ogni modo mostri meno tratti ludici che nei tempi delle sue origini o del suo rifiorire, dal Rinascimento fino al Settecento»²⁰⁰. C'è da chiedersi se tale propensione, che Huizinga scrive dagli anni Trenta del Novecento, sia ancora attuale oggi, tempo in cui i processi di conoscenza si sono modificati, spingendosi verso una prospettiva sempre più sistemica, globale ed embodied.

La scienza, nel suo procedere verso la verità, può assumere i tratti di un procedere ludico? Il ricercatore può addentrarsi nella fitta selva della conoscenza con la competitività del giocatore, con la leggerezza dello svago dato dalla cornice ludica, con la ricerca della vertigine e indossando i panni dell'esploratore? Il gioco, e quindi anche la scienza, se così intesa, aiuta l'uomo a «sciogliere il crampo dell'anima»²⁰¹ in cui è bloccato con la sua organizzazione totalizzante della vita. Tuttavia, come abbiamo visto, finché si continuerà a procedere per antitesi, separando il lavoro dal gioco, serietà e divertimento, impegno e pausa, non si riuscirà a comprendere il gioco nel suo contenuto d'essere e nella sua profondità d'essere. Si tratta di accogliere la dimensione ludica propria anche dell'adulto intrecciandola con la vita ordinaria, cercando il riflesso del gioco nelle quotidiane pratiche lavorative. Perché, dopotutto, «Quanta parte di gioco c'è ancora, nascosta, dissimulata, segreta, nei cosiddetti "affari seri" degli adulti, nell'onore, nella dignità, nelle convenzioni sociali, e quanta "scena" nell'incontro tra sessi!»²⁰².

¹⁹⁹ J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino 2002, p. 238.

²⁰⁰ Ivi, pp. 239, 240.

²⁰¹ E. Fink, *Oasi del gioco*, cit., p. 10.

²⁰² Ivi, p. 12.

4.7. Per una pedagogia del gioco. Cosa si impara quando si gioca?

«Il teatro è arte.

Fondamento dell'arte teatrale è il gioco.

Mostrare la vita significa "giocare" questa vita»

Gaetano Oliva²⁰³

Nell'ottica di una *Longlife education* possiamo accogliere le riflessioni precedenti al fine di accogliere la componente educativa del gioco che può portare la persona, adulto o bambino, giovane o anziano, alla crescita personale, allo sviluppo della creatività, al miglioramento della dimensione socio-affettiva, cognitiva, motoria e emozionale. Come affermato precedentemente, procedere per binomi impedisce di cogliere la complessità del fenomeno, così come classificare rischia di settorializzare ponendo limiti sterili all'indagine del fenomeno.

Talvolta il gioco non viene considerato nelle sue potenzialità perché viene giudicato privo di scopo, un'attività senza senso, perché non serve a nulla, oppure viene utilizzato come strumento e mezzo per altri fini, come quelli didattici. Invece, lo scopo e il senso è da cercare nel semplice atto di giocare, in quanto è l'attività in se stessa che reca beneficio e fa crescere e sviluppa potenzialità, migliorando la persona, «Il gioco non ha altro senso che in se stesso»²⁰⁴ afferma Caillois. Diametralmente, anche la vita, attraverso i riti, il gioco, la festa, trova il suo senso intrinseco quando trova nel suo essere lo scopo, come afferma Han «la vita riguadagna il proprio lato ludico quando, invece di riferirsi a uno scopo esterno, si riferisce solo a se stessa. Bisogna riconquistare il riposo contemplativo. Se si sottrae del tutto alla vita il suo elemento di quiete, si soffoca nel proprio agire»²⁰⁵.

Quando si utilizza il gioco come strumento o come mezzo, con altri scopi, quali per esempio quello di rinvigorire il corpo, raggiungere una buona salute, insegnare o imparare qualcosa, il gioco viene subito falsato e trasformato in altro, viene anestetizzato nel suo potere creativo e creatore, diventa presto un diluito di qualche remoto sapore ludico. Così anche il teatro, che ha valore in quanto gioco, perché si inserisce nel tempo presente come cornice ludica, di possibilità immaginative e creative; quando viene utilizzato per fini didattici perde l'essenza del suo essere, perché il senso del gioco non può essere fuori di sé. «Il gioco assomiglia vagamente a quegli sbarramenti fatti di fascine e di pietre che la gente costruisce di traverso nei torrenti ma che non servono a niente, né a deviare il corso d'acqua in canali paralleli né a far girare la ruota di una turbina; il loro scopo è solo quello di spezzare la corsa dell'acqua, di infrangere la forza del torrente e, quindi, di imbrigliare il corso d'acqua reso

²⁰³ G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, cit., p. 89.

²⁰⁴ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 23.

²⁰⁵ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo, Apple Books.

meno pericoloso»²⁰⁶. Come abbiamo visto, il gioco “irrompe” la continuità, ha un suo tempo, interrompe il corso del continuo riferirsi a scopi finali, richiama a un modo diverso di vivere il tempo, implica una distanza. Il gioco non è accanto ad altri fenomeni della vita, ma è un fenomeno fondamentale dell’esistenza, tanto originario e a sé stante quanto l’amore, il lavoro, ma non è direzionato da un tendere comune a uno scopo finale, piuttosto sta loro di fronte, li accoglie per rappresentarli. Allora morte, lavoro, amore possono essere giocati.

Il mondo dei giochi è così svariato e complesso che esistono innumerevoli modi di affrontarne lo studio. Psicologia, sociologia, pedagogia e matematica si dividono un campo la cui unità finisce col non essere più percettibile.

Parlare di una pedagogia del gioco e di una didattica del teatro vuol dire non inserirli nell’ambito delle metodologie, degli strumenti per insegnare *altre cose*, ma significa operare una riflessione sulla teatralità come metafora dell’insegnamento, o sul gioco come elemento educativo in se stesso, non a servizio della pedagogia o della formazione. Lo studio dei giochi si avvale dei lavori di discipline indipendenti, nell’ambito delle analisi psicopedagogiche, ad esempio, Schiller ha sottolineato l’importanza straordinaria del gioco per la storia della cultura. Nella quindicesima delle sue *lettere sull’educazione estetica dell’uomo* egli scrive: «l’uomo gioca solo quando è uomo nel pieno senso della parola ed è un uomo completo solo quando gioca»²⁰⁷. Egli immagina che si possa trarre dai giochi una sorta di diagnosi che caratterizzi le diverse culture. Schiller insiste sulla gioiosa esuberanza del giocatore e sulla libertà costantemente lasciata alla sua scelta. Il gioco e l’arte nascono da un sovrappiù di energia vitale di cui l’uomo o il bambino non hanno bisogno per la soddisfazione delle loro necessità immediate e che utilizzano allora per l’imitazione gratuita e divertente di comportamenti reali. L’idea della gratuità e della libertà del gioco venne ripresa da Karl Groos nella sua opera *Die spiele der tiere*²⁰⁸. L’autore afferma che la gioia resta l’essenza del gioco e colui che vi partecipa ha il potere di interrompere liberamente, in qualsiasi momento, l’attività iniziata. Groos studiò prima il gioco degli animali e diversi anni dopo, nello studio dei giochi umani²⁰⁹, mantenne una certa propensione a insistere sull’aspetto spontaneo e istintivo del gioco. Ne ricavò un’ingegnosa classificazione dei giochi distinguendo l’attività ludica in apparato sensoriale, apparato motorio, dell’intelligenza passando in seguito alle tendenze di secondo grado, quelle che rientrano nel campo dell’istinto e della lotta²¹⁰. Il gioco appare come educazione del corpo, del carattere o dell’intelligenza.

²⁰⁶ C. Freinet, *La formazione dei bambini e dei giovani*, In R. Eynard (Eds.), *La scuola del fare*, Edizioni Junior, Parma 2002, p. 42.

²⁰⁷ F. Schiller, *Oeuvres, t. VIII, Esthétique*, Haquette, Parigi 1862. In R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 189.

²⁰⁸ K. Groos, *Die spiele der tiere*, Inktank Publishing, Brema 1896.

²⁰⁹ K. Groos, *Die spiele der Menschen*, Inktank Publishing, Brema 1899.

²¹⁰ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, pp. 188 ss.

Secondo Caillois, più il gioco è lontano dalla realtà più è grande il suo valore educativo perché sviluppa delle attitudini. Questo riguarda tutti i tipi di giochi, fatta eccezione dei giochi puramente d'azzardo che non sviluppano nel giocatore alcun talento fisico o intellettuale poiché il giocatore resta essenzialmente passivo, spesso distolgono dal lavoro e dallo sforzo facendo sorgere la speranza di un guadagno immediato e ingente.

Il carattere formativo del gioco starebbe quindi nell'apprendere che esistono regole, stili e ruoli diversi, adatti a differenti cornici, tale consapevolezza porterebbe il bambino ad apprendere a fare salti logici, a "incorniciare" gli eventi, a comprendere quando e dove è possibile giocare, o a comportarsi in determinati modi, a collocare ogni azione nel contesto di riferimento.

Nel gioco viene prodigato il massimo impegno perché non vi sono conseguenze, alle prestazioni ci si può cimentare con piena gioia, dando valore al momento in cui si gioca, cioè al processo, più che al prodotto finale, il risultato²¹¹. Per tali motivi chi gioca liberamente e realmente non è sfiorato dall'ansia o dalla paura dell'insuccesso, anzi si spinge verso i limiti superiori delle sue competenze affacciandosi alla *zona di sviluppo prossimo*. «Nel gioco il bambino si comporta sempre come fosse di là del suo comportamento quotidiano, nel gioco è come se fosse più grande. Come in una lente d'ingrandimento il gioco contiene in forma condensata tutte le tendenze evolutive ed è perciò una delle maggiori fonti di sviluppo»²¹².

Il gioco quindi come strumento di crescita cognitiva, ma anche come modalità di sperimentare l'umorismo, che nasce da un salto paradossale di registro. Bateson racconta: «Sulla porta dello studio di un capo reparto [...] c'era un avviso che diceva: "Ufficio del dottore. Si prega di bussare". Il dottore rimase dapprima sconcertato, ma poi si arrese di fronte a un paziente che bussava coscienziosamente ogni volta che passava davanti alla porta»²¹³. Ci distanziamo dalla precedente premessa cognitiva, per assorbire una lettura che, seppur paradossale, presenta una coerente originalità. Operiamo una rapida ristrutturazione mentale delle premesse cognitive, e questo ci fa ridere. Le *libertà introdotte dal paradosso*, per dirla con Bateson, si collegano con la salute mentale, con l'allegria, con l'umorismo. L'uscita da uno schema cognitivo rigido apre a una ventata di aria fresca, insolita, divertente. L'umorismo, quindi, può essere la chiave di volta per uscire da doppi vincoli, da situazioni di costrizione emotiva e da gabbie cognitive. L'umorismo può essere così un contributo importante sia al campo terapeutico che a quello pedagogico. Si può parlare di terapia del sorriso, come quella effettuata dai clown di corsia, l'atteggiamento attivo e reattivo è una disposizione positiva della mente, un presupposto necessario per una buona salute. Anche da un punto di vista pedagogico, come

²¹¹ A. Ceciliani, *Gioco e movimento al nido, facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Carocci, Roma 2016, p. 120.

²¹² L. S. Vygotskij, *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (Eds), *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando, Roma, pp. 657-678.

²¹³ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi edizioni, Milano 1976.

da quello terapeutico, è importante tener presente la dimensione umoristica. Anche le neuroscienze sottolineano l'importanza della dimensione emotiva per l'apprendimento, e l'umorismo come sorpresa, connesso alla gioia di imparare, stimola ad apprendimenti sani ed efficaci. Poter vedere le cose da tanti punti di vista è necessario allenarsi al cambiamento; chi non ha il senso dell'umorismo vede le cose solo all'interno di una cornice di riferimento e fatica a uscirne. Invece, per capire il proprio punto di vista bisogna cambiare punti di vista, come sottolinea Marianella Sclavi²¹⁴.

Gray, il noto studioso di psicologia evoluzionista racconta quanto lo stato d'animo giocoso dei bambini abbia stimolato i diversi processi d'apprendimento. Egli afferma:

I bambini vengono al mondo con una voglia bruciante di imparare. Sono curiosi per natura, allegri per natura ed esplorando e giocando scoprono il mondo sociale e fisico al quale devono adattarsi. Sono piccole macchine da apprendimento. Nei primi anni imparano, senza istruzioni, quantità inimmaginabili di informazioni e abilità. Imparano a camminare correre saltare a comprendere e parlare [...]. Tutto ciò guidati dai loro istinti e impulsi innati. La natura non spegne questo enorme desiderio e capacità di imparare. Siamo noi a spegnerlo con il nostro sistema scolastico. La lezione più grande e duratura impartita dalla scuola è che l'apprendimento è un lavoro da evitare appena possibile, non un gioco gioioso, come i bambini diversamente crederebbero²¹⁵.

Nel lavoro di ricerca nella pedagogia del corpo si sta sviluppando una riflessione che indaga, tra le altre, l'importanza del gioco e del teatro, che, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, costituisce il cuore di un lavoro educativo e didattico che voglia essere centrato sul corpo attivo e partecipativo dei processi di insegnamento-apprendimento. Si tratta, in sostanza, di «dare voce, attraverso spazi e campi di esperienza, alla dimensione corporea per mezzo del gioco inteso come elemento trasformativo, come condizione esistenziale, disposizione vitale; esercitare il sé per costruire attraverso il gioco, la musica, il teatro e l'avventura eventi educativi»²¹⁶. Nell'attività ludica, come nel teatro, viene rivelata una certa verità attraverso la finzione. È attraverso il linguaggio dell'azione, il gioco, che nel bambino può realmente «essere riscattato alla chiarezza il desiderio di animare le cose con l'intervento della fantasia; il fare di ogni oggetto un personaggio porta il bambino ad essere attore, a rappresentare il dramma che da sé e con gli altri ha costruito»²¹⁷.

Come il gioco, altre attività ludiche sviluppano la conoscenza di sé e la capacità narrativa; Staccioli propone la *ludobiografia* come possibilità ludica che avviene attraverso la condivisione delle proprie storie personali²¹⁸. Le narrazioni personali, in particolare, consentono di prendere in esame le reazioni

²¹⁴ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.

²¹⁵ P. Gray, *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino 2015, p. 65.

²¹⁶ I. De Lorenzo, *Corpi vitali e immaginazione poetica: soglie di libertà e passione*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 76.

²¹⁷ E. Morosini, *Teatro a Scuola*. ABETE, Roma 1978, p. 128.

²¹⁸ G. Staccioli, *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*, Carocci Faber, Roma 2010.

interne sviluppando l'introspezione. «Così, giocando(si) e narrando(si), l'individuo di tutte le età impara il suo modo unico e personalissimo di crescere, fuori dall'idea normativa di adeguarsi ai requisiti della sua età, del suo sesso, di ciò che ci si aspetta da lui o da lei»²¹⁹. Sono importanti le relazioni collaborative, recprocative, nelle quali i significati di azioni, emozioni, idee sono costruiti insieme nel tempo, come la reciprocità di questi scambi porta a uno sviluppo della comunicazione emotiva. Oggi, però il modo di giocare dei bambini sta cambiando, come affermano Baresi e Vicini, alcuni non sanno più giocare. L'attività ludica ha un valore altamente formativo, aggregativo, motivazionale, può divenire risorsa didattica culturalmente interdisciplinare, come negli apprendimenti geometrico-motori che sorgono dal corpo in movimento²²⁰.

Come abbiamo visto, il gioco in ambito educativo e didattico come mero strumento che l'educatore possiede nella sua cassetta degli attrezzi è riduttivo, perché esso è anche metafora dell'educazione. Il gioco si presenta come metafora dell'educare che corrisponde a «una dialettica di educazione alla vita nel suo duplice statuto di finzione in realtà da un lato, di condizionamento e spontaneità dall'altro»²²¹. Come afferma Antonacci: «Il gioco presta subito la sua risonanza con l'educazione anche perché è il regno del cerchio magico²²², che in educazione abbiamo imparato a chiamare *setting*, cioè spazio istituito, pensato e progettato per l'intervento educativo, non uno spazio inteso riduttivamente, ma come dispositivo complesso composto di corpi, linguaggi e simboli. Il gioco è presentato come forma di *vita activa*, come espressione di un fare, anche se senza scopo; di un andare, anche se fuori dalla vita tracciata, poiché è rivolto al divertimento, cioè, etimologicamente al di-vertere, quindi pronto a un cambio di direzione²²³. Tale dimensione del gioco a scuola sembra far riferimento alla dimensione dell'aleatorio, dell'imprevedibilità, dell'avventura, componenti intrinseche della dimensione ludica, che, se trovano posto nell'agire didattico quotidiano ne conferiscono un valore aggiunto. Il linguaggio mimico per la sua particolare capacità di essere veicolo di comunicazione e di trasmissione di emozioni e azioni e, adoperando gesti e movimenti del corpo, è possibile per tutti. Non è scontato, però, che si sappia valorizzare questa potenzialità espressiva.

²¹⁹ L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998, p. 21.

²²⁰ F. Baresi, M. Vicini, *Il gioco tra geometria e motricità, itinerari didattici per i docenti delle scuole dell'infanzia e primaria*, Marcianum Press, Venezia 2021.

²²¹ R. Massa, *Le tecniche dei corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1986, p. 231.

²²² J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino 2002.

²²³ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 25.

Nella scuola, spesso, non si dà spazio sufficiente a queste attività e assistiamo così ad una perdita da parte dei fanciulli della loro capacità di mimare oggetti animali e persone che li circondano, capacità che nei primi anni di vita sono particolarmente evidenti. [...] È utile sottolineare come una dimensione particolarmente importante nell'azione mimica sia costituita proprio dalla fantasia, la quale interviene a favorire la scoperta di uno spazio più inclusivo di quanto si potesse vivere e sperimentare. L'aumento o il mantenimento della forza della fantasia costituisce un fattore indispensabile per la formazione di personalità umane sempre più in grado di vivere e di essere nella libertà del proprio ritmo che si armonizza con quello altrui²²⁴.

Il gioco di fantasia può diventare allora strumento in grado di potenziare le capacità immaginative e tale attività si può concretizzare, ad esempio, nel gioco di ruolo in cui la messa in scena è narrazione, l'azione è figurata attraverso la descrizione con le parole, i corpi dei personaggi sono in scena attraverso l'abilità narrativa di caratterizzarne i gesti e le azioni da parte dei giocatori. Il corpo reale può, nello spazio esperienziale dei giochi di ruolo, *restare indietro*, non esporsi, ci si fa trasportare dal piacere della narrazione corale come forma di sperimentazione di aspetti del sé, da confrontare con altri, senza dover subito implicare la propria presenza espressiva corporea. Tale gioco «risulta spesso una interessante mediazione con i ragazzi, come evidenziato dalle diverse esperienze educative condotte attraverso l'utilizzo del Gioco di Ruolo in ambito pedagogico, che spesso conduce ad una scelta più consapevole di adesione a percorsi formativi basati sulla teatralità in senso stretto»²²⁵.

Dagli studi condotti da Caillois sulle società primitive e su quelle burocratiche è emerso come la tipologia di gioco di *mimicry* e *ilinx*, di imitazione e vertigine, caratteristiche delle società tohu-bohu, in cui regnano in ugual misura la maschera e la possessione, porti a una maggiore coesione della vita collettiva mentre il gioco di *agon* e *alea*, il merito personale e la nascita, che si osserva nelle società ordinate degli Incas, Assiri, Romani o Cinesi, il contratto sociale consisterebbe in un compromesso, in un computo implicito fra l'eredità (il caso) e la capacità (presuppone confronto)²²⁶.

Nei prossimi paragrafi vedremo il delinarsi di differenti tipologie e forme di gioco per i bambini della prima infanzia.

²²⁴ E. Morosini, *Teatro a Scuola*. ABETE, Roma 1978, p. 126.

²²⁵ P. Barone, *Gioco di ruolo, teatro e adolescenza*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 69.

²²⁶ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000, p. 104.

4.8. Il gioco libero e il gioco senso-motorio

*«Nel gioco si può essere intensamente vivi, ridere, osare.
Credere a quello che si sta facendo, anche se è solo un gioco»*

Ilaria De Lorenzo²²⁷

Solo nel gioco libero il bambino esprime tutto ciò che egli è senza paure, compresi i suoi stati d'animo, in maniera libera sa che può piangere, ridere, può sbagliare e si mette alla prova. Il bambino viene spinto al gioco grazie alla sua motivazione intrinseca che lascia tracce indelebili e rilevanti sottoforma di apprendimenti consapevoli. Nella cornice del gioco il bambino sviluppa un senso di sé, un'adeguata autostima, autonomia e indipendenza. I bambini nel gioco spontaneo decidono come giocare, quali regole usare e come modificarle ogni volta, nel gioco libero il processo sovrasta il fine, i tempi del gioco si dilatano sulla base del vissuto emotivo e persistono fintanto che dura il piacere. Nel gioco le regole non sono imposte dall'adulto ma nascono dall'esigenza del bambino stesso di predisporre la cornice ludica e rendere sicuro il processo del giocare. La cornice ludica diventa il contesto in cui il bambino sperimenta l'indipendenza dall'adulto: la possibilità di modificare le sue attività per raggiungere scopi e assumersi la responsabilità delle scelte per affermare la sua personalità. All'interno delle regole la libertà di scelta può essere una delle strategie vincenti per promuovere l'autonomia, l'autodeterminazione e l'autocontrollo. L'autoeducazione prevede la partecipazione libera del bambino, con l'educatore che osserva più che insegna, predisponendo ambienti stimolanti e sostenendo l'iniziativa. Il gioco libero del bambino è spesso vigoroso, intenso, egli arriva al limite delle proprie possibilità e della prestanza fisica, spesso compresso tra le mura domestiche o scolastiche egli ricerca nel gioco uno spazio che accolga tutta la sua forza. In questa situazione risulta importante la distinzione tra rischio e pericolo, in quanto, citando ancora Farné, essi «non sono sinonimi. [...] il rischio è una situazione che, valutata dal soggetto, si attraversa correndo, mentre il pericolo è una situazione che, riconosciuta come tale, si evita»²²⁸. Il limite tra rischio e pericolo può essere deciso solo dal bambino perché il limite che demarca l'uno dall'altro è soggettivo; da qui deriva l'importanza di poter agire liberamente per divenire consapevoli dei propri limiti²²⁹.

Il gioco si delinea così come una cornice che si stacca dalla vita reale, «un contesto in cui immaginazione e fantasia creano mondi paralleli che consentono al bambino di affrontare la realtà,

²²⁷ I. De Lorenzo in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 76.

²²⁸ R. Farné, *Per non morire di sicurezza. L'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné, F. Agostini (Eds.) *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Parma 2014, pp. 15-23.

²²⁹ A. Cecilianì, *Gioco e movimento al nido, facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Carocci, Roma 2016, pp. 121 ss.

invece di subirla, di assumersi responsabilità, invece di dipendere dagli altri, di mediare le paure, invece di sedimentare stati angosciosi»²³⁰.

Il gioco senso-motorio soddisfa il naturale bisogno di movimento del bambino dal momento che egli cerca attività piacevoli ed emotivamente intense. Avviene il passaggio da movimenti riflessi ad azioni basate su abilità motorie sempre più articolate e complesse, il bambino si sente spinto a muoversi con tutto il suo corpo per riprodurre quei movimenti che gli danno piacere, come correre, cadere, fare salti, girare su se stessi e rotolare, arrampicare, fare giochi di vertigine. Questo gioco favorisce lo sviluppo stimolando la proliferazione di sinapsi tra i neuroni e di connessione tra le varie aree cerebrali. Il gioco senso motorio si realizza attraverso diverse attività, tra cui l'esplorazione del proprio corpo attraverso l'uso delle mani che toccano, carezzano, stringono, manipolano, l'esplorazione dell'ambiente circostante attraverso gli spostamenti che possono avvenire come scoperta dei luoghi oppure la tendenza al gioco di *rassicurazione profonda*²³¹ come il gioco del nascondersi o di costruire abitazioni. I giochi di *ilinx* definiti precedentemente da Caillois, intesi come giochi di vertigine, mettono alla prova il controllo e la perdita dell'equilibrio ovvero gli effetti che le forze di inerzia, centrifuga, centripeta e di gravità esercitano sul corpo in movimento²³².

Il gioco senso motorio si basa sul piacere che il bambino è in grado di procurarsi da sé, tutto diventa occasione per sperimentare i propri confini corporei, la propria capacità di contenimento e di abbandono. Il gioco tonico-emozionale interessa il tono muscolare, inteso come veicolo di espressione e relazione e la sensibilità vestibolare e implica i giochi di equilibrio e disequilibrio, i rotolamenti, i dondoli, gli scivolamenti e le cadute. Tutto quanto riconduce alle esperienze originarie, al primo dialogo tonico fatto di contatti e manipolazioni del bambino da parte della madre. Il bambino sperimenta contrasti attraverso proposte mirate a vivere una relazione affettiva qualitativamente buona, in grado di stimolare il suo potere di iniziativa e di libera esplorazione²³³.

Gli studiosi hanno provato a classificare i giochi, tuttavia, sappiamo che classificare è un'azione riduttiva nei confronti dell'oggetto classificato e induce a schematizzare e a semplificare. Quando si parla di giochi risulta difficile incasellare uno di essi in una voce precisa e definitiva, tante sono le sfaccettature e le articolazioni che questo spesso possiede. «Non solo non è possibile costruire una classificazione che contenga tutto, ma è altrettanto irrealistico pensarne una che spieghi tutto e tenga conto di tutte le sfumature e le caratteristiche del gioco»²³⁴. Di seguito verranno descritti alcuni aspetti del gioco del bambino che frequenta il nido e la scuola dell'infanzia; la scelta di concentrare l'analisi su

²³⁰ Ivi, p. 131.

²³¹ B. Acouturier, *Il metodo Acouturier. Fantasmii d'azione e pratica psicomotoria*, Franco Angeli, Milano 2005.

²³² A. Cecilianii, *Gioco e movimento al nido, facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, cit., pp. 131-143.

²³³ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 26.

²³⁴ C. Grazzini Hoffman, G. Staccioli, *Dentro il gioco*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1982, p. 114.

tale periodo è stata fatta nell'ottica dello studio del gioco teatrale, in quanto possiamo rintracciare le sue radici nel gioco pre-simbolico e simbolico, che progrediscono e confluiscono nel gioco drammatico e teatrale.

4.9. Il gioco pre-simbolico e il gioco simbolico

*«L'uomo è un animale che finge,
e non è mai tanto se stesso come quando recita»*

William Hazlin²³⁵

Il gioco pre-simbolico è un'attività ludica che traghetta il bambino dal gioco senso-motorio a quello simbolico. Avviene attraverso le *reazioni circolari secondarie*²³⁶ (il bambino ripete delle azioni manipolatorie inventando nuove gestualità) e attraverso il gioco di paura come l'essere rincorsi dal lupo. Il bambino attraverso i giochi di rassicurazione svolge azioni simboliche che richiamano la presenza e assenza, l'esserci e il non esserci, l'avere e il non avere, prevedono riempimenti e svuotamenti, costruzioni e distruzioni, avvolgersi nei teli nascondendosi e chiedendo di essere trovati, il gioco di scappare ed essere presi, di essere aggrediti e aggredire e la costruzione di rifugi, case. Tali esperienze sono importanti anche nel periodo del distacco materno poiché tali attività elicitano esperienze emotive positive²³⁷. Il gioco pre-simbolico si riferisce alla presenza di immagini interne, sedimenti delle sensazioni vissute che contribuiscono a costituire l'esperienza di sé del bambino. Per molti versi ricalca l'area del gioco tonico-emozionale, ma per altri privilegi la sensibilità visiva, con le nozioni di presenza e assenza e le percezioni interne²³⁸.

Il gioco simbolico è il gioco di finzione: personaggi, relazioni, fantasie vengono messe in scena attraverso l'azione, spaziando dalla più stretta quotidianità, tipica dei 2, 3 anni, fino alla realtà fantastica ed emozionale, anche dai toni forti, dei 3, 7 anni²³⁹.

Nel gioco simbolico, che ha solitamente inizio al termine del nido d'infanzia, intorno ai tre anni, il bambino si dà un ruolo, diventa ora la macchina, ora il vigile o il conducente, cambiando il personaggio o la sua funzione secondo il corso della propria immaginazione. La caratteristica principale di questa modalità di gioco consiste nel fatto che tutte le categorie del linguaggio corporeo

²³⁵ D. Guizzon, *Il Gioco Del Teatro Nella Scuola Dell'Infanzia*, cit., p. 31.

²³⁶ A. Cecilian, *Gioco e movimento al nido, facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, cit., p. 137.

²³⁷ Ivi, pp. 143, 144.

²³⁸ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 26.

²³⁹ Ivi, p. 27.

sono implicate e attivate, ma in una dimensione diversa da quella del gioco senso-motorio, qui sono usate a livello simbolico, ciò comporta un livello di maturazione psichica più elevato.

Il bambino gioca ad essere ed entra nel gioco sapendo che si tratta di un gioco, egli ha coscienza del gioco come tale. Questa *duplicità* del bambino caratterizza il gioco umano. Giocare ad essere è sperimentarsi e provarsi nell'azione, con l'aiuto degli altri come partner, ma all'interno di situazioni immaginate. È entrare così profondamente nell'universo delle convenzioni e in quello dei segni. Il bambino *fa finta*, cioè dimostra che è capace di rendere con i gesti e con il linguaggio una rappresentazione delle cose e degli esseri. A questo livello, si è distaccato dalla sua fusione originale con il mondo ambientale e con gli altri e si incammina verso la conoscenza del mondo e verso la scoperta di se stesso poiché il mondo si oggettivizza e l'io si disegna. «Nel giocare ad essere un altro, il bambino scopre un nuovo punto di vista, è meno dipendente dalla realtà. È la realtà che comincia a dipendere da lui attraverso la rappresentazione ch'egli ne ha e ne fa. L'attitudine ludica permette dunque, anzi favorisce, una conoscenza del mondo, poiché essa è attitudine simbolica»²⁴⁰.

In questa tipologia di gioco, l'incongruenza fra i piani espressivi dà vita al livello simbolico che permetterà al bambino di sentirsi libero di agire andando oltre il piano della realtà, permettendosi di diventare una strega, un mostro o un dinosauro, di uccidere e spaventare in quanto “tanto è un gioco, tanto è per finta!”. Questa è la cornice che permette al bambino di rielaborare vissuti emozionali di paura, di rabbia, di imbarazzo, poiché rivivendoli in una dimensione separata da quella reale può esteriorizzarli e dar loro un nome, riportarli alla luce. Proprio per questa natura rievocativa ed esorcizzante, il gioco simbolico può aiutare il bambino a sviluppare la capacità emotiva, imparando a conoscere le proprie emozioni, a convivere con esse, a scoprire che il proprio corpo è qualcosa di buono, di positivo. Il bambino, nel gioco simbolico, spesso si trasforma in un militare che spara, che uccide gli altri perché questo gli rimanda la sua potenza, la sua volontà di sentirsi forte, capace, vuole che l'altro muoia perché in questo modo può rimandargli, riconosciuta ed enfatizzata, la sua potenza. «Un gioco sulla positività, non sulla distruzione; è una chiara esaltazione della vita, non della morte»²⁴¹. Spesso egli inventa navicelle spaziali o mezzi di trasporto per imitare il mondo degli adulti, sentirsi “grande”, ma anche veloce; oppure crea una casa comoda, con finestre aperte spalancate sul mondo o chiusa sigillata, luogo in cui sentirsi protetti, al sicuro, in cui trovare uno spazio di conforto e di sicurezza. L'abitazione è un primo simbolo del corpo: la prima tappa di crescita del bambino è costituita dall'acquisizione dell'identità, separare l'io (il mio corpo) dal non-io; così anche nel gioco simbolico della casa, la fondamentale caratteristica della separazione tra uno spazio interno ed esterno

²⁴⁰ D. Guizzon, *Il Gioco Del Teatro Nella Scuola Dell'Infanzia*, Vannini, Gussago 2010, p. 20.

²⁴¹ G. Nicololdi, *Maestra, guardami... L'educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare*, Edizioni CISFRA, Bologna 2002, p. 111.

è paradigmatico di questa crescita. Perché l'adulto possa rispondere in modo adeguato al gioco simbolico del bambino è necessario che ne comprenda il senso e il significato; è necessario che l'interpretazione che egli dà al gioco simbolico non si basi sulla forma o sull'effetto del gioco, ma dal vissuto emozionale che sta dietro, all'origine del gioco del bambino. È questa emozione che bisogna identificare, interpretare, amplificare e ritrasmettere al bambino come sua, come buona, come bella. «Questa [...] è la strada attraverso cui il bambino cresce da un punto di vista emozionale: attraverso l'integrazione di tutto il suo corpo, di tutte le sue potenzialità, le sue modalità espressive, ricevute e identificate in un corpo "portatore di cose buone", per costruire una coscienza di sé positiva»²⁴², è in questo modo che l'insegnante realizza una vera educazione affettiva. Oltre al vedere, che magari si conclude con un complimento o con un applauso, il fatto che una persona importante come la maestra entri in modo reale nel gioco, comporta, per il bambino, un aumento notevole di emozionalità. L'educatore dovrà in ogni caso garantire la funzione di contenimento e di sicurezza per il gioco di tutti: uno sguardo, un sorriso, una postura, una parola o un gesto a volte possono essere sufficienti a garantire la necessaria ricezione da parte dell'insegnante dell'emozione del bambino, restituendogliela identificata, resa positiva, assicurandolo che ciò che produce con il proprio corpo è qualcosa di bello, di buono, di potente e vitale²⁴³. Il ruolo dell'insegnante diventa allora importante in quanto dovrà saper bene dosare la propria risposta al gioco. Il bambino chiede di essere guardato, «Maestra, guardami!» è una delle frasi che ripete più frequentemente nel contesto scolastico, perché lo sguardo dell'adulto aiuta a crescere, offre protezione, ed è proprio il guardare che si colloca alla base del discorso teatrale nella sua valenza pedagogica.

All'espressione teatrale è indispensabile la stessa convinzione con cui si finge di essere diversi da sé quando si gioca, interpretando «una "parte" che quindi è resa attendibile non solo con le parole che si dicono ma anche con gli sguardi, i gesti, le sensazioni e i pensieri che si riesce a manifestare con il proprio atteggiamento»²⁴⁴. Quando gioca, il bambino fa ricorso alla sua immaginazione, impegnandola non soltanto nella produzione di parole ma anche nella costruzione di una tensione rappresentativa di tipo globale. Nella trasformazione di identità che viene messa in atto nella finzione di tipo ludico egli è ciò che interpreta, sia che usi la voce, sia che simuli nel più assoluto silenzio. La sua profonda convinzione di *essere* quel personaggio in cui si è tramutato non viene meno in assenza di cose da dire poiché il gioco immaginativo non si esaurisce nell'espressione verbale ma si estende anche sulla sfera del pensiero: solo così l'identificazione risulta piena, quindi soddisfacente e sufficiente a motivare la continuazione del gioco. Giocare a fingere non vuol dire mentire, ma costruire una realtà sospesa al di là delle normali leggi di spazio di tempo in cui sia possibile tutto,

²⁴² Ivi, pp. 119-121.

²⁴³ Ivi, pp. 97-122.

²⁴⁴ P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*. CTB, Brescia, 1989, pp. 38-39.

anche ciò che normalmente non lo è. Si tratta di un'attitudine che difficilmente si impara o che si può insegnare, in quanto essa è connaturata all'infanzia. I bambini acquisiscono generalmente in maniera spontanea le dinamiche del gioco di simulazione, a meno di problemi di tipo psicologico²⁴⁵. Secondo Garvey vi sono varie categorie di contenuto nel gioco infantile simbolico, possiamo distinguere diversi tipi di ruolo: funzionali, relazionali o familiari, occupazionali e fantastici²⁴⁶.

Il gioco di finzione e la rappresentazione teatrale liberano la persona permettendole di assumere ruoli diversi, ma è altrettanto vero, dall'altro lato, che queste cornici ludiche hanno la necessità di caratterizzarsi di convenzioni, tecniche, strumenti che disciplinano il loro agire.

Il gioco simbolico è formativo per il bambino in quanto lo aiuta a costruire il proprio io, perché si affermi progressivamente la propria identità. Come vedremo, nel gioco drammatico invece, il bambino accetta un ruolo fittizio che tende a mantenere inalterato per un tempo determinato e in relazione ad un tema definito; questa caratteristica rappresenta la sostanziale differenza con il gioco simbolico.

4.10 Il gioco drammatico

*«L'uomo gioca soltanto quando è uomo
nel significato più pieno del termine,
ed egli è interamente uomo soltanto quando gioca»*

Friedrich Schiller²⁴⁷

Nel gioco drammatico, che è gioco sociale²⁴⁸, il bambino deve rispettare delle regole per relazionarsi positivamente con gli altri, è chiamato ad assumere un ruolo e portarlo avanti nel tempo, «è proprio questo aspetto costringente del gioco drammatico che ci sembra un elemento di arricchimento, poiché forza il bambino a fissarsi per un dato tempo su un tema da cui non deve evadere, pena l'esclusione»²⁴⁹. Nel gioco drammatico, il bambino è chiamato a porsi in un ambiente maggiormente strutturato di quello del gioco simbolico, in tal modo questa tipologia ludica lo porterà ad una crescita, a uno sviluppo che vanno oltre quello che deriva dal gioco simbolico. Essendo un gioco di gruppo, il gioco drammatico spinge il bambino a stabilire relazioni e rapporti che favoriscono la socializzazione;

²⁴⁵ C. Zappettini (2008), *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, pp. 85.

²⁴⁶ C. Garvey, *Comunicazione e sviluppo nel gioco sociale di ruolo*, in A. Bondioli (Eds.), *Il buffone e il re, il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, La Nuova Italia, Firenze 1989, pp. 109 ss.

²⁴⁷ D. Guizzon, *Il Gioco Del Teatro Nella Scuola Dell'Infanzia*, cit., p. 15.

²⁴⁸ A. Ceciliani, *Gioco e movimento al nido, facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Carocci, Roma 2016, pp. 147, 148.

²⁴⁹ D. Guizzon, *Il Gioco Del Teatro Nella Scuola Dell'Infanzia*, cit., p. 21.

pertanto, risulta positivo che il bambino assuma ruoli fittizi che presuppongano l'altro come partner, e che siano pensati in funzione dell'altro²⁵⁰.

L'espressione drammatica è, per il bambino, occasione di fare, la pedagogia dell'espressione si propone di accompagnare il bambino a prendere possesso dei suoi mezzi, non può dimenticare di utilizzare tecniche che permetteranno al bambino di aprirsi e di confrontarsi con il mondo. Il teatro nella scuola dell'infanzia, realizzato per mezzo del gioco drammatico, favorisce la creatività, stimola l'intuito, ma soprattutto dà al bambino la possibilità concreta di creare. Creare, per il bambino, vuol dire agire sapendo che fa seriamente qualcosa che impegna tutta la sua persona. È spesso un superarsi, un voler riuscire a trovare il proprio posto nel gioco; non ci si limita all'esercizio del fare, ma si produce realmente qualcosa, non agendo in solitudine, ma all'interno di un gruppo che riconosce, apprezza e stimola a esprimersi e a giocare.

Gli argomenti che costituiscono la trama del gioco drammatico sono generalmente suggeriti dai bambini stessi, in genere riguardano gli interessi e la vita infantile. È importante che nella creazione del racconto, nell'invenzione dei personaggi, venga data libertà d'ideazione al bambino, si stimoli la sua fantasia, l'immaginazione, per far sì che egli riesca a "sganciarsi" dalla realtà per proiettare paure, desideri, angosce in uno spazio irreal e magico.

Come afferma Borgogni, la drammatizzazione e l'espressione corporea rappresentano, per l'area audiovisuale, un'attività specifica. «La drammatizzazione, in particolare, viene intesa come possibilità di assemblare linguaggi tecniche diverse (parola, gesto, suono) partendo dal presupposto della sua embrionale presenza nei giochi simbolici dei bambini; il fare teatro nella scuola quindi si pone come modalità di recupero di questa stessa dimensione ludica attraverso una intenzionalità che l'arricchisce di potenzialità espressive e comunicative»²⁵¹.

Se si considera la vita quotidiana della realtà scolastica si constata come essa sia costituita da un susseguirsi di abitudini, che rassicurano il bambino e gli infondono sicurezza, ma rischiano anche di portare passività e monotonia nelle giornate scolastiche. L'attività di espressione drammatica ha invece la capacità di rompere tale schema creando occasioni per liberare la creatività e stimolare la fantasia. Nel periodo della prima infanzia i bambini hanno bisogno di vivere, di scoprirsi e di agire sperimentandosi in modo coinvolgente. L'intento che si persegue con l'attività teatrale è portare i bambini ad essere autonomi e capaci di affermarsi nei vari contesti di vita, dar loro uno spazio vitale per potersi misurare con se stessi, esprimendosi e creando relazionandosi positivamente con i compagni.

²⁵⁰ G. Oliva, *Il teatro nella scuola*, cit., pp. 57-70.

²⁵¹ A. Borgogni, *Il corpo invadente. Una proposta per l'area corporea nella Scuola dell'Infanzia*, Atheneum, Firenze 1993, p. 49.

Essendo il gioco drammatico un gioco di gruppo, «il bambino vi stabilisce relazioni di socializzazione e rapporti di sociabilità. È quindi fondamentale per il bambino assumere ruoli fittizi con gli altri come partner, di fronte agli altri, e in funzione degli altri»²⁵².

Il bambino non è un attore. «Nel gioco drammatico, si esprime, cioè esteriorizza la sua persona, il suo essere profondo con le sue pulsioni, i suoi desideri, le sue inibizioni. Questa espressione del proprio essere non si fa senza destinatario. Totalmente impegnato nel vissuto, il bambino affida ed espone la sua persona all'altro con la speranza (o la certezza?) di essere ricevuto»²⁵³. Come avveniva nel gioco simbolico e nel teatro, lo sguardo è centrale in tale tipologia di attività. Attraverso il gioco drammatico, il bambino intreccia una relazione dialettica con i suoi compagni e l'educatore, relazione che implica la formazione della personalità degli uni e degli altri. Viene a trovarsi in relazione reciproca con i suoi partner come lo è con quelli che lo guardano recitare. La presenza di co-attori e del suo pubblico, influisce molte volte, anche se egli non se ne rende conto, sul suo gioco, cioè sul suo modo di essere nel momento preciso in cui agisce; reciprocamente, i co-attori e gli spettatori risentono e sono modificati dal gioco dell'attore considerato.

Il contenuto essenziale dei progetti di educazione alla teatralità che prevedano come destinatari bambini della scuola dell'infanzia, è il gioco drammatico, una specificità ludica che si differenzia sia dal gioco spontaneo, sia da quello senso motorio. Il gioco drammatico è caratterizzato da regole precise, ognuno conserva la parte scelta, sia durante una sequenza, sia durante l'intera durata del gioco scenico. L'insegnante assume un ruolo specifico, interviene quando la sua presenza risulta necessaria facendo rispettare le regole e le consegne, chiedendo le opportune spiegazioni relative a determinate azioni perché il gioco si prolunghi con efficacia, regolando l'inserimento e la partecipazione di tutti e gestendo eventuali conflitti. L'insegnante, inizialmente, lascerà libertà di scelta delle parti, successivamente, durante il gioco drammatico, potrà fermare l'azione di tutti i personaggi per "intervistarli" e rendere maggiormente comprensibile a tutti la dinamica delle azioni e dei contatti fra i bambini. Alla base del gioco drammatico vi è quindi il piacere del bambino che deriva dal giocare ad essere, del far finta, immergendosi totalmente nel gioco, sotto lo sguardo degli altri e in dialogo. Il bambino sperimenta una duplicità, è cosciente che ciò che sta compiendo è solo un gioco, ma è pur sempre se stesso. Con il gioco drammatico il bambino esprime la propria personalità, mescolando elementi magici e fantastici con quelli reali tentando di riprodurre, imitare, ripetere, personificare, ma anche realizzarsi e divertirsi²⁵⁴. Come afferma Oliva, giocare ad essere significa «adottare un modo di agire ludico per entrare e situarsi nell'universo dei significati del

²⁵² J. Yvette, J. Voluzan, C. Dasté, *Il Bambino, Il Teatro, La Scuola*. A. Armando, Roma 1977, p. 24.

²⁵³ D. Guizzon, *Il Gioco Del Teatro Nella Scuola Dell'Infanzia*, cit., p. 19.

²⁵⁴ G. Oliva, *L'Educazione alla Teatralità: il gioco drammatico*, editore XY.IT, Arona 2010.

mondo ed assumere così un'attitudine simbolica che induce la persona, il bambino in questo caso, ad agire, allontanandosi e staccandosi dalle apparenze sensibili per accedere all'universo della rappresentazione»²⁵⁵.

4.11. Per una scuola povera

Giungendo al termine di questo capitolo, che estende e allarga la riflessione sui reciproci contributi che pedagogia e culture e arti teatrali offrono, addentrandosi nei discorsi sul gioco dell'infanzia e dell'età adulta, nei parallelismi fra teatro e scuola, risulta importante una chiosa sulla prospettiva che il regista pedagogo Grotowski può suggerire alla scuola. Nella riflessione che egli fa in un'epoca in cui si osserva una crisi del teatro, data anche dal fatto che il cinema e la televisione evidenziano numerose risorse tecniche, arriva ad affermare: «Per quanto il teatro possa estendere e sfruttare le proprie risorse meccaniche, esso rimarrà pur sempre inferiore sul piano tecnologico al cinema e alla televisione. Propongo perciò la povertà in teatro»²⁵⁶. Sulla base della crisi che si stava osservando nell'ambito teatrale, Grotowski diede luogo a una serie di trasformazioni e semplificazioni che portarono il teatro a divenire un teatro povero, essenziale; attraverso quella che definisce *via negativa* vuole arrivare a togliere tutto ciò che non è necessario. «Eliminando gradualmente tutto ciò che si dimostrava superfluo, scoprimmo che il teatro può esistere senza cerone, senza costumi e scenografie decorative, senza una zona separata di rappresentazione (il palcoscenico), senza effetti sonori e di luci, ecc. Non può invece esistere senza un rapporto diretto e palpabile, una comunione di vita fra l'attore e lo spettatore»²⁵⁷. Nell'azione di riforma del teatro che egli mise in campo rimase solo la relazione. Quello che qui si vuole andare proporre è una riflessione sulla necessità di trasformazione della scuola nelle sue pratiche didattiche quotidiane. Nel contesto attuale i numerosi tentativi di utilizzo delle tecnologie didattiche per l'apprendimento starebbero portando la scuola verso una didattica che Caruana sapientemente definisce *disembodied*²⁵⁸.

Quello che si vuole qui proporre è un parallelismo fra la concezione di *teatro povero* che propone Grotowski, come richiamo a un ritorno all'essenziale, per una sopravvivenza del teatro in un tempo in cui i media ne hanno modificato l'incisività, alla proposta di una *scuola povera*, come necessità di ritorno all'essenza della scuola, ovvero alla relazione educativa. Può esistere una scuola senza aule e edifici? Sì. E senza libri di testo, sussidiari ed enciclopedie? Sì. Può esistere senza LIM, lavagne,

²⁵⁵ G. Oliva, *Il teatro nella scuola*, cit., p. 65.

²⁵⁶ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma 1970, p. 26.

²⁵⁷ Ivi, p. 25.

²⁵⁸ F. Caruana, *La didattica disembodied. La didattica a distanza nell'epoca dell'Embodied Cognition*, In A. D'Aloia (Ed.), *La tempesta del Covid. Dimensioni bioetiche*, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 291-298.

gessetti, materiale di cancelleria? Sì. Può esistere una scuola senza docenti e discenti? Non conosciamo esempi del genere. Se Grotowski afferma: «non ci rimane che l'attore e lo spettatore [...] essi sono tutto ciò che è rimasto»²⁵⁹, di riflesso, nella scuola povera restano solo il docente e il discente, *minus e magis*: nel caso, allora si dovrebbe ripartire dalla *relazione*.

Nel teatro di Grotowski tutti gli elementi visuali, per esempio gli elementi plastici, sono costruiti dal corpo dell'attore e gli effetti acustici musicali dalla sua voce; le maschere realizzate con il trucco si trasformano nella maschera facciale data dai muscoli dell'attore persona, si ritorna all'essenziale, che è dato dal corpo e dalla voce della persona. Come afferma D'Avenia, la scuola ha bisogno oggi di «una rivoluzione gentile, dei nomi e dei volti»²⁶⁰. Risulta prioritario oggi tornare ai volti e alle voci di docenti e allievi, penalizzati ed estraniati nella didattica a distanza, per mettere il corpo al centro dell'azione educativa e didattica, che anche le neuroscienze sottolineano essere centro dei processi di insegnamento e apprendimento poiché embodied. Se, nella visione di Grotowski, «l'attore è un uomo che, lavorando in pubblico con il suo corpo, lo dà pubblicamente»²⁶¹, possiamo pensare lo stesso per il docente, o per l'allievo, che sono chiamati a divenire *docili strumenti* attraverso il loro reciproco donarsi, in termini di disponibilità, attenzione, fiducia, cura, passione. L'accettazione della povertà in teatro e lo sfrondamento di tutti gli elementi parassitari ne ha svelato non solo la trama ma anche le ricchezze inesplorate che risiedono nelle più intime profondità della forma artistica. Così è chiamata a fare anche la scuola, alleggerendo tutto ciò che la sta riempiendo e saturando, tra cui la burocrazia, le strutture asettiche e i regolamenti che limitano l'azione individuale creativa del docente, per tornare in una *via negativa* di sottrazione ed eliminazione di tutto ciò che è orpello inutile, all'essenza e al respiro vitale della passione per il sapere che avviene nella *danza relazionale creativa* dell'insegnare e dell'apprendere.

La *via negativa* che descrive Grotowski è intesa, non come somma di perizie tecniche, ma la rimozione di blocchi psichici²⁶². Se in teatro il lavoro consiste nell'allenamento fisico plastico e vocale che orientano l'attore verso un giusto tipo di concentrazione che consiste in una sorta di risveglio psicofisico, anche nella scuola risulta necessario modificare l'atteggiamento di tutti i docenti, sia in merito all'approccio alla conoscenza, che alla didattica e nella disponibilità di ognuno ad attuare una postura attiva, di disponibilità, di messa in gioco.

La scuola povera dovrebbe passare da una concezione lineare e trasmissiva dei processi di acquisizione della conoscenza, all'apprendimento come ricerca, come scoperta che procede per salti, per errori, per ripartenze e retrocessioni, che è lezione che si fa digressione come la passeggiata di

²⁵⁹ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma 1970, pp. 40, 41.

²⁶⁰ A. D'Avenia, *Con il mio "Appello" voglio salvare la scuola*, Intervista di E. Barbieri, *Il Giornale*, 14.11.2020.

²⁶¹ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, cit., p. 41.

²⁶² Ivi, p. 23.

Florenskij citata da Zagrebelsky. La lezione non procede su binari paralleli per linee rette portando alla meta per la via più breve, ma «è una passeggiata a piedi, una gita, sia pure con un punto finale, la meta, senza avere tuttavia un'unica esigenza, un'unica finalità: arrivare alla meta»²⁶³. Nella passeggiata della lezione il docente, con l'allievo, inizia un percorso di ricerca, che è mosso dalla curiosità, caratterizzato dalla libertà di scelta delle vie più adatte alla scoperta, accogliendo anche i pensieri improvvisi, la necessità di fare pause e formulare nuove domande, sono incluse anche le lacune e le dimenticanze. Da lezione informativa a *fermentativa*, afferma Florenskij.

Grotowski ci offre la metafora della ricerca teatrale come il lavoro dell'intagliatore medioevale che cercava di ritrovare nel suo pezzo di legno una forma preesistente, procedendo per sottrazione di materiale superfluo per rivelare e ritrovare qualcosa di originario. Anche il lavoro del docente può essere ricondotto a quello dell'artigiano che elimina elementi accessori per riscoprire l'essenziale della relazione educativa. Grotowski, in particolare descrive espressamente la relazione che egli, da *regista pedagogo*, intrattiene con i suoi attori:

Vi è qualcosa di incomparabilmente intimo e fruttuoso nel lavoro che svolgo con l'attore che mi è affidato. Egli deve essere attento, confidente e libero, poiché il nostro lavoro consiste nell'esplorazione delle sue possibilità estreme. La sua evoluzione è seguita con attenzione, stupore e desiderio di collaborazione: la mia evoluzione è proiettata in lui, o meglio, è *scoperta in lui*, e la nostra comune evoluzione diventa rivelazione. Questo non vuol dire formare un allievo ma semplicemente aprirsi ad un altro essere rendendo possibile il fenomeno di una *nascita condivisa o doppia*. L'attore nasce di nuovo, non solo come attore ma come uomo, e con lui io rinasco²⁶⁴.

Docente e allievo, *minus* e *magis*, chi offre e chi chiede educazione e formazione sono coinvolti in una danza che trasforma e genera vita, porta entrambi, reciprocamente alla vita, attraverso il dare la vita, il donarsi. «Direi che si tratta soltanto di dare se stessi. Bisogna darsi in modo totale, nella propria intimità più profonda, con fiducia, come ci si dà nell'atto d'amore»²⁶⁵. In tal senso gli esercizi teatrali non sono prove di abilità ma servono a sviluppare un sistema che spiani la strada all'«indefinibile e indescrivibile processo di offerta del proprio essere»²⁶⁶. Risulta essenziale allora interrogarci nuovamente sul senso dell'educazione e della formazione nel mondo che abitiamo, qui e ora, caratterizzato dalle culle vuote²⁶⁷, in cui gli scenari futuri si fanno carichi di dubbi e complessità.

²⁶³ G. Zagrebelsky, *Il segreto di una lezione senza noia*, «Repubblica», 18 aprile 2021.

²⁶⁴ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, cit., p. 32.

²⁶⁵ Ivi, p. 46.

²⁶⁶ Ivi, p. 47.

²⁶⁷ Il declino demografico avviatosi dal 2015 è stato accentuato dagli effetti che l'epidemia Covid-19. Il nuovo record di poche nascite (399.431 nascite nel 2021) e l'elevato numero di decessi (746 mila), mai sperimentati dal secondo dopoguerra, aggravano la dinamica naturale negativa che caratterizza il nostro Paese. Stati Generali della Natalità è un evento organizzato per riflettere su un tema capace di unire tutto il Sistema Paese, provare a fare proposte per invertire il trend demografico. Immaginare una nuova narrazione della natalità. Martedì 15 marzo, dall'Ospedale Buzzi di Milano, ha avuto luogo la seconda edizione degli Stati Generali della Natalità <https://www.youtube.com/watch?v=DZnCOq33ReI>

Le competenze sono ancora necessarie oggi? Ha ancora senso una scuola che sviluppi le abilità necessarie da spendere concretamente nel mondo del lavoro? O sarebbe forse prioritaria una maturazione globale della persona nell'ottica di un sapere che libera, che accende fuochi, che crea connessioni, che porta naturalmente a esplorare nuovi mondi in maniera originale e creativa?

Nel progetto di ricerca che si sta sviluppando i soggetti teatrali coinvolti hanno reagito alla crisi suscitata dalla pandemia tentando di utilizzare le innovazioni tecnologiche e mediatiche per trasformare il prodotto teatrale. In tal senso appare attuale la riflessione che Grotowski elaborò negli anni Sessanta, durante l'avvento del cinema a discapito del teatro:

Parecchi uomini di teatro sono consapevoli di questo problema, ma suggeriscono una soluzione sbagliata: poiché il cinema è superiore al teatro da un punto di vista tecnico, rendiamo il teatro più tecnico. Così inventano nuovi palcoscenici, allestiscono spettacoli con cambiamenti ultra rapidi di luogo d'azione, sistemi di illuminazione e scenografie elaborate, ecc; ma non sarà mai possibile raggiungere la perizia tecnica del cinema o della televisione. Il teatro deve ammettere i suoi limiti. Se non può essere più ricco del cinema che sia allora povero. Se non può essere prodigo come la televisione, che sia allora ascetico. Se non può costituire un'attrazione sul piano tecnico che rinunci allora a qualsiasi tecnica esterna. Non ci rimane allora che un attore "santo" in un teatro povero²⁶⁸.

Se tale riflessione può offrirci interrogativi provocatori sulla tendenza che hanno assunto i teatranti durante la pandemia, nella scelta di incrementare le innovazioni tecnologiche ma non sempre accettando la spogliazione totale delle tecniche per tornare alla relazione, allo stesso tempo tale discorso ci consente di interrogarci sulla necessità, presente nella scuola, di evitare ogni dispersione nel competere con il potere dei nuovi media e dei social network. L'istruzione potrebbe tralasciare la spinta tecnologica accogliendo il monito di Grotowski, a riconoscere e ammettere, come ha fatto il suo teatro, i limiti, fatti anche da un corpo docente che non è nativo digitale, accogliendo la sfida a recuperare la dimensione originaria dell'educazione: relazione, volto, corpo e voce. È tutto ciò che resta e basta per la scuola del domani? Ovviamente restano domande e dubbi aperti, percorsi avviati e sentieri poco battuti, ma si vuole sollecitare un cambio di paradigma.

Nella riflessione che Grotowski fa sul ritorno all'essenza del teatro, una dimensione essenziale dell'arte performativa viene totalmente modificata, si tratta della relazione spaziale tra attore e spettatore, che verrà approfondita nel corso dei prossimi capitoli. Con l'eliminazione degli effetti di luce si è aperta una vasta gamma di possibilità nel movimento che l'attore può avere nella scena recitando fra gli spettatori, in diretto contatto con il pubblico, in un modo povero, servendosi soltanto del corpo e della propria arte. Nella riforma che Grotowski fa sullo spazio del suo teatro povero è opportuno dedicare una riflessione anche in merito allo spazio scolastico. Grotowski arrivò ad

²⁶⁸ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, cit., p. 50.

eliminare la classica separazione dello spazio destinato all'attore e quello dello spettatore, in questo senso anche Peter Brook parlò di *spazio vivo* come uno spazio che consentiva un rapporto diretto tra le persone coinvolte, un contatto reale, vissuto. Egli, riflettendo sullo spazio in cui si stava svolgendo la conferenza rifletté sul significato dello spazio suddiviso per file in cui ognuno è chiamato a osservare la nuca di chi sta davanti. Arrivò ad affermare che la relazione si modifica nel momento in cui si interviene sullo spazio²⁶⁹. Alla scuola povera restano solo alcuni elementi, oltre alla relazione, come detto, vi è la capacità di leggere l'aula che «dipende dall'abilità dell'insegnante nel cogliere e interpretare quei segni di cui l'aula stessa, nelle sue diverse dimensioni, consiste: segni relativi al volto e al gesto, alle posture, alla disposizione dei corpi e delle cose nello spazio»²⁷⁰. È anche la capacità di interpretare l'intenzionalità dei soggetti in situazione, di allestire e gestire una comunità, di promuovere e mantenere la partecipazione. In questo rientra anche il testo scolastico, che, ancora, può essere illuminato dal parallelismo teatrale. Per Grotowski il testo teatrale, la drammaturgia costituisce «una specie di bisturi che ci permette di aprirci, di trascendere il nostro io; di scoprire ciò che è celato in noi e di andare verso gli altri; in altre parole, ci permette di superare la nostra solitudine»²⁷¹. Conservando tale similitudine, anche il testo scolastico, può essere visto come uno strumento in grado di sviscerare nuove passioni, aprendo lo studente alla scoperta, attivando il processo di conoscenza che può innescarsi attraverso l'incontro con un nuovo testo, la lettura, l'approfondimento di un tema. Florenskij paragona il libro di testo a un piano di lavoro per giungere a un risultato, a «una mappa topografica che indica un percorso, una di quelle che si tengono in mano quando si compie una gita di cui si conosce solo il punto di partenza e il punto d'arrivo. Il testo non cresce, è fatto da pezzi messi assieme»²⁷².

La *scuola povera* che procede per via negativa è chiamata allora riscoprire l'essenziale delle sue dimensioni costitutive: la relazione, la comunicazione, lo spazio, i dispositivi utilizzati. Procedendo per sottrazione ed eliminazione per giungere al cuore.

²⁶⁹ P. Brook, *Il punto in movimento 1946-1987*, Ubulibri, Milano 1988, p. 138.

²⁷⁰ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica, Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia, 2021, p. 240.

²⁷¹ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma 1970, p. 67.

²⁷² G. Zagrebelsky, *Il segreto di una lezione senza noia*, «Repubblica», 18 aprile 2021.

SECONDA PARTE

Capitolo 5. La ricerca empirica in educazione

La ricerca interpretativa idiografica realizzata nel presente progetto di ricerca ha previsto l'utilizzo di tecniche qualitative. Il campione di convenienza selezionato è costituito da dodici realtà teatrali del territorio bresciano e bergamasco, eterogenee nelle dimensioni, nel raggio di azione sul territorio, nell'ambito di lavoro e nei destinatari. Sono state definite le categorie d'indagine (fragilità, creatività, corpo, spazio e tempo) e realizzato un pre-test.

Il campione è stato oggetto di un monitoraggio che si è realizzato complessivamente in quattro momenti distinti: la prima fase è stata realizzata nel giugno 2020 al fine di sondare l'esperienza vissuta nei mesi precedenti; si è fatta una prima raccolta di informazioni, sono state indagate le strategie attivate in reazione alla pandemia e si è realizzato un'esplorazione approfondita di alcune rappresentazioni alla base delle pratiche teatrali.

A novembre del 2020 tutti e dodici gli intervistati hanno risposto a una seconda tranche di interviste in cui si è fatta una ricognizione delle esperienze estive con un focus specifico sulla scelta dei luoghi e sulle pratiche corporee coinvolte.

La terza fase di interviste si è realizzata nel mese di novembre 2021, in cui sono state indagate le consapevolezze maturate in merito ai temi della corporeità, degli spazi teatrali, della fragilità e della creatività. Si è realizzato nel maggio 2022 il focus group al fine di creare un confronto collettivo sulla condivisione e discussione dei risultati parziali.

Di seguito verrà approfondita una riflessione sulla ricerca empirica in ambito educativo, illustrando l'approccio del ricercatore realista critico, esplicitando i vari passaggi della ricerca, nella scelta degli strumenti e delle tecniche, nella formulazione di obiettivi, domande e nella scelta del campione, infine nell'analisi dei dati e dei risultati.

Attraverso il lavoro di ricerca il ricercatore può formalizzare l'esperienza e giungere a trasformarla in competenza. Come afferma Trincherò, la capacità di trasformare l'esperienza in competenza «richiede la capacità di riflettere criticamente sulla propria esperienza, di saperla scomporre nei suoi elementi essenziali, di sistematizzarla in segmenti di conoscenza tra loro coerenti, di costruire modelli esplicativi che la cristallizzino in unità di sapere, di sfruttare questa unità di sapere per prendere opportune decisioni e di saper valutare criticamente l'esito delle cose stesse»¹.

Si rende necessaria una premessa: non esiste attività conoscitiva se non ci si rende disponibili a mettere costantemente in discussione i propri principi, modelli operativi e conclusioni, ad affrontare

¹ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Bari 2004, p. VII.

le risposte non favorevoli, confrontandosi con eventi impreveduti e indesiderati, considerandoli opportunità di crescita e arricchimento.

Non è possibile costruire un sapere che possa essere davvero certo e affidabile, fondato sulla roccia della *scienza*, o «sull'acqua dell'ideologia viscerale o, peggio, sulla polvere di mere convenzioni motivate da interessi più o meno corporativi»² poiché la base empirica delle scienze oggettive non ha nulla in sé di *assoluto*, la scienza non si posa su uno strato di roccia. «L'ardita struttura delle sue teorie si eleva, per così dire, sopra una palude. È come un edificio costruito su palafitte ma non in una base naturale o data; e il fatto che desistiamo dai nostri tentativi di conficcare più a fondo le palafitte non significa che abbiamo trovato un terreno solido. Semplicemente, ci fermiamo quando siamo soddisfatti e riteniamo che almeno per il momento i sostegni siano abbastanza solidi da sorreggere la struttura»³.

In quali condizioni, quindi, una conoscenza può assumere lo status di conoscenza *scientifica*? Cosa significa *fare scienza*? Si tratta di un problema al quale la ricerca empirica in educazione non può certo sfuggire. Come afferma Trincherò, «una ricerca che possa dirsi scientifica è una ricerca che mira a produrre un sapere *controllabile*. Esso prevede che il ricercatore renda il più possibile chiaro ed esplicito il percorso che lo ha portato ad ottenere un certo sapere»⁴.

Attraverso la ricerca educativa è possibile utilizzare strumenti concreti per rispondere alle esigenze che emergono nei processi educativi e formativi, adattare le pratiche alle caratteristiche dei contesti, valutare l'adeguatezza, l'efficacia e l'efficienza delle pratiche, razionalizzare l'utilizzo di risorse, organizzare al meglio il gruppo di operatori, facilitare la comunicazione tra professionalità diverse che operano sul medesimo ambito, documentare gli interventi e delineare dei modelli, monitorare le attività della scuola del centro di servizi educativi informativi, agevolando la coordinazione tra le diverse parti, capire se i processi raggiungono gli obiettivi prefissati e quali sono gli eventuali problemi o intoppi⁵.

Il ricercatore che si occupa di ricerca in ambito educativo è chiamato a confrontarsi con la questione *assiologica*, ovvero quella riguardante il valore da attribuire a concetti, azioni ed entità del mondo reale. Risulta importante riflettere su *come dovrebbero essere le cose* e non solo su *come sono le cose qui e ora*. Come è giusto intervenire su una realtà? In che misura la pedagogia è chiamata ad orientare le scelte, gli atteggiamenti e i comportamenti delle persone? Quali valori deve veicolare l'educazione?

² G. Bertagna, *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Studium, Roma 2018, p. 17.

³ C. Popper, *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, (1934), trad. it. M. Trincherò, Einaudi, Torino 1970, pp. 107-108 in G. Bertagna, *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Studium, Roma 2018.

⁴ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., pp. 4, 5.

⁵ Ivi, p. VII.

La ricerca positivo-sperimentale affronta i temi della ricerca valutativa quando viene chiamata a decidere qual è il modello di intervento da considerarsi migliore tra un insieme di modelli di intervento diversi. «È la ricerca valutativa a proporsi come supporto a processi decisionali non meramente guidati da criteri di razionalità tecnica e rispetto allo scopo, ma legati a un quadro valoriale, che non faccia dimenticare che i referenti di qualsiasi intervento educativo sono persone, esseri umani, e le finalità ultime sono sempre la loro crescita e la loro emancipazione personale»⁶.

Ogni forma di conoscenza è storicamente e socialmente determinata, quindi i presupposti culturali e i paradigmi teorici di riferimento del ricercatore influenzano in modo determinante lo svolgersi nell'attività di ricerca, le scelte compiute e i risultati da essa prodotti. Il ricercatore è un soggetto attivo nella costruzione del mondo e non un semplice osservatore distaccato di una realtà che si svela per come è; dunque, diventano elementi essenziali nell'attività di ricerca scientifica il bagaglio conoscitivo, l'esperienza, la sensibilità, la capacità immaginativa e di intuizione e l'abilità del ricercatore di cogliere nessi e situazioni chiave. «Le scoperte ottenute dalla ricerca non hanno mai lo status di *leggi* in senso proprio, ossia enunciati assoluti validi in ogni tempo e luogo, ma sono costituite da enunciati con validità spazialmente e temporalmente situata. Essi non esprimono irregolarità assolute, ma *regolarità tendenziali*, ossia regolarità che si manifestano a parità di condizioni di partenza e a patto che non intervengano elementi non previsti ad alterare il comportamento del sistema»⁷. Le tecniche di ricerca offrono indizi destinati ad essere continuamente reinterpretati da parte del ricercatore man mano che una nuova evidenza empirica viene ottenuta e incorporata nel quadro interpretativo.

«Se definiamo *ricerca scientifica* un tipo di indagine dotato di rigore metodologico, volto a produrre risposte a problemi concreti inerenti a un qualunque aspetto del reale, le quali rispettino criteri di validità intersoggettiva, la ricerca educativa è un'attività conoscitiva sistematica e controllata svolta su una data realtà educativa»⁸.

La ricerca empirica in educazione è prerogativa di quella branca delle scienze dell'educazione chiamata *pedagogia sperimentale*, *pedagogia scientifica*, *metodologia della ricerca pedagogica*, *metodologia della ricerca educativa*. Tale ricerca può essere condotta secondo due finalità. Se l'obiettivo del ricercatore è quello di far luce su una data realtà educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata, allo scopo di avere una comprensione approfondita della situazione considerata nella sua unicità e specificità, come si sta realizzando nel presente lavoro di ricerca, la ricerca viene detta *ricerca idiografica*⁹.

⁶ Ivi, p. 11.

⁷ Ivi, p. 11, 12.

⁸ Ivi, p. 3.

⁹ Ivi, p. 4.

Si realizza una ricerca ideografica ogni qualvolta lo studio si occupa di circoscrivere una realtà assolutamente unica, esemplare, originale. Tale realtà si presenta quindi come singolare e essa verrà ricostruita, perlopiù, ricorrendo alla modalità olistica; perché si rivela la più idonea ad accettare, incondizionatamente, tutto ciò che la realtà rivela. La procedura consiste nel documentare il caso considerato in tutti i suoi aspetti, limitando al massimo l'attenzione per il rapporto con il resto del mondo che costituisce la dimensione macro, la quale interferisce giocoforza sul micro ma che, volutamente, da esso viene estratta¹⁰.

La ricerca realizzata nel presente lavoro, non è una *ricerca nomotetica*, in quanto l'obiettivo del ricercatore, in questi casi, è quello di astrarre, dalla situazione oggetto di studio, leggi e regole di portata più generale, applicabili anche a contesti e situazioni diverse da quella in cui sono state prodotte¹¹. «Lo scopo del ricercatore si concentra sull'esame del maggior numero di situazioni considerabili fra loro analogabili, per appurare se in esse esistono delle continuità comportamentali e fenomeniche: tali da consentire di avanzare talune generalizzazioni empiriche. Si dice infatti che l'ipotesi è generalizzabile perché viene comprovata da dimostrazioni quantitativamente rilevanti e quindi accreditabili agli effetti della sua ripropositività»¹².

Lo scopo ultimo di entrambe le ricerche è mettere a disposizione di educatori e formatori un patrimonio di conoscenze utile, nell'immediato o in un secondo tempo, per consentire loro di prendere decisioni informate e consapevoli, basate su una conoscenza che rispetti i canoni della conoscenza scientifica.

Il comportamento *euristico*, (ovvero l'azione di scoperta) è diretto a cercare, raccogliere, classificare elementi e prove per mostrare la percorribilità di una certa tesi. È euristico tutto ciò che attiene ad operazioni che hanno a che fare con le analisi dei fatti empiricamente osservabili, percepibili, accessibili. Euristico è un modo di ricercare che alcuni considerano preliminare all'operazione successiva che vuole invece interpretare, dare un senso e giustificare quanto scoperto. In tal caso, il momento euristico lascia il posto a quello *ermeneutico* caratterizzato dall'azione interpretativa¹³. L'attività euristica può limitarsi alla sola descrizione e spiegazione dei fatti a partire soltanto da questi e senza connessioni con le teorie di riferimento; il termine ermeneutico include invece anche il quadro teorico legandolo a ciò che si osserva, si esperisce e si sperimenta. L'atto ermeneutico opera a partire dalla deduzione mentre quello euristico si serve dell'induzione per passare dai dati raccolti alla loro messa in relazione. L'azione ermeneutica, che si vuole perseguire nel presente progetto di ricerca, si fonderà sui fatti umani andando ad esprimere su queste relazioni una propria valutazione, in riferimento con l'impostazione teorica. Se l'*esperire* si costituisce come l'azione di scoperta di ciò che

¹⁰ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 8.

¹¹ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 4.

¹² D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, cit., p. 8.

¹³ *Ibidem*.

prima non si conosceva, diretto ad accrescere di un sapere relativo al che cosa e non necessariamente connesso al perché, lo *sperimentare* e invece tutt'altra operazione. Si tratta di un comportamento euristico che intenda collaudare una data innovazione valutando negli esiti anche intuitivamente e impressionisticamente.

In un processo di ricerca le scelte che il ricercatore si trova a compiere sono molteplici e coinvolgono livelli differenti. La prima è di tipo *ontologico*. Egli deve decidere se considerare la realtà sotto esame come un'entità oggettiva, in una visione *naturalistica*¹⁴, una cosa in se stessa realmente esistente, o come una costruzione dell'osservatore, in una visione *culturalistica*.

Se l'educazione fosse solo un fenomeno naturale, allora il processo di insegnamento e apprendimento diverrebbe un fenomeno lineare in cui le politiche educative, le pratiche didattiche e i comportamenti degli insegnanti costituirebbero le cause, e gli apprendimenti gli effetti. Viceversa, se il fenomeno educativo fosse definito come un fenomeno solo culturale, la ricerca in materia educativa dovrebbe focalizzarsi sulle relazioni sociali multiple e complesse che si verificano¹⁵.

Non è possibile giungere a una conoscenza deterministica della realtà studiata, è invece possibile volgersi verso la ricerca di tendenze e regolarità nei fenomeni osservati che possano far intuire l'esistenza di entrambe le disposizioni ontologiche che sottostanno alla realtà studiata e ne governano, mai in modo certo, le manifestazioni.

Dal piano ontologico si passa a quello epistemologico, ove l'approccio realista si integra con quello interpretativista, per giungere alla metodologia, che si fa quantitativa, nella visione naturalistica, e qualitativa, nella visione culturalista. Come afferma Trincherò, analizzando specificatamente i *mixed methods* come metodologia che integra entrambi i piani, su più livelli, la ricerca in educazione necessita sempre di un approccio che non assuma cesure nette, ma che si mantenga flessibile a un approccio che, se nomotetico, sia aperto a quello idiografico e viceversa, dal momento che l'educazione è sia un fenomeno naturale che culturale.

Nella ricerca empirica si vuole inoltre passare all'*ideazione probabilistica*, nozione offerta da Demetrio, che esprime «l'orientamento aperto e flessibile, disponibile alla problematizzazione nel corso della ricerca, e fornisce al ricercatore una mappa indispensabile per l'azione, ma non un vincolo assoluto»¹⁶

¹⁴ R. Trincherò, D. Robasto, *I Mixed Methods nella ricerca educativa*, Mondadori Università, Milano 2019.

¹⁵ O. A. Ponce, N. Pagàn-Maldonado, *Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession*, International Journal of Educational Excellence, Vol I, N. 1, 2015, pp. 111-135.

¹⁶ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, cit., p. 7.

5.1. La ricerca interpretativa

Le fondamenta della ricerca empirica in ambito educativo si rintracciano nei contributi che John Dewey e Edward L. Thorndike portarono nell'ambito della ricerca psicologica e nella scelta di un approccio globale ai fenomeni umani, in grado di porre al centro i soggetti considerandoli nella loro interezza. Wilhelm Dilthey prima e Max Weber poi, rifletterono sull'opportunità di applicare i metodi delle scienze fisico-naturali alle scienze umane. Dilthey reclamò uno specifico statuto epistemologico che tenesse conto dell'unicità, irripetibilità e originalità dei fatti umani; egli contrappose la *spiegazione (Erklärung)*, basata sulle relazioni causali tra fattori e quindi adeguata alle scienze naturali, alla *comprensione (Verstand)* delle motivazioni che guidano l'agire dei soggetti, maggiormente adeguata alle scienze umane, dato che il ricercatore, anch'egli essere umano, condivide la natura dei soggetti studiati e questa è, in ultima istanza, sempre la stessa per tutti gli esseri umani¹⁷. Secondo questo approccio, la comprensione si otterrebbe attraverso un'analisi approfondita dell'esperienza vissuta dai soggetti sotto esame, finalizzata a costruire le interpretazioni, le attribuzioni di senso e i modelli che guidano l'agire nel mondo.

Negli anni Trenta del Novecento, Edouard Claparède affrontò il dualismo spiegazione-comprensione. L'esplosione dei metodi quantitativi negli anni Sessanta del Novecento, dovuta alla disponibilità di mezzi di calcolo veloce, mise in secondo piano il ruolo della ricerca interpretativa, che però riemerse con forza negli anni Settanta. Donald T. Campbell, in un intervento del 1974 all'assemblea dell'Associazione Americana di psicologia, affermò che la conoscenza qualitativa *precede* e orienta la conoscenza quantitativa. Egli suggerì di prestare attenzione ai casi singoli, alle eccezioni, alle condizioni incontrollate e alle caratteristiche personali; ritenette che non fosse possibile scoprire leggi generali universalmente valide e teorie durevoli ma nella complessità intrinseca dei fenomeni, nella varietà e nell'evanescenza delle condizioni in cui lo studio viene svolto, l'approccio qualitativo-interpretativo consentirebbe una percezione molto più profonda delle realtà educative e permetterebbe un uso migliore degli strumenti quantitativi.

Nella prospettiva della *ricerca interpretativa*, il soggetto non è un semplice testimone di una relazione tra fattori, ma diventa oggetto di interesse nella sua unicità e specificità. Le intenzioni che muovono le sue ragioni, i suoi scopi, le sue azioni, i significati che gli attribuisce al mondo e che contribuiscono a costruirlo, i contesti gli ambiti sociali e culturali in cui si muove diventano specifici oggetti di studio. «Il ricercatore viene quindi chiamato a raccogliere un grande numero di indizi, sotto forma di dati fattuali, e a interpretarli per *assegnare ad essi un senso*, trasformando un insieme slegato di fatti e

¹⁷ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 85.

comportamenti in un sapere inerente a una data realtà»¹⁸. L'assegnazione di senso non è indipendente dalle *precomprensioni*, ossia da quel bagaglio di sapere tacito acquisito nelle interazioni con il mondo e con gli altri che costituiscono il substrato su cui poggiano le azioni e le interazioni della vita quotidiana.

Nell'analisi del rapporto pedagogia-biologia emerge il paradigma dei sistemi dinamici complessi, di cui il modello interpretativo è un'espressione, esso si differenzia notevolmente dal paradigma meccanicistico della scienza classica in cui vige l'analisi funzionale casual-lineare. Anche Frauenfelder ipotizza un'alleanza tra i due paradigmi dal momento che «l'adozione del modello interpretativo è conseguente, in pedagogia, ad una scelta educativa razionale in cui prevale il principio orientante all'integrazione e non alla separazione e/o esclusione delle diverse esigenze individuo-ambiente, individuo-società»¹⁹.

All'impostazione ontologica realista, tipica della ricerca standard e della ricerca per esperimento, la ricerca interpretativa sostituisce un'impostazione ontologica costruttivista, basata sullo studio delle *rappresentazioni che i soggetti danno della realtà* e finalizzata alla ricostruzione dei modelli che ne guidano le decisioni di azione, dai quali poi individuare opportuni interventi.

La ricerca interpretativa persegue finalità più *esplorative* che confermativa, il quadro teorico non conduce alla formulazione di ipotesi ma guida semplicemente il ricercatore attraverso il processo di raccolta e interpretazione del dato empirico, che non è statico e dato a priori come nelle ricerche basate sulla matrice di dati ma è flessibile, ricostruibile, rimodellabile e può essere continuamente messo in discussione e ristrutturato sulla base della nuova evidenza empirica raccolta sul campo.

Nella ricerca interpretativa si pone l'accento sui significati che i soggetti studiati assegnano ai concetti oggetto di ricerca.

Come affermato precedentemente, la ricerca in educazione è debitrice a questa corrente del pensiero nordamericano riconducibile all'opera di John Dewey. Ci si focalizza sull'esperienza sociale del soggetto, azione modificatrice e in continua elaborazione. Il fatto umano è continuamente problematizzato dalle urgenze di un cambiamento della realtà stessa; il ricercatore si muove formulando ipotesi, trasformando e innovando l'esperienza a cui partecipa il mutamento, nel pragmatismo, diventa l'oggetto della ricerca. L'azione, il progetto, il processo sono termini ricorrenti del pragmatismo, presenti negli itinerari di ricerca che trasformano il ricercatore in un protagonista partecipante, l'esperienza diviene apprendimento in progress²⁰.

¹⁸ Ivi, p. 87.

¹⁹ E. Frauenfelder, *Pedagogia e Biologia, una possibile alleanza*, Liguori Editore, Napoli, 1994, p. 12.

²⁰ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, cit., p. 46.

5.2. L'approccio del ricercatore realista critico

«Io sono una parte di tutto ciò che ho incontrato»

Ortega Y Gasset

L'individuo è ciò che ha incontrato, ma, pur sempre, realizzandosi come *una* tra le molteplici possibilità di incontro che avrebbe potuto vivere. Ne deriva che nel lavoro di ricerca si può assumere una sola configurazione, mai tutte insieme e ciò accade in rapporto alle leggi della natura che ci offrono delle possibilità, delle probabilità, mai delle certezze²¹.

Le scelte epistemologiche compiute dal ricercatore si ripercuotono in modo rilevante sulle sue scelte *metodologiche*, ossia sulla scelta degli approcci e dei metodi con cui conoscere la realtà sotto esame. Il ricercatore realista *ingenuo* cerca solitamente di far variare alcuni fattori in modo controllato in una situazione specifica per vedere come altri fattori variano in conseguenza di tali variazioni indotte (ricerca per esperimento), o di rilevare corrispondenze tra fattori su campioni di soggetti (inchiesta), per scoprire le leggi, date e immutabili, che governano quella realtà, puntando sull'osservazione distaccata del fenomeno e sull'induzione.

L'approccio scelto in questo lavoro di ricerca è invece quello del ricercatore realista *critico*, che dichiara il suo quadro teorico e le sue premesse di partenza (gli occhiali con cui si appresta a guardare la realtà), sulla base di queste formulerà un'ipotesi e solo dopo metterà in atto ricerche per esperimento e inchieste, cercando evidenze empiriche che corroborino o falsifichino la sua ipotesi secondo un processo prevalentemente deduttivo, volto a spiegare determinate regolarità empiriche sulla base di relazioni tra fattori. Come afferma Trincherò, al fine di rilevare il massimo possibile di evidenza empirica utile al controllo delle sue ipotesi di partenza, «il ricercatore realista *critico* adotterà tutti i metodi possibili per raccogliere informazioni, non limitandosi alla ricerca per esperimento e all'inchiesta ma ricorrendo all'osservazione in contesti naturali e all'intervista in profondità (ricerca interpretativa) in modo da avere un quadro informativo il più completo possibile, dal quale far emergere delle regolarità empiriche, possibili indizi di tendenze strutturali»²².

Per il realista critico le teorie scientifiche sono potenzialmente sempre in errore, dato che appartengono al mondo dei concetti formulati dalla mente umana che è separato dal mondo della realtà, alla quale i concetti si riferiscono. In aggiunta, le entità del reale sono composti complessi: il cervello umano, ad esempio, può essere visto come il luogo in cui risiede la mente, e quindi studiato a livello cognitivo; come il luogo dell'attività elettrica neuronale, e quindi studiato a livello

²¹ Ivi, p. 13.

²² R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 9.

neurofisiologico; oppure come un agglomerato di molecole organiche, e quindi studiato a livello chimico. Dal momento che la realtà è stratificata, cioè osservabile da livelli molteplici, il contesto spaziale, temporale e culturale in cui la ricerca viene condotta è importante, dato che le medesime regolarità tendenziali, operando in contesti differenti, potrebbero dare manifestazioni differenti o non darne affatto²³.

Obiettivo del ricercatore è dare una spiegazione degli stati assunti da determinati fattori sulla base di quelli assunti da altri fattori che si suppone siano legati ai primi da qualche supposizione strutturale del sistema. Per il realista critico la stessa percezione della realtà è carica di teoria, visto che dipende dal particolare tipo di “occhiali” che usiamo per guardarla. Questi sono costituiti dalla cultura del ricercatore, dai suoi valori, dall’insieme delle idee e concezioni di riferimento che ne guidano l’attività scientifica. Mentre per il realista ingenuo le spiegazioni derivano direttamente dalle relazioni tra i fatti, per il realista critico le spiegazioni sono un prodotto dell’attività mentale del ricercatore che interpreta l’evidenza empirica a sua disposizione, ossia tutto l’insieme di fatti, eventi, dati contestuali, intuizioni, sensazioni ecc., che costituiscono il bagaglio informativo esperito dal ricercatore, consapevolmente o inconsapevolmente, nella sua attività di ricerca²⁴.

5.3. *Comprendere* vs Interpretare, il lavoro micro-pedagogico

Accettando il relativismo la scienza non può aspirare alla ricerca di teorie che hanno come obiettivo la spiegazione di un fenomeno, ma può solo *interpretare* l’evidenza empirica che emerge dal campo, allo scopo di *comprendere* i significati che gli attori che operano in quella data situazione attribuiscono agli eventi, alle azioni, alle situazioni sotto esame e li portano ad agire in un determinato modo. Fra questi attori è presente anche il ricercatore, il quale non è *staccato* dalla realtà studiata, ma ne è immerso tanto più quanto più aspira a comprendere realmente (e non solo superficialmente) le motivazioni alla base delle azioni dei soggetti studiati. «Indagatore e indagato sono legati interattivamente e i risultati vengono creati man mano che la ricerca procede e il ricercatore penetra nella *cultura* dei soggetti studiati»²⁵.

In ambito educativo *comprendere l’altro* significa comprendere il particolare bisogno educativo della persona a cui si rivolge l’intervento; la comprensione a cui fa riferimento l’educazione è una forma di comprensione empatica, che consiste nel sapersi calare, seppur momentaneamente, intenzionalmente e con piena e consapevole possibilità di ritorno, nei panni dell’indagato per vedere il mondo dal suo

²³ Ivi, pp. 6, 7.

²⁴ Ivi, pp. 7, 8.

²⁵ Ivi, p. 8.

punto di vista e vedere l'altro così come l'altro *si vede*, interpretare la realtà così come l'altro la interpreta, cogliere il contesto situazionale che in contraddistingue e rende unica e irripetibile la sua esperienza di vita. Questa operazione passa inevitabilmente per la ricostruzione delle *visioni del mondo* dei soggetti, ossia delle *rappresentazioni* che stanno alla base del loro agire. E sono dei veri e propri *modelli mentali*, ossia schemi di riferimento che orientano il soggetto nelle scelte e nelle decisioni che compie quando si trova ad agire nel mondo. Attraverso i modelli mentali il soggetto gestisce la complessità del reale *raccontandosi la realtà*, allo scopo di renderla comprensibile in primo luogo a se stesso. Si vanno quindi a costituire un insieme di categorie interpretative, ordinate secondo una struttura internamente coerente, che, se vengono confermate costantemente dall'esperienza, il soggetto finisce per considerare oggettive. I modelli mentali vengono implicitamente costruiti dal soggetto nel continuo processo di esperienza derivante dall'interazione con la realtà che lo circonda, oppure possono derivare dalla trasmissione culturale operata dal gruppo di riferimento. Nelle rappresentazioni le persone cristallizzano il loro sistema di significati, regole, norme, valori e riproduzioni della realtà. Il soggetto assegna significato alla realtà sulla base della rappresentazione che guida l'interpretazione della realtà stessa. Le rappresentazioni hanno quindi un duplice ruolo: da un lato sono il prodotto dell'esperienza e dell'attività del *fare significato* che parte da essa, dall'altra sono *occhiali*, strumenti interpretativi delle esperienze del soggetto nel mondo reale, strumenti dell'attività del *fare significato*. Esse determinano il senso che viene attribuito a situazioni, eventi e cose, il modo in cui vengono percepite e le azioni che ne derivano guidando il processo decisionale dei soggetti. Giungere a una reale *comprensione dell'altro*, richiede da parte del ricercatore lo sforzo di mettere da parte i suoi giudizi abituali, le sue precomprensioni, le sue visioni del mondo, le sue rappresentazioni precostituite, per indagare, riprodurre e utilizzare le rappresentazioni dell'altro e applicarle all'interpretazione della realtà, proprio come *lui* la interpreta. Questo momento conoscitivo è possibile se il ricercatore è in grado di *togliere i suoi occhiali* cercando di vedere la realtà *con gli occhiali con cui l'altro la vede*. La comprensione è un processo che dovrebbe sempre includere la capacità di saper vedere, ascoltare, facilitare e rendere possibile l'espressione dell'altro, attraverso l'osservazione, il colloquio, l'intervista, la raccolta di biografie, narrazioni e documenti personali.

La micro-pedagogia si occupa di particolari, intrecciati in un contesto, che appartengono a un tessuto più complesso; dal particolare è possibile risalire, passo esplorativo dopo passo, al macro, ammesso che lo si desideri e che sia possibile. Come afferma Demetrio, «il lavoro micro-pedagogico del ricercatore si svolge quindi per ingrandimenti e per focalizzazioni, lente o repentine, volte a cogliere la parte come un tutto in sé. Il particolare ci riconduce alla totalità-complessità e, il *frammento*,

diventa l'oggetto della ricerca perché il particolare non rimanda che a se stesso»²⁶. Micro-pedagogia vuol dire pedagogia di ciò che è direttamente osservabile, che è frazionabile e che soprattutto rivela i legami con le altre frazioni. Lo scopo del ricercatore è quello di cercare l'invisibile, o ciò che sfugge al raggio di possibilità della vista comune per ingrandire il frammento ed entrare nel suo mondo. Egli vuole scoprire reti e connessioni assolutamente impercettibili ad occhio nudo tra le parti del particolare ed entrare in contatto con l'osservato rendendo con lui più evidente il desiderio o la necessità di comprendere o modificare la situazione. Attraverso l'esplorazione e la problematizzazione i dati concettuali si sottoporrono a riflessione critica. Il ricercatore micro-pedagogico, attraverso organizzatori mentali che sono *unità d'analisi*, opera per ingrandimenti per esplorare e scoprire. In primo luogo, deve sapere *che cosa* cercare, il problema euristico del *come* è ad esso conseguente. In quanto è la cosa cercata che impone l'una o l'altra metodologia²⁷.

5.4. Domande e obiettivi: la strategia di ricerca

Ogni ricerca empirica parte da un bisogno conoscitivo, che viene definito *problema di ricerca*. La necessità di mettere in atto uno specifico processo di ricerca si viene ad avere quando le conoscenze inerenti a un dato *tema* sono insufficienti per consentire risposte valide, scientificamente fondate a determinati interrogativi, rilevanti per uno più processi decisionali in contesti educativi e formativi.

La ricerca empirica che si sviluppa nel presente lavoro è una *ricerca interpretativa*, poiché l'obiettivo del ricercatore non è individuare quali fattori, all'interno di un determinato insieme di fattori che discendono dal quadro teorico (le conoscenze pregresse sull'argomento), sono in relazione con un altro fattore, giungendo alla spiegazione delle relazioni causali tra fattori di un dato fenomeno.

Il fine della presente ricerca è invece giungere alla comprensione approfondita del quadro situazionale e motivazionale che guida gli attori nelle loro decisioni di azione, non concentrandosi su specifici fattori e sulle relazioni che li legano, ma studiando le dinamiche complesse che rendono possibili determinate decisioni. Attraverso approcci che privilegiano l'indagine in profondità, con procedure di rilevazione volte a cogliere la specificità del singolo soggetto, più che a proporre stimoli costanti ai vari soggetti, si ricostruiranno i quadri situazionali e i contesti in cui agiscono gli attori.

La *ricerca interpretativa* fa uso di tecniche che producono dati a bassa strutturazione (ossia le tecniche propriamente dette *qualitative* come l'intervista libera e l'osservazione esperienziale), perlopiù dati *testuali*, ossia costituiti da testi di lunghezza più o meno ampia. Le tecniche per l'analisi

²⁶ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, cit., p. 15.

²⁷ Ivi, pp. 85-90.

dei dati sono quindi quelle pensate per l'analisi dei testi, che fanno riferimento ad esempio all'*ermeneutica* o agli approcci *fenomenologici*.

«A partire dagli obiettivi che si pone, il ricercatore sceglierà quindi di mettere in atto una determinata *strategia di ricerca*, la quale prevede l'utilizzo combinato di più metodi e tecniche di rilevazione e analisi dei dati»²⁸. A seconda della strategia scelta si utilizzeranno opportune tecniche di raccolta e di analisi dei dati e al termine del processo si stilerà un *rapporto di ricerca* in cui si da racconto delle scelte fatte e si descriveranno in modo dettagliato tutte le operazioni compiute.

L'oggetto della ricerca qualitativa in educazione si delinea sempre come un processo all'interno del quale il ricercatore può inserirsi per osservarlo e ascoltarlo, per interagirlo e provocarlo, per apprenderlo e scoprirlo, nelle sue diverse componenti costitutive, senza mai distanziarsene. Non parliamo di laboratori ma piuttosto di *luoghi di vita* o di contesti che *elaborano la vita* che sono capaci di far emergere i segni di un processo formativo sempre in divenire, dinamico, dagli esiti imprevedibili.

5.5. Strategia cognitiva, teoria scientifica e quadro teorico di riferimento

La strategia cognitiva del ricercatore è la sintesi di più concetti e di un pensiero che si costruisce strada facendo, in base agli incontri, agli incidenti, alle novità in cui si imbatte. La strategia cognitiva chiede al ricercatore di scegliere e dichiarare la sua opzione epistemologica, all'interno della quale non collocherà l'oggetto della sua analisi comprendendolo in modo tradizionale e cioè classificatorio. L'oggetto incluso nella strategia cognitiva viene invece elaborato e contemporaneamente messo in discussione, costringendo a una elaborazione, l'opzione epistemologica, che è sempre in fieri e in formazione. Il paradigma teoretico è necessario perché riflette il suo specifico cono di luce su una porzione di realtà che resterebbe oscura. Parimenti, la teoria viene provocata dall'oggetto su cui il cono si posa costringendola a una modifica.

La strategia cognitiva del ricercatore, quindi, è sempre riconducibile a un riflettore epistemico che getta il suo cono di luce su porzioni di realtà, oggetti e soggetti, ma in una assoluta disponibilità a variare i colori dominanti di cui si serve: perché sono gli oggetti e le situazioni nelle quali si imbatte ad imporre la variazione. Tra teoria e oggetti/soggetti si stabilisce una reciproca azione: l'azione dell'una accetta l'azione degli altri. La strategia cognitiva è quindi un organizzatore mentale pregiudiziale, senza il quale si cadrebbe nel più banale e vieto descizionismo empirico²⁹.

²⁸ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 18.

²⁹ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, cit., p. 90.

Si definisce *teoria scientifica* un «insieme di asserti (ossia ipotesi, generalizzazioni empiriche, assiomi, postulati e teoremi) organicamente connessi che si pongono ad un elevato livello di astrazione e generalizzazione rispetto alla realtà empirica. Gli asserti in questione sono derivati da argomentazioni teoriche o da regolarità empiriche»³⁰. In merito alle teorie scientifiche, si rimanda ai capitoli precedenti, nei quali viene esposta in maniera approfondita una ricca rassegna della letteratura, nel dialogo fra pedagogia e teatro.

«Si definisce *quadro teorico* di una ricerca l'insieme dei riferimenti teorici che danno conto dei paradigmi del ricercatore, delle scuole di pensiero a cui egli si appoggia, delle teorie dei modelli che utilizza per formulare le ipotesi e interpretare i dati raccolti»³¹.

I quadri teorici che sorreggono il presente lavoro di ricerca e ne costituiscono lo sfondo teoretico, tra filosofia e pensiero scientifico, sono il *paradigma fenomenologico*, quello *sistemico-relazionale* e la *prospettiva pedagogica*.

5.5.1. Il paradigma fenomenologico

La fenomenologia è un modello di pensiero vitale in molti campi scientifici, è un modo di fare scienza capace a mediare tra soggettività e oggettività, tra esigenze descrittive ed esigenze interpretative. È da ritenersi fenomenologico un atteggiamento riflessivo, una preoccupazione per la qualità strutturale delle cose, l'attenzione per il soggetto che fa esperienza del proprio mondo vitale, l'enfaticizzazione posta sulla intersoggettività. Il punto di vista fenomenologico fa appello alla critica della ragione per un ritorno alle origini, nell'impresa euristica del processo conoscitivo, per una sospensione del giudizio di fronte all'evento esperienziale (*epoché*), accettandone il momento problematico.

Tale prospettiva ci indica che il fenomeno non è analizzabile né con categorie logiche, né con quelle empiriche; l'apparire del fenomeno non comporta mai l'esistenza autonoma dell'oggetto corrispondente ma è un vissuto rispetto al quale l'esercizio della segmentazione analitica e della classificazione non può agire come rispetto ad una *cosa*. I fenomeni e i processi vengono messi tra parentesi per dar spazio all'emergere degli atti mentali che consentono alla coscienza di organizzarsi, vengono allora studiate le connessioni tra le parti del *mondo della vita* sottoposto ad analisi nell'avvertenza che i fenomeni vanno comunque sempre direttamente sperimentati affinché possano essere descrivibili. Dal momento che la coscienza è sempre *coscienza di qualche cosa* il ricercatore è chiamato a collocare i dati empirici sempre in orizzonti di senso, personali o intersoggettivi, poiché vi sono già necessariamente inclusi, seppur nella loro opacità. Gli oggetti sono dunque

³⁰ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 38.

³¹ Ivi, p. 39.

approssimazioni e adombramenti che soltanto l'intenzionalità può chiarificare, pur nella consapevolezza che nessuna forma di potere assoluto conoscitivo è accettata in fenomenologia, dove l'agire euristico non può che essere discreto e mai intrusivo, penetrante ma sempre dialogato, narrativo e mai assertivo. Il ricercatore non mancherà mai di abitare, in quanto protagonista umano, il campo di ricerca. Per la fenomenologia l'oggettività può esistere soltanto nella sua intersoggettività e in quanto sintesi di punti di vista convergenti rispetto a un fenomeno ma è anche interrogazione continua sul senso del far ricerca e sulle sue caratteristiche, nell'opportunità di individuare alcune situazioni sperimentabili e anche l'inclusione dell'osservatore nell'esperimento³².

5.5.2. Il paradigma sistemico-relazionale

La nozione di sistema, nelle scienze della formazione, ha fatto il suo ingresso verso la metà degli anni Sessanta. Furono la psicologia sociale e l'indirizzo clinico a utilizzare un punto di vista che può ritrovarsi nel paradigma strutturalista i cui iniziatori sono individuati nel mondo della psicologia genetica (Jean Piaget) e dell'antropologia (Lévi Strauss). Il termine sistema include la processualità, o processività, nel mondo che il ricercatore privilegia a oggetto di studio. Il paradigma sistemico si è definitivamente emancipato grazie alla teoria della complessità, di cui si è ampiamente trattato nella parte iniziale del presente lavoro.

Il sistema è di per sé dinamico ed evolutivo, aperto ad ogni risistemazione interna perché si forma e deforma in continuazione; non può essere rappresentato solo linearmente, con carta e matita, ma con delle immagini e dei dispositivi volti a descrivere la sua caratterizzazione intrinsecamente cinetica e incessantemente riorganizzativa. I sistemi sono dei costrutti che dipendono dal costruttore, dalla sua storia, dal suo punto di vista e dalle sue esigenze; un sistema contiene informazioni, le quali a loro volta si scambiano informazioni in una perenne ricerca di una forma.

Un sistema è una complessità che non può essere ridotta alla somma delle sue informazioni, non può essere rappresentata come una struttura ideale dove tutte le informazioni sono al loro posto, è invece un insieme dall'incerta e paradossale configurazione che si modifica in ragione di eventi informativi o interferenze casuali e si alimenta e cresce grazie al disordine e al disequilibrio; lo alimentano forze che generano cambiamenti e che lo rendono un'entità complessa, una nebulosa che non può essere spiegata se si cerca di scomporla in parti semplici fra loro separate o se si tenta di rapportare le parti ad un'unità o a una totalità ideale.

³² D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, cit., pp. 50-53.

Il paradigma sistemico è stato, più di recente, riconsiderato ricorrendo all'idea di *complessità* che rappresenta una sfida, innanzitutto per il nostro modo di pensare di far ricerca perché con essa si vuole praticare il tentativo di avvicinarsi alla realtà empirica accettando la complicazione, le incertezze e le contraddizioni. Il ragionare dell'empirista, che si riconosce nel pensiero della complessità, implica la necessità di un continuo andirivieni tra la conoscenza delle parti singole, destinatarie della semplificazione, e il tutto, che non può essere avvicinato ignorando le componenti costitutive, e queste non possono essere comprese se non rapportate al tutto.

La ricerca qualitativa non può quindi esimersi dal confronto con questo paradigma perché in esso ritrova molti dei temi comuni ad altri paradigmi che hanno contribuito a delineare l'indirizzo qualitativo nelle scienze umane. Il pensiero sistemico della complessità si basa sulla nozione di *intenzionalità*, poiché il mondo è pensato da un soggetto umano biograficamente identificabile che si colloca con il suo vissuto nel processo cognitivo che realizza, e su quella di *relazione*, dove il mondo non può essere pensato che come *intersoggettività* e connessione tra soggetti che pensano il mondo ricorrendo a convenzioni e criteri funzionali. In aggiunta anche la nozione di *cambiamento*, dal momento che il mondo non può che essere pensato nel suo intrinseco mutare dovuto al disordine, nel continuo riequilibrio verso stati provvisori di ordine, al pensiero di chi lo pensa³³.

5.5.3. La prospettiva pedagogica

La prospettiva assunta è quella pedagogica, ove l'oggetto di studio (della pedagogia) è sempre, come unità minima, «almeno due soggetti (due persone) che mantengono tra loro, e come, dove, quando e perché, una relazione da loro stessi riconosciuta, in modi diversi, più o meno *educativa* e/o *formativa*, all'interno di una serie di altre relazioni interpersonali altrettanto riconosciute, da chi le vive, più o meno *educative* e/o *formative*»³⁴. La relazione educativa è caratterizzata dalla presenza di un'*armonia*, intesa come crescita, trasformazione, verso qualcosa di migliore, che è valore aggiunto all'esistenza e che porta i soggetti coinvolti verso un cambiamento positivo. Il rapporto tra attore e spettatore o tra due o più partecipanti a un laboratorio teatrale, o ancora, tra regista e attore, possono essere considerati relazione pedagogica? In che modo la pedagogia può contribuire a un discorso sulle arti performative? Può assumere le relazioni teatrali come suo specifico oggetto di studio? In teatro attore e spettatore riconoscono il legame pedagogico presente?

Vengono indagati i contributi di registi pedagoghi del Novecento che rappresentano le fondamenta del discorso tra pedagogia e teatro, poiché nelle loro narrazioni hanno saputo indagare la componente

³³ Ivi, pp. 63-68.

³⁴ G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma, 2018, p. 30.

relazionale, corporea ed esperienziale della persona umana, e questi elementi intercettano il discorso teatrale e pedagogico e costituiscono l'intersezione dei due settori disciplinari.

5.6. Il metodo autoetnografico

*«L'io etnografico. Amo la giocosità.
"Qual è il ruolo dell'io nell'etnografia?", ci si potrebbe chiedere.
L'io riguarda solo l'occhio del ricercatore,
il ricercatore che sta in disparte e guarda?
E l'io del ricercatore, la parte che non solo guarda ma è guardata,
che non solo agisce ma è agita da coloro che sono al centro dell'attenzione?
L'etnografia riguarda solo l'altro?
L'etnografia non è forse anche relazionale,
che riguarda l'altro e l'io del ricercatore in interazione? [...]
Che cosa si può ottenere rendendo l'io una parte,
o addirittura un punto focale, della ricerca etnografica?»³⁵*
Carolyn Ellis 2004, IXX

L'autoetnografia è un metodo della ricerca qualitativa che consente di leggere le pratiche indagate e le testimonianze raccolte in una dimensione olistica. Il dispositivo metodologico auto-etnografico, muovendo dal racconto personale, dalla storia dell'autore, dalla sua esperienza, spinge a riflettere criticamente sui presupposti relazionali, morali, emotivi e intersoggettivi.

Carolyn Ellis et al. definiscono l'autoetnografia un «approccio di ricerca e un modo di scrittura che intendono descrivere e analizzare sistematicamente (*graphy*) le esperienze personali (*auto*) allo scopo di comprendere le esperienze culturali (*ethno*) [in cui sono collocate]»³⁶.

Tale metodo, che attraversa e percorre larga parte del presente lavoro, intende valorizzare sia il fenomeno di studio indagato, quali i dati raccolti nelle interviste, nel preciso contesto storico e sociale in cui ci troviamo, sia la relazione interattiva che si instaura tra la ricercatrice e i partecipanti.

³⁵ «*Ethnographic I. I love the playfulness. "What is the role of the 'I' in ethnography?" you might ask. Is the 'I' only about the eye of the researcher, the researcher standing apart and looking? What about the 'I' of the researcher, the part that not only looks but is looked back at, that not only acts but is acted back upon by those in her focus. Is ethnography only about the other? Isn't ethnography also relational, about the other and the 'I' of the researcher in interaction? [...]* What can be gained from making the 'I' a part, or even a focus, of ethnographic research?» tradotto dall'autrice, in L. Gariglio, *Good ethnography is autoethnographic, and good autoethnography is ethnographic. A dialogue with Carolyn Ellis*, «Rassegna italiana di Sociologia», Il Mulino, 3/2018.

³⁶ E. Carolyn, T. E. Adams, A. P. Bochner, *Autoethnography: An overview*, «Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research» 2011, 12, 1, Art. 10 in L. Gariglio, *L'autoetnografia nel campo etnografico*, «Etnografia e ricerca qualitativa», Il Mulino, 3/2017, pp. 487-504.

Osserviamo che tale metodo porta dunque l'attenzione su una duplice direzione: da un lato verso la comprensione del fenomeno sociale e culturale e dall'altro verso la propria soggettività e la riflessività della pratica di ricerca.

Come afferma Gariglio, l'autoetnografia è un metodo in sintonia con la tradizione narrativa biografica ma si distingue dall'autobiografia poiché non è *solo fiction*, ma si costituisce nella interazione tra le esperienze personali, biografiche e professionali dell'autore e le pratiche sociali e culturali all'interno delle quali quelle esperienze hanno preso forma³⁷.

La forma del racconto è quella personale, riflessiva, evocativa. Rispetto ai semplici resoconti d'indagine, propri della ricerca etnografica, l'autoetnografia avrà il vantaggio di includere, insieme alle descrizioni della realtà osservata, altri elementi raccolti come note sul campo, conversazioni, registrazioni audio o video, foto, e tutti gli aspetti tralasciati nella ricerca, che riguardano la soggettività epistemica di chi fa ricerca in prima persona, cioè impressioni personali e emozioni³⁸.

Le esperienze che ho personalmente vissuto negli anni di sviluppo del progetto di ricerca, sia nella relazione con gli studenti universitari, sia nel contatto avuto con gli enti teatrali, che mi hanno spesso invitata ad assistere ai loro spettacoli, così come la frequenza a corsi di formazione di teatrale durante il primo anno di pandemia, portando in scena nel ruolo di attrice uno spettacolo teatrale davanti a spettatori (mascherati), sono tutti elementi preziosi, che hanno interrogato le conoscenze, smosso le consapevolezze, mi hanno fatto sorgere nuove domande o talvolta dubbi. In maniera trasversale, nel presente lavoro, si trovano poesie, immagini, fotografie, riferimenti a spettacoli che ho visto e che mi hanno portato a scrivere riflessioni, a interrogare perplessità, spingendomi a muovermi dall'esperienza nella direzione di una riflessività.

L'autoetnografia si connette con la teoria della complessità in cui il ricercatore è coinvolto in prima persona nel lavoro di ricerca e non vengono escluse le componenti emotive, il vissuto, i valori e le relazioni, la componente sociale ma tali elementi si connettono con le informazioni raccolte, con i fatti osservati, andando a permeare il lavoro e trasformando i percorsi.

L'autoetnografia compone le istanze autobiografiche soggettive dell'autore, la sua fragilità, per approfondire la comprensione del contesto sociale e culturale in cui tali esperienze hanno avuto luogo³⁹. Tale metodologia vuole assumere proprio la vulnerabilità dell'autrice che scrive, quale elemento capace ad andare in profondità nelle riflessioni, trasformando anche la propria storia personale e relazionale in un gesto performativo che intreccia consapevolezze, competenze e conoscenze.

³⁷ L. Gariglio, *L'autoetnografia nel campo etnografico*, «Etnografia e ricerca qualitativa», cit.

³⁸ A. Schiedi, *L'autoetnografia, un dispositivo per l'auto-formazione degli insegnanti all'inclusività*, «Metis», anno VI, n. 1 – 06/2016.

³⁹ M. Cardano, L. Gariglio, *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride*, Carocci editore, Roma 2022.

5.7. progetto di ricerca: tema, problema, obiettivo e categorie d'indagine

Il progetto di ricerca dottorale, di durata triennale, vuole indagare le relazioni di reciprocità che si instaurano tra le culture teatrali e le scienze umane e la pedagogia, al fine di creare un rapporto dialogico di mutuo arricchimento. «Si definisce *tema* della ricerca l'argomento generale all'interno del panorama scientifico della ricerca educativa, sulla quale verte la ricerca in oggetto»⁴⁰.

Il problema di ricerca, che si definisce come il luogo «da cui parte la ricerca il bisogno conoscitivo esplicito che ha dato origine alla ricerca»⁴¹, è sorto a partire da conoscenze, competenze, abilità pregresse che hanno contraddistinto il mio percorso formativo, nell'ambito dell'*educazione alla teatralità*, sviluppati nel teatro e intercultura⁴², con un progetto di laboratorio teatrale realizzato nella scuola dell'infanzia e nella relazione tra la geometria e la teatralità⁴³, incluso un percorso didattico realizzato nella scuola primaria⁴⁴.

Il problema di ricerca, formulato come una domanda, è stato espresso sull'ipotesi di un dialogo tra la pedagogia e il teatro. È possibile creare un dialogo tra pedagogia e teatro? Quale contributo la pedagogia può offrire al teatro e il teatro alla pedagogia nell'ottica di una reciprocità?

Nell'avvio della ricerca ci siamo ritrovati a vivere l'emergenza sanitaria da Covid-19, di conseguenza sono sorti nuovi interrogativi contingenti: In che modo le realtà teatrali stanno vivendo la pandemia? Quali risorse stanno mettendo in atto per tenere in vita il teatro? Quali azioni creative e resilienti da parte di attori e registi nel tempo caratterizzato dalla fragilità? Il teatro a distanza può essere considerato teatro? Come stanno cambiando le relazioni con gli spazi, i tempi e i corpi nel teatro? Quali fondamenta pedagogiche sorreggono l'azione e la pratica teatrale? Quali valori diffusi nelle realtà teatrali pre-post pandemia? Come cambierà l'arte e la cultura teatrale?

Sulla base di tali domande è stata costruita una ricerca qualitativa interpretativa in grado di indagare nello specifico il vissuto di protagonisti teatrali che in prima persona si sono trovati a mettere in gioco risorse ed energie per far fronte all'emergenza sanitaria, trovandosi a riflettere sui processi.

Nella ricerca interpretativa lo scopo dell'attività di ricerca è la ricostruzione approfondita del quadro situazionale che guida i soggetti nel loro agire nel mondo. La persona viene considerata e studiata nella sua interezza, nella sua unica e irripetibile specificità.

⁴⁰ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 35.

⁴¹ Ivi, p. 35.

⁴² C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008.

⁴³ C. Zappettini, *Geometeatrando con Flatlandia. Un laboratorio teatrale per scoprire mondi geometrici*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2011.

⁴⁴ C. Zappettini, *Il gioco del teatro*, in G. Ravelli, *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell'infanzia*, Educatt Editore, Milano 2010, pp. 233-254 e C. Zappettini, *Geometeatrando con Flatlandia* in M. Vicini, *Educazione motoria (0-11 anni)*, Marcianum press, Venezia 2018, pp. 290-305.

Si definisce obiettivo della ricerca «la finalità conoscitiva che essa intende perseguire»⁴⁵; nel presente progetto di ricerca si vogliono indagare e monitorare i processi coinvolti nel tempo storico di pandemia in alcune realtà teatrali bresciane e bergamasche, osservare e conoscere quali fragilità abbiano vissuto e stiano vivendo i teatri e quali azioni resilienti e creative sono state messe in atto, nell'ipotesi di una trasformazione delle pratiche performative, nella riflessione teorica e nella manifestazione pratica.

Sono stati identificati cinque ambiti interpretativi trasversali a entrambe le discipline, che diventano categorie di indagine: *la fragilità, la creatività, lo spazio, il tempo e la corporeità*.

I fattori coinvolti, ove «si definisce *fattore* una proprietà, individuale o collettiva, rilevabile empiricamente, in modo diretto o attraverso opportuni indicatori, sui soggetti coinvolti in una determinata situazione oggetto di studio»⁴⁶ sono cinque elementi costitutivi dell'arte performativa, che e costituiscono anche temi pedagogici di grande rilievo; essi permettono di osservare i processi che si sono realizzati in un'ottica pre-post, nello specifico di dodici realtà teatrali del territorio bresciano e bergamasco, da punti di vista specifici desunti dalle principali innovazioni del teatro del Novecento.

I fattori si qualificano quali costrutti essendo concetti astratti riferiti ad un individuo (ad esempio la creatività), «non rilevabili direttamente ma solo attraverso le sue conseguenze osservative o sperimentali e sulla base di più di un indicatore»⁴⁷.

La ricerca qualitativa, di carattere interpretativo e idiografico ha assunto come oggetto di studio le *relazioni* teatrali, che si osservano specificatamente nelle pratiche corporee ed espressive coinvolte in ambito performativo, nelle fenomenologie che si instaurano in presenza e nella co-costruzione dello spazio scenico tra attori e spettatori. Risalendo dai contributi che i registi pedagoghi del Novecento hanno offerto alle culture teatrali, osserviamo l'incontro del teatro con la pedagogia nel momento in cui la persona è posta al centro e gli viene data voce, nel momento in cui si recupera ogni singolo individuo con la propria personalità e la propria espressività e lo si accompagna nella crescita come nelle varie manifestazioni dell'*Applied Theatre*. Sulla base di importanti passaggi compiuti nel secolo scorso si vogliono leggere le trasformazioni che stanno avvenendo nel tempo storico di estrema fragilità dato dall'emergenza sanitaria, con l'intento di monitorare passaggi cruciali e significativi, che si verificano nei cinque piani interpretativi scelti. Alla base di ogni categoria vi è uno studio di fondo, che spazia dall'ambito delle scienze umane, alle culture teatrali e performative, fino alle Neuroscienze, fondando la riflessione sui discorsi sviluppati nell'ambito della pedagogia del corpo.

⁴⁵ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 35.

⁴⁵ Ivi, p. 36.

⁴⁶ Ivi, p. 37.

⁴⁷ Ivi, p. 38.

5.8. Disegno sperimentale: le finalità e le fasi del monitoraggio

Lo scopo del presente studio è stato quello di indagare e monitorare i processi coinvolti nel tempo storico di pandemia nel campione preso in esame, costituito da alcune realtà teatrali bresciane e bergamasche, osservare e conoscere quali fragilità stanno vivendo i teatri e quali azioni resilienti e creative sono state messe in atto, nell'ipotesi di una trasformazione delle pratiche performative, nella riflessione teorica e nella manifestazione pratica.

Si vuole individuare un quadro concettuale che, indagando il lavoro di attori registi, vorrebbe mettere in dialogo prospettive educative con l'arte teatrale. Dalla pandemia da Covid 19 sono emerse numerose limitazioni e criticità che hanno portato le persone del teatro a interrogarsi sulla complessità degli approcci e dei processi, al fine di affrontare i problemi derivanti dalla fragilità.

Sono stati identificati cinque ambiti interpretativi trasversali a entrambe le discipline, che diventano categorie di indagine: *la fragilità, la creatività, lo spazio, il tempo e la corporeità*. Si tratta di cinque elementi costitutivi dell'arte performativa, che costituiscono anche temi pedagogici di grande rilievo; essi consentono di osservare i processi che si sono realizzati in un'ottica pre-post, nello specifico di dodici realtà teatrali del territorio bresciano e bergamasco, da punti di vista specifici desunti dalle principali innovazioni del teatro del Novecento.

La ricerca qualitativa interpretativa idiografica ha assunto come oggetto di studio le *relazioni* teatrali, osservabili nelle pratiche corporee ed espressive coinvolte in ambito performativo, nelle fenomenologie che si instaurano in presenza e nella co-costruzione dello spazio scenico tra attori e spettatori.

Il presente studio⁴⁸ ha monitorato sempre lo stesso campione di soggetti in quattro periodi diversi:

- primo monitoraggio – intervista (giugno 2020);
- secondo monitoraggio - intervista (novembre 2020);
- terzo monitoraggio – intervista (novembre 2021);
- quarto monitoraggio – focus group (maggio 2022).

La prima fase di raccolta dati è stata realizzata nel giugno 2020 al fine di sondare l'esperienza vissuta nei mesi precedenti; è stata somministrata un'intervista semistrutturata faccia a faccia della durata di quaranta minuti, attuata mediante piattaforma digitale Google Meet. Si è fatta una prima raccolta di

⁴⁸ Il progetto di ricerca in esame è stato realizzato con il supporto, in alcune fasi, della tesista Roberta Valli, che ha contribuito alla sbobinatura della terza fase di interviste e del focus group.

informazioni e sono state indagate le strategie attivate in reazione alla pandemia e si è realizzato un'esplorazione approfondita di alcune rappresentazioni alla base delle pratiche teatrali.

A novembre del 2020 tutti gli intervistati hanno risposto a una seconda tranche di interviste semistrutturate della durata di circa venti minuti in cui si è fatta una ricognizione delle esperienze estive con un focus specifico sulla scelta dei luoghi e sulle pratiche corporee coinvolte.

Nel mese di novembre 2021 tutti gli intervistati sono stati coinvolti nella terza tranche di interviste semi-strutturate della durata di venti minuti, sono state indagate le consapevolezze maturate in merito ai temi della corporeità, degli spazi teatrali, della fragilità e della creatività.

L'ultimo periodo della ricerca si è svolto nel maggio 2022, con la realizzazione del *focus group*, a cui ha partecipato una parte del campione, in tale sede, per un paio d'ore, si sono indagate le consapevoli maturate al fine di conoscere quali azioni creative resilienti sono state messe in atto e quali cambiamenti nelle pratiche artistiche pre-post pandemia.

Come detto, il primo periodo di somministrazione dell'intervista si è svolto durante il mese di giugno 2020. È fondamentale sottolineare come durante la prima somministrazione tutti i soggetti intervistati fossero in una situazione di confinamento a causa dell'emergenza sanitaria o di imminente ripresa delle attività. Come troviamo nel documento che riporta le misure adottate per il settore dello spettacolo, al fine di contrastare l'allarme sanitario,

a seguito dell'emergenza da Coronavirus (COVID-19), da marzo 2020 erano stati sospesi, su tutto il territorio nazionale, i servizi di apertura al pubblico degli istituti e luoghi della cultura, nonché gli spettacoli di qualsiasi natura, inclusi quelli teatrali e cinematografici. Successivamente, erano stati consentiti, a determinate condizioni, da maggio 2020, il servizio di apertura al pubblico dei musei e degli altri istituti e luoghi della cultura e, da giugno 2020, lo svolgimento di spettacoli aperti al pubblico in sale teatrali, sale da concerto, sale cinematografiche e in altri spazi⁴⁹.

In particolare, la data del 15 giugno 2020 è stata cruciale per i lavoratori dello spettacolo, poiché dalla mezzanotte del 14 giugno molti teatri si sono trovati a celebrare la riapertura con performance e spettacoli, come racconta C. M. nell'intervista del 23 giugno 2020⁵⁰. Il 15 giugno era stato consentito il riavvio degli spettacoli aperti al pubblico in sale teatrali, sale da concerto, sale cinematografiche e in altri spazi anche all'aperto, nonché il riavvio delle attività dei centri culturali, a determinate condizioni volte a garantire la sicurezza (DPCM 11 giugno 2020).

⁴⁹ Camera dei deputati, Servizio Studi, XVIII Legislatura, *Le misure adottate a seguito dell'emergenza Coronavirus (COVID-19) per il settore dei beni, delle attività culturali e dello spettacolo*, 3 giugno 2022. <https://temi.camera.it/leg18/temi/le-misure-adottate-a-seguito-dell-emergenza-coronavirus-covid-19-per-il-settore-dei-beni-e-delle-attivita-culturali.html>

⁵⁰ «Il primo giorno in cui si è potuto riaprire i teatri, nella Regione Lombardia e penso per tutta l'Italia, era il 15 di giugno e il 14 giugno a mezzanotte noi abbiamo fatto un lavoro teatrale, ovviamente in due sul palco, distanti, un grande pianoforte, abbiamo avuto 70 persone invece di cento circa perché fortunatamente c'erano molte persone conviventi che ci hanno favorito nel distanziamento e noi siamo ripartiti», dall'intervista a C. M.

Il secondo monitoraggio si è svolto nel mese di novembre 2020, in un periodo particolarmente difficile per i teatri e le attività di formazione teatrale. Si erano succeduti vari altri DPCM che, in particolare, considerato l'evolversi della situazione epidemiologica, il carattere particolarmente diffusivo dell'epidemia e l'incremento dei casi sul territorio nazionale, avevano progressivamente introdotto nuove limitazioni. In particolare, dal 26 ottobre 2020 erano stati nuovamente sospesi gli spettacoli aperti al pubblico in sale teatrali, sale da concerto, sale cinematografiche e in altri spazi anche all'aperto (DPCM 24 ottobre 2020).

«Ancora dopo, il D.L. 2 del 14 gennaio 2021 (L. 29/2021: art. 1, co. 1 e 2) aveva prorogato al 30 aprile 2021 (nuovo termine dello stato di emergenza dichiarato con delibera del Consiglio dei ministri 13 gennaio 2021) la possibilità di intervento con DPCM prevista dall'art. 1, co. 1, del D.L. 19/2020 (L. 34/2020) e, conseguentemente, aveva prorogato alla stessa data quanto previsto dall'art. 3, co. 1, del D.L. 33/2020 (L. 74/2020) (art. 1, co. 1 e 2)»⁵¹. Per le zone gialle, a decorrere dal 27 marzo 2021, il DPCM aveva previsto (artt. 14 e 15), che gli spettacoli aperti al pubblico (in sale teatrali, sale da concerto, sale cinematografiche, live club e in altri locali o spazi anche all'aperto) dovevano essere svolti esclusivamente con posti a sedere preassegnati e a condizione che fosse comunque assicurato il rispetto della distanza interpersonale di almeno un metro sia per il personale, sia per gli spettatori che non fossero abitualmente conviventi. La capienza consentita non poteva superare il 25% di quella massima autorizzata e, comunque, il numero massimo di spettatori non poteva essere superiore a 400 per spettacoli all'aperto e a 200 per spettacoli in luoghi chiusi, per ogni singola sala.

Risulta evidente come il perdurare di restrizioni importanti, dalla fine di ottobre, fino a tutta la primavera del 2021, con forte variabilità regionale, introdotta con la suddivisione di zone ad alto rischio epidemiologico, contrassegnato con i colori bianco, giallo, arancione, arancione rafforzato e rosso, avessero fortemente limitato le possibilità di lavoro del settore artistico dello spettacolo. Un succedersi di chiusure e di limitazioni di movimento al di fuori del comune di residenza e di accesso ai teatri, anche all'aperto, ha portato il settore dello spettacolo a risentire fortemente, sia sotto il profilo economico che lavorativo.

L'estate del 2021 rappresenta un passo in avanti per il settore teatrale, anche se permangono le normative a rendere ancora difficile e fluida una piena ripresa, date anche dall'introduzione della certificazione verde. Dal 26 aprile al 22 luglio 2021, nelle zone gialle, la capienza consentita per gli spettacoli aperti al pubblico non poteva essere superiore al 50% di quella massima autorizzata e il numero massimo di spettatori non poteva comunque essere superiore a 1.000, per gli spettacoli all'aperto, e a 500, per gli spettacoli in luoghi chiusi, per ogni singola sala. Tuttavia, per gli spettacoli svolti all'aperto poteva essere stabilito, in relazione all'andamento della situazione epidemiologica e

⁵¹ Camera dei deputati, Servizio Studi, XVIII Legislatura, *Le misure adottate a seguito dell'emergenza Coronavirus*, cit.

alle caratteristiche dei siti e degli eventi, un diverso numero massimo di spettatori, nel rispetto dei principi fissati dal Comitato tecnico-scientifico. Le attività dovevano svolgersi nel rispetto di apposite linee guida, che potevano prevedere, con riferimento a particolari eventi, che l'accesso fosse riservato soltanto ai soggetti in possesso delle certificazioni verdi COVID-19 (art. 5, co. 1, 3 e 4, D.L. 52/2021 -L. 87/2021).

Dall'11 ottobre 2021, nelle zone bianche, fermo restando il possesso di una certificazione verde COVID-19 acquisita a seguito di avvenuta vaccinazione, o di avvenuta guarigione, o di tampone, non era più necessario il rispetto della distanza interpersonale di almeno un metro e la capienza consentita era pari al 100% della capienza massima autorizzata. Nel caso di spettacoli aperti al pubblico che si svolgevano in luoghi ordinariamente destinati agli eventi e alle competizioni sportive, si applicavano le disposizioni relative alla capienza consentita negli spazi destinati al pubblico in tali luoghi. Per gli spettacoli all'aperto, quando il pubblico, anche solo in parte, vi accedeva senza posti a sedere preassegnati e senza limiti massimi di capienza autorizzati, gli organizzatori dovevano produrre all'autorità competente l'autorizzazione all'evento consegnando anche la documentazione concernente le misure adottate per la prevenzione della diffusione del contagio da COVID-19, tenuto conto delle dimensioni, dello stato e delle caratteristiche dei luoghi, nonché delle indicazioni stabilite in apposite linee guida.

Il terzo monitoraggio avvenuto nella terza fase, nel novembre 2021, si inserisce in un contesto di ripresa delle attività al 100% della capienza, con accesso possibile solo in caso di possesso della certificazione verde. In tale intervista si è voluto ripercorrere i vari momenti cruciali trascorsi durante la pandemia, suddividendo i 21 mesi di emergenza sanitaria (da marzo 2020 a novembre 2021) in cinque sottoperiodi. Il primo, che coincide con il primo lockdown (da marzo a giugno 2020), indagato con la prima intervista; il secondo, che riguarda l'estate 2020 (da luglio a ottobre 2020), che vede una parziale riavvio delle attività teatrali, prevalentemente all'aperto. Il terzo, che da ottobre 2020 alla primavera 2021 coincide con il secondo inaspettato lockdown, che ha messo a dura prova molti operatori teatrali. Poi il quarto periodo che comprende l'estate 2021, con una nuova ripresa delle attività e poi l'ultimo periodo dell'autunno 2021, in cui viene realizzata la terza intervista. Si è voluto osservare i processi creativi che la fragilità ha innescato, per cogliere gli elementi di cambiamento e innovazione, in merito alla corporeità, agli spazi e ai tempi. La fragilità è stata elemento propulsore di originalità, di innovazione?

L'ultima fase di indagine ha avuto luogo in un periodo di feconda ripresa lavorativa da parte dei teatri. Nel mese di maggio 2022 la maggior parte degli intervistati, specialmente chi ricopriva la carica di regista, di conduttore di laboratori teatrali, di operatore teatrale, in tal periodo si è trovato a chiudere il lavoro nelle scuole, realizzando spettacoli o performance conclusive.

Sei intervistati su dodici non hanno potuto essere presenti al focus group realizzato il 12 maggio 2022 nella sede del Palazzo Bernareggi dell'Università degli Studi di Bergamo. La quarta fase è avvenuta dunque con modalità diverse dalle precedenti, poiché in presenza, e in un periodo fortemente denso e impegnativo. Le quattro fasi hanno consentito un monitoraggio pre-post che ha abbracciato il periodo pandemico nei suoi momenti più critici, rilevando dalle parole di chi agiva in prima persona il vissuto, le emozioni, i significati che emergono dall'esperienza.

5.9. Campione scelto e popolazione di riferimento

Il campione *di convenienza* scelto ad oggetto della ricerca è costituito da tredici operatori teatrali, di cui 11 bresciani e 2 bergamaschi, che agiscono nella realtà di riferimento con diversi ruoli e competenze.

Come afferma Trincherò, «la ricerca deve essere riferita a un ambito spaziale, temporale e culturale ben preciso, il quale definisce i limiti entro i quali il ricercatore sceglierà i soggetti da studiare»⁵².

Poiché i territori delle province bresciane e bergamasche sono stati fortemente colpiti dal primo episodio di contagi avvenuti nei mesi di marzo-maggio 2020, si è scelto di circoscrivere in questo territorio l'ambito spaziale della ricerca. Il periodo di indagine è di due anni, con l'intenzione di un monitoraggio pre-post, circoscritto tra la primavera del 2020 e l'estate del 2022.

Lo studio ha coinvolto 13 soggetti teatrali, di cui un soggetto che si è offerto per la realizzazione del pre test e dodici che si sono resi disponibili per tutto il periodo della ricerca.

Il campione *di convenienza* scelto ad oggetto della ricerca è costituito da tredici operatori teatrali, di cui 11 bresciani e 2 bergamaschi, 6 donne e 7 uomini, che agiscono nella realtà di riferimento con diversi ruoli e competenze.

Si tratta di attori e attrici, registi e registe, educatori e educatrici alla teatralità e insegnanti che a vario titolo operano in scuole di formazione teatrale. Si è scelto un campione eterogeneo, in cui sono comprese realtà che si occupano di teatro per bambini, altre di spettacoli e corsi per adulti, alcune si dedicano alla realizzazione di spettacoli e altre svolgono perlopiù attività laboratoriali. Alcune realtà sono molto piccole, composte da poche persone e operano sul territorio, altre molto grandi agiscono a livello internazionale.

In merito alla scelta della popolazione di riferimento, nella ricerca interpretativa si utilizzano principalmente campioni non probabilistici, come ad esempio il campionamento a elementi rappresentativi, per quote, per dimensioni o a valanga. Si punta a studiare soggetti strategici,

⁵² R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 90.

informatori chiave, che possano offrire una particolare ricchezza informativa sul fenomeno sotto esame.

Nella ricerca interpretativa si è scelto un campione di convenienza, e il campionamento è stato fatto nel mese di maggio 2020, tramite contatto via mail o tramite social network. Alcune associazioni teatrali non hanno risposto o hanno preferito non partecipare visto il momento critico che stavano attraversando. I soggetti che hanno risposto positivamente all'appello sono stati considerati nella loro interezza, nell'unica e irripetibile specificità di ognuno.

L'eterogeneità del campione e l'estrema diversità dei soggetti coinvolti risulta essere punto di forza in quanto si può giungere a una mappatura diversificata dei processi e dei fenomeni, data dalla specificità delle prospettive differenti.

La scelta di coinvolgere realtà diverse tra loro è nata dall'intenzione di osservare il fenomeno estendendo il campo a enti molto diversi fra loro; sarebbe stato limitante osservare solo gli enti teatrali che si occupavano di pedagogia teatrale. Il campionamento controllato è stato effettuato con l'intenzione di studiare un campione che fosse quanto più simile possibile alla popolazione di riferimento e che potesse quindi includere realtà differenti e disomogenee tra loro.

Nella primavera del 2020 tutti i teatri stavano vivendo un forte periodo di criticità ed estrema fragilità, si è voluto realizzare il campionamento senza eccessive riflessioni anticipatorie e senza contaminazioni o pregiudizi. Vista la situazione di grave difficoltà sociale e nel reclutamento dei testimoni privilegiati, pur avendo presenti le procedure di controllo del campionamento, abbiamo ritenuto opportuno non insistere con alcune realtà teatrali che, per dimensioni e scopi, avrebbero potuto maggiormente equilibrare il campionamento stesso, ritenendo, sulla base della nostra conoscenza delle realtà teatrali dei territori, che quelle contattate fossero sufficientemente rappresentative.

Abbiamo riflettuto a posteriori sui vissuti, su quanto emerso, sulla capacità riflessiva di alcuni enti predisposti alla formazione teatrale, sulla creatività.

Nella prima intervista si è voluto dedicare alcune domande alla conoscenza dell'intervistato, chiedendo di spiegare il ruolo ricoperto, le dimensioni e le attività principali dell'ente di provenienza, la formazione professionale e il tipo di attività svolta. Si è voluto inoltre porre alcune domande più personali come ad esempio: "Qual è il tuo teatro?" Chiedendo che cosa non è teatro, per lui/lei.

Tutte e dodici le persone coinvolte hanno mostrato disponibilità e apertura, lasciandosi stimolare e provocare dalle domande, con grande serietà e generosità hanno messo a disposizione il loro tempo, nelle diverse fasi della ricerca.

La scelta del contesto territoriale è sostenuta da motivi legati alla residenza della scrivente (Brescia) e per la collocazione dell'Università (Bergamo). Abbiamo cercato di inserirci nel territorio in cui

viviamo e lavoriamo anche per osservare e valorizzare eventuali ricadute in termini di collaborazione e crescita, di valorizzazione del territorio e delle relazioni in essere. Vi erano già alcuni contatti, sia di conoscenza e previa mappatura del territorio, sia per ragioni legate al percorso di formazione teatrale con alcune delle realtà teatrali intervistate. La scelta del territorio si distingue inoltre per l'estrema fragilità riscontrata nei mesi in cui prende avvio il progetto di ricerca.

I territori bresciano e bergamasco diventano epicentro della pandemia Covid-19⁵³ già dai primi giorni di marzo 2020. Tutti i teatri italiani arrivano a chiudere⁵⁴ e nel “tempo sospeso” sorgono nuove domande sull'incertezza che attori e registi percepiscono⁵⁵. Già dai primi mesi i contagi appaiono elevati nelle tre province di Milano, Bergamo e Brescia⁵⁶. Dai primi dati relativi ai focolai, analizzati dal Centro studi DiathesisLab dell'Università di Bergamo, è ipotizzabile che sia la mobilità a determinare l'insorgenza del contagio.

	Nome Cognome	Ente	Ruolo	Prima fase Intervista	Seconda fase Intervista	Terza fase Intervista	Quarta fase Focus group
1	A. F.	Teatro Telaio BS	Responsabile settore educativo e regista	19/06/2020	30/11/2020	10/11/2021	12/05/2022
2	E. L.	Biridilla BS	Educatrice teatrale	19/06/2020	27/11/2020	16/11/2021	/
3	C. C.	Teatro Prova BG	Conduttrice di laboratori, attrice e regista	11/07/2020	26/11/2020	11/11/2021	/
4	C. M.	CUT BG	Direttore artistico, educatore teatrale	23/06/2020	25/11/2020	9/11/2021	12/05/2022
5	D. V.	Artista indipendente	Attrice, conduttrice di laboratori	13/07/2020	26/11/2020	14/01/2022	12/05/2022
6	D. R.	Minima Teatro BS	Conduttore di laboratori, regista	28/05/2020	27/11/2020	17/11/2021	/
7	D. B.	Viandanze BS	Attore, regista, operatore teatrale	24/06/2020	25/11/2020	16/11/2021	/
8	C. T.	CUT BS	Direttrice artistica, regista, attrice	10/07/2020	26/11/2020	10/11/2021	12/05/2022
9	C. R.	Residenza Idra BS	Attore, conduttore di laboratori	11/07/2020	25/11/2020	10/11/2021	/
10	R. M.	Nuvola nel Sacco BS	Conduttore di laboratori, attore, regista	19/06/2020	25/11/2020	10/11/2021	12/05/2022
11	V. B.	Teatro 19 BS	Conduttrice di laboratori, attrice, regista	06/07/2020	27/11/2020	16/11/2021	12/05/2022
12	B. V.	Chronos Tre BS	Conduttore, regista, attore	22/06/2020	30/11/2020	15/11/2021	/
13	A. F.	Minima Teatro	Attrice, conduttrice di laboratori	11/05/2020 Pre Test	/	/	/

⁵³ C. Dignola, *È quell'ultima carezza che non puoi dare a offrire senso alla guerra contro il virus*, «L'eco di Bergamo», 14 marzo 2020, p. 41.

⁵⁴ V. Capone, *Covid-19: teatri chiusi, da Gassmann a Placido gli appelli degli attori*, «Il sole 24 ore», 16 marzo 2020.

⁵⁵ F. Pica, *A certe domande neanche i libri hanno risposte*, «Cronache», 6 marzo 2020, p. 12.

⁵⁶ Centro studi sul territorio DiathesisLab, *Mapping riflessivo sul contagio Covid-19, primo rapporto di ricerca: Perché proprio a Bergamo?* Università degli Studi di Bergamo, pp. 1-20.

Tabella 1: i soggetti intervistati, con l'ente di provenienza, il ruolo ricoperto e le date delle interviste nelle quattro fasi della ricerca

Non potendo qui approfondire le cause e le caratteristiche del fenomeno che si è diffuso nel contesto territoriale bresciano e bergamasco vogliamo sottolineare il valore dell'indagine effettuata fin dai primi mesi della pandemia nel luogo maggiormente e prioritariamente colpito a livello nazionale. Alcune iniziative ideate nei primi tempi, come il “teatro a distanza”, “teatro al telefono” per arrivare poi al “teatro a domicilio” hanno mosso i primi passi dalle zone bresciane, come l'iniziativa “Favole al telefono”⁵⁷ raccontata dal regista A. F.⁵⁸.

5.10. Tecniche e strumenti di rilevazione e piano di raccolta dei dati

I paradigmi qualitativo/quantitativo non si possono considerare alternativi ma vanno visti come polarità all'interno delle quali ricercatore situa la sua ricerca. Le tecniche qualitative, ad esempio, possono fornire evidenza empirica utile per interpretare i dati emersi da rilevazioni quantitative, arricchendo quest'ultima delle informazioni relative al contesto concreto in cui soggetti operano e all'interno del quale la rilevazione viene svolta. «Le tendenze recenti puntano quindi al superamento della dicotomia secca in favore di una ricerca *multimetodo*, in cui gli stessi costrutti vengono rilevati con più tecniche diverse, quantitative e qualitative, secondo un processo di triangolazione, in cui dati raccolti con una tecnica validano e arricchiscono quelli raccolti con altre tecniche»⁵⁹.

Nel presente progetto di ricerca la scelta ricade sull'indagine qualitativa, ma sempre con un'apertura nell'utilizzo di dati e informazioni provenienti da approcci quantitativi, come quelli provenienti dalle neuroscienze.

Le ipotesi, definite come asserti formulati dal ricercatore sulla realtà sotto esame riguardano lo stato assunto da un fattore ed esprimono un legame tra due o più fattori; esse sono formulate a priori e in itinere, nel continuo monitoraggio dato da una circolarità fra teoria e ricerca; il legame tra le categorie di indagine fa riferimento ad un contesto spazio-temporalmente situato⁶⁰.

Nel periodo di formulazione del progetto di ricerca, sviluppato nella primavera del 2020 e caratterizzato dall'insorgenza della Pandemia da Covid-19, vennero definite le tecniche e gli strumenti di rilevazione, continuamente ridefiniti sulla base dei cambiamenti imposti dalle normative

⁵⁷ «Favole al telefono è uno spettacolo-gioco che doveva debuttare il 7 marzo e che ha visto coinvolti nella realizzazione tutti gli artisti di Campsirago Residenza [...]. Favole al telefono non nasce quindi appositamente per questa situazione di emergenza, ma si rivela adeguato a essere riadattato realmente al telefono, proprio per la fisiologia stessa del libro di Rodari, che era stato pensato dall'autore per essere letto al telefono».

<https://www.campsiragoresidenza.it/spettacoli/le-favole-al-telefono-al-telefono-2/> [ultimo accesso gennaio 2023]

⁵⁸ Dall'intervista a A. F. del 19/06/2020.

⁵⁹ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 43.

⁶⁰ Ivi, p. 38.

di contenimento dell'emergenza sanitaria. Il piano di raccolta dei dati prevedeva, fin dai suoi inizi, più fasi di monitoraggio dei processi rilevabili nelle realtà teatrali indagate.

5.11. La rilevazione dei dati

La rilevazione dei dati richiede un livello di approfondimento consistente; le tecniche di rilevazione dei dati utilizzate privilegiano la raccolta in *profondità*, ossia la rilevazione di un maggior numero di caratteri su un numero più limitato di soggetti.

5.11.1. L'intervista semi-strutturata faccia a faccia

Le tecniche utilizzate si basano sull'intervista a basso grado di strutturazione, faccia a faccia e di gruppo, sul colloquio, sull'osservazione esperienziale, sui documenti personali.

Nel presente progetto di ricerca si è scelto di utilizzare come strumenti di rilevazione dei dati interviste faccia a faccia condotte con piattaforma Zoom, interviste di gruppo (Focus Group), osservazione esperienziale.

L'intervista è l'interazione che si produce tra chi studia un fenomeno sociale e chi viene ritenuto, dallo studioso, idoneo a fornire informazioni utili e adeguate all'operazione conoscitiva messa in atto. È dunque uno scambio verbale tra due o più persone in cui l'esperto, (l'intervistatore) cerca, ponendo domande, o in generale stimoli, più o meno rigidamente prefissati, di raccogliere informazioni da un soggetto (l'intervistato o gli intervistati) su un particolare tema⁶¹. L'intervista individuale è caratterizzata dall'essere «un'interazione sociale tra un intervistatore, che la richiede, e un intervistato. Ha finalità di tipo conoscitivo ed è guidata da un intervistatore che usa uno schema di interrogazione»⁶².

L'intervista è sempre una *relazione partecipata*: il modo di essere, di presentarsi, di *sentire* dell'uno si ripercuote sul modo di essere, di presentarsi, di *sentire* dell'altro. L'intervista mira a rilevare informazioni su dati personali, comportamenti e opinioni del soggetto, più che sugli atteggiamenti e sugli aspetti profondi della personalità che li generano. L'intervista pone l'accento sui *contenuti*, ossia sulle informazioni raccolte, sua caratteristica distintiva è che riporta i punti di vista del soggetto. La narrazione di un fatto accaduto, ad esempio, è filtrata dalla sua soggettività, dalla sua percezione del fatto stesso. Le componenti intenzionali dell'agire in un'intervista hanno una particolare rilevanza

⁶¹ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 91.

⁶² R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci Roma, 2007, p. 15.

nell'operato dell'intervistatore, che si muove per ottenere un preciso fine: corroborare le conoscenze acquisite e acquisirne di nuove. È questa finalità che induce a cercare e ottenere la disponibilità di un soggetto a farsi intervistare, distinguendo l'interazione nell'intervista della ricerca sociale da una generica interazione sociale. Tuttavia, dentro l'interazione di intervista vivono e si sviluppano azioni e processi che superano l'ambito stretto dell'intenzionalità.

L'intervista può avere diversi gradi di strutturazione. Quella utilizzata nel presente progetto di ricerca è un tipo di intervista *semistrutturata* in cui il ricercatore prefissa temi, linee guida e argomenti da toccare, predisponendo un'apposita scaletta di intervista. L'intervistatore può adattare le domande della scaletta alla situazione particolare dell'intervistato, avendo però cura di toccare i punti prefissati⁶³. L'intervista semistrutturata è il tipo di intervista in cui vengono poste alcune domande, sempre le stesse e nello stesso ordine per tutti, lasciando libero l'intervistato di rispondere come crede. L'intervista prevede un insieme fisso e ordinato di domande aperte. Se è normalmente presente una traccia fissa che prevede le stesse domande, uguali per tutti, la conduzione dell'intervista prevede logicamente variazioni che dipendono dalle risposte fornite da ciascun intervistato, è possibile, per esempio, che alcune domande non vengano proposte in conseguenza del fatto che l'intervistato ha già fornito informazioni su quel tema all'interno di un'altra, precedente, risposta, oppure che la stessa domanda debba essere anche solo parzialmente modificata. All'interno dello stesso atto di interrogazione possono esserci altri interventi volti a una migliore comprensione e a un approfondimento della risposta fornita. Ogni individuo intervistato, tuttavia, viene lasciato relativamente libero di esprimere «le sue opinioni, i suoi atteggiamenti, le sue valutazioni, la sua esperienza ed è abilitato a dirigere, insieme a chi lo interroga, l'intervista. Non si può allora parlare in senso pieno di standardizzazione»⁶⁴. Il grado di strutturazione è inferiore rispetto a quello del questionario o a quello delle interviste non direttive, perché la traccia si limita a prefissare le domande e non le risposte.

La modalità *faccia a faccia* è quella che tradizionalmente e più frequentemente è stata impiegata nei survey prima dell'avvento delle interviste telefoniche o digitali. L'intervista in presenza prevede l'incontro fisico dei due soggetti implicati nell'atto di interrogazione. Questo comporta la presa in carico di tutte le componenti della comunicazione; la compresenza fisica dei due attori mette in azione processi e meccanismi sociali complessi, che è necessario gestire, in modo da evitare per quanto possibile eventuali distorsioni e sfruttare al massimo le potenzialità euristiche della relazione diretta. A causa del confinamento dato dalla pandemia si è scelto di utilizzare la modalità digitale, attraverso videochiamata effettuata con l'utilizzo della piattaforma Zoom. Per quanto concerne la prima tranche

⁶³ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 92.

⁶⁴ R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, cit., p. 54.

di interviste, realizzata nel mese di giugno 2020, si è resa necessaria la modalità a distanza poiché il nostro paese era ancora soggetto alle restrizioni che limitavano gli spostamenti e gli incontri. La seconda intervista è stata realizzata nel novembre 2020, periodo in cui il nostro paese, soprattutto L'Italia settentrionale è stata soggetta a ulteriori restrizioni con la creazione di zone, differenziate per colore, che limitavano lo spostamento sulla base nei casi positivi al Covid-19 presenti nella stessa; anche in questo secondo periodo, dunque si è utilizzata la modalità di intervista faccia a faccia tramite piattaforma Zoom.

Per coerenza metodologica si è scelto di realizzare anche la terza intervista, realizzatasi nel novembre 2021, con la medesima modalità al fine di uniformare la raccolta dei dati e procedere a un'analisi in maniera univoca e coerente.

5.11.2. Il focus group

«Il *focus group* è un'intervista di gruppo in cui l'intervistatore, detto anche moderatore, conduce l'intervista su un gruppo composto da un numero limitato di soggetti (normalmente da 6 a 12)»⁶⁵. Obiettivo è far discutere i partecipanti focalizzando la discussione su un dato argomento. L'intervistatore stimola l'interazione e il dialogo tra i soggetti, riportando il focus della discussione sui temi prefissati dalla scaletta di intervista qualora questa dovesse dirigersi in direzioni diverse. Lo scopo è sfruttare le dinamiche positive della discussione, limitando quelle negative. Solitamente la struttura della scaletta è rigida e vengono formulate eventuali *domande sonda*, ossia le domande di stimolo da utilizzare nel caso in cui la conversazione dovesse languire.

Il focus group avviene in una stanza appositamente predisposta, possibilmente con disposizione in cerchio, consentendo a tutti i partecipanti di vedersi. Il clima è formale e lo scopo dell'intervistatore è fare tutto il possibile per mettere a proprio agio gli intervistati. Il focus group è utilizzato per rilevare opinioni, più che atteggiamenti o comportamenti e ha fini esplorativi.

Nella ricerca condotta, il focus group costituisce uno strumento per analizzare in modo partecipato lo svolgimento della ricerca, per porre in evidenza elementi nuovi, sollevare interrogativi, confrontarsi con prospettive diverse, far emergere punti di vista e percezioni dei singoli e favorire una presa di coscienza dei problemi da parte del gruppo. Vi sono varie tecniche che è possibile utilizzare nella conduzione del focus group, tra le più diffuse troviamo il *brainstorming*, il diagramma di affinità, il diagramma causa-effetto, l'analisi del campo di forze, il *Nominal Group Technique* e la tecnica *Delphi*.

⁶⁵ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 101.

5.11.3. L'osservazione esperienziale

«L'osservazione è un processo intenzionale messo in atto da un soggetto, denominato appunto *osservatore*, allo scopo di raccogliere dati i suoi comportamenti di uno o più soggetti in determinate situazioni»⁶⁶. La raccolta dati è finalizzata alla descrizione dettagliata dei comportamenti dei soggetti in quella determinata situazione, e alla comprensione di opinioni, atteggiamenti, dinamiche relazionali e fattori culturali che hanno condotto il singolo o il gruppo a mettere in atto tali comportamenti. Per tale motivo è importante che l'osservazione debba essere compiuta cercando di modificare il meno possibile la situazione in cui i comportamenti dei soggetti osservati si manifestano. «*Osservare* indica un'attività intenzionale sistematica e si distingue dal semplice *vedere*, non intenzionale e non sistematico, e dal semplice *guardare*, intenzionale ma non sistematico»⁶⁷. Osservare sistematicamente significa osservare con obiettivi ben precisi, a volte sapendo già quali elementi interessa cogliere nella realtà sotto esame.

L'osservatore mette in luce determinati comportamenti o caratteristiche dei soggetti, selezionandoli nell'infinito insieme di comportamenti e caratteristiche possibili, e li pone in relazione tra loro, ma anche con le caratteristiche del contesto spazio temporale e dello specifico ambiente socio-culturale in cui i soggetti vivono e operano, riorganizzando i dati raccolti in un quadro interpretativo unitario e internamente coerente.

L'osservazione può essere diretta, se avviene direttamente sul campo, o indiretta quando l'osservatore si avvale di strumenti di registrazione audiovisiva o questionari, principalmente a domande aperte, compilati dai soggetti osservati. In entrambi i casi, i dati raccolti sono intimamente legati a un determinato contesto spazio temporale, inseriti in un preciso ambiente socio-culturale e da esso inscindibili.

Il semplice raccogliere ed elencare informazioni ordinandole secondo un qualche criterio non significa fare osservazione, dato che manca al momento interpretativo di ricostruzione e assegnazione di senso a quanto raccolto. Tale interpretazione risente inevitabilmente del background teorico ed esperienziale del ricercatore e del quadro teorico che guida la ricerca. Nell'osservazione assumono notevole importanza l'esperienza dell'osservatore, la sua capacità di imparare dalle situazioni, la sua sensibilità e la sua predisposizione naturale a cogliere aspetti ed eventi caratterizzanti una situazione complessa.

L'osservazione può essere partecipante se l'osservatore si trova a condividere, fisicamente ed emotivamente, con i soggetti studiati, la situazione in cui i soggetti stessi vivono, agiscono, scelgono.

⁶⁶ Ivi, p. 112.

⁶⁷ *Ibidem*.

Nell'osservazione non partecipante l'osservatore è esterno alla realtà studiata, anche se utilizza gli stessi strumenti di rilevazione dell'osservatore partecipante. L'osservazione può essere poi palese o non palese, a seconda che l'osservatore dichiari o meno i propri intenti ai soggetti studiati.

L'osservazione realizzata nel presente progetto è un'osservazione di eventi e spettacoli teatrali, in questo senso può essere definita osservazione partecipante, in quanto nella presenza e nel coinvolgimento della performance si è dialogato con attori e registi, ci si è fatti coinvolgere nelle emozioni, empaticamente e fisicamente i processi teatrali. Negli spettacoli teatrali a cui abbiamo assistito come spettatori, abbiamo potuto porre domande riflettendo sui processi, come verrà di seguito esplicitato.

5.12. L'analisi dei dati: materiali e metodi

I materiali prodotti dalle interviste, dalle osservazioni e dai focus Group generano dati qualitativi, ossia «dati non strutturati che assumono la forma di *testi*, caricati su supporti informatici sotto forma di *variabili testuali*»⁶⁸.

Dal momento che la ricerca interpretativa ha intenti ideografici, si rende evidente come si vogliono ricostruire le motivazioni, le buone ragioni soggettivamente percepite, alla base dell'agire dei soggetti studiati e questo viene fatto attraverso l'accurata descrizione dei soggetti, dei loro comportamenti, dei contesti e degli ambienti in cui tali comportamenti vengono messi in atto e delle relazioni tra soggetti, comportamenti, ambienti e contesti.

L'analisi dei dati implica l'interpretazione del materiale empirico raccolto, ossia dei testi prodotti a partire da intervista e osservazione e quelli relativi documenti; si tratta di un'attività molto delicata di decostruzione e ricostruzione di quanto osservato, di quanto affermato dai soggetti intervistati, allo scopo di assegnare un senso all'insieme dell'evidenza empirica. L'interpretazione prevede una selezione e una valutazione dei contenuti che è caratterizzata da una continua messa in discussione e revisione dei significati attribuiti ad affermazioni esplicite e ai comportamenti dei soggetti e vi è una costante ricerca di una coerenza del quadro concettuale da essa prodotto. L'attribuzione di un senso all'evidenza empirica è un'operazione problematica, che il ricercatore può operare in modo valido solo se ha una conoscenza approfondita del contesto sotto esame; l'obiettivo dell'analisi dei dati nella ricerca empirica è la produzione di una *teoria*.

L'analisi dei testi può essere affrontata con diverse procedure; la ricerca interpretativa privilegia gli approcci *comprensenti*, che hanno come obiettivo dichiarato quello della comprensione del

⁶⁸ Ivi, p. 124.

significato dei comportamenti degli attori e dei testi da loro prodotti (nell'analisi di interviste e documenti) o prodotti sulla base della rilevazione dei loro comportamenti (nell'osservazione); gli approcci comprendenti fanno riferimento all'ermeneutica e alla fenomenologia.

L'interpretazione finalizzata alla ricostruzione del significato di un testo e dell'insieme delle azioni di un attore è il filone che fa capo all'ermeneutica; è una tecnica di analisi di testi, applicabile a dati testuali provenienti da interviste, resoconti di osservazione, documenti personali, tesa alla ricerca di punti salienti o affermazioni chiave. La riflessione può essere inizialmente guidata da una griglia di criteri esplicita che però non è data immutabile, ma varia man mano che si procede nel processo di interpretazione. Secondo Trinchero, il ricercatore che interpreta svolge un delicato compito di collettore delle informazioni: «acquisendo man mano consapevolezza su comportamenti, opinioni, atteggiamenti degli intervistati, egli diventa l'esperto su quel particolare tema in quel dato contesto, per quel dato campione, costruendo la sua expertise per mezzo delle interazioni con i soggetti studiati o, in generale, con la base empirica sotto esame»⁶⁹.

L'analisi ermeneutica prevede la sistematica messa in atto di un continuo processo di ridefinizione di significato fra le parti e il tutto; la comprensione di un testo o di un'intervista è caratterizzata da un circolo ermeneutico (o spirale ermeneutica), ossia un processo di assegnazione di significato in cui il significato delle singole parti è determinato dal significato assegnato al tutto, ma nel quale una ridefinizione più precisa del significato delle singole parti può cambiare il significato originariamente attribuito al tutto, che a sua volta ridetermina di nuovo il significato delle singole parti e così via, fino a giungere a un'interpretazione unitaria, priva di contraddizioni interne. La spirale ermeneutica sarebbe potenzialmente infinita se non si definisse un punto di equilibrio.

L'interpretazione finisce quando si raggiunge una condizione di unità di interpretazione, priva di contraddizioni logiche interne, con il risultato di avere una coerente e univoca interpretazione dei dati contenuti nella base empirica. L'operazione di interpretazione non è mai libera dai presupposti e dal background teorico di partenza di chi interpreta, dal quadro teorico che guida la ricerca e dalle modalità con cui i dati sono stati raccolti. Interpretare significa infatti andare oltre ciò che è immediatamente dato, creando nuove e originali differenziazioni e interrelazioni nel testo, estendendone e ridefinendone il significato immediato; se il ricercatore non ha la fantasia e la sagacia per cogliere nessi a prima vista invisibili, l'interpretazione produrrà davvero risultati molto poveri.

La codifica a posteriori dei testi prevede una classificazione in categorie di segmenti informativi che compongono il materiale raccolto; il metodo dell'individuazione delle unità naturali di significato viene dettato dalla fenomenologia husserliana; il ricercatore che analizza il materiale empirico deve operare una *epoché* fenomenologica, cioè una sospensione del giudizio. Egli deve mettere fra

⁶⁹ R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 125.

parentesi i suoi preconcetti, le sue convinzioni sugli avvenimenti, i suoi giudizi di ovvietà, liberandosi dai filtri percettivi e interpretativi legati al suo vissuto, alla sua esperienza e alla sua soggettività. Le precomprensioni, così vengono definiti gli elementi di conoscenza tacita, implicita, non detta, non scritta, non consapevole, devono essere eliminate per giungere all'essenza dei fenomeni. «Nell'impostazione fenomenologica conoscere significa superare il momento empirico, cogliendo l'essenza insita nell'oggetto esperito. Il compito della fenomenologia è appunto indagare il rapporto tra esperienza vissuta e intuizione di essenza»⁷⁰.

Il ricercatore estrae le relazioni essenziali, fondamentali, diretto a raggiungere l'essenza dei fenomeni attraverso sintesi del significato del testo o del materiale empirico. Questo viene fatto isolando le unità di senso che possono descrivere fatti e comportamenti, esprimere opinioni e atteggiamenti; le unità di senso possono essere espresse mediante singole parole o singole frasi dell'intervistato, oppure in lunghi segmenti di discorso che però una volta ridotti all'essenza esprimono lo stesso significato appunto l'obiettivo è andare al di là del semplice contenuto verbale del testo, non considerando mai ovvia un'affermazione, ma chiedendosi costantemente quale significato dà il soggetto studiato a quel termine, quell'azione, a quella interazione soprattutto cercando di mettere continuamente in dubbio le proprie interpretazioni.

Al fine di raccogliere i dati qualitativi del progetto di ricerca sono state elaborate tre griglie di intervista⁷¹. In merito alla prima griglia, la più densa in termini di informazioni richieste, sono state individuate alcune tematiche che costituiscono degli anelli di congiunzioni tra la pedagogia e il teatro sulla base della ricerca teorica e pratica sviluppata nei primi mesi del dottorato, e nei periodi precedenti. La prima intervista, quella più onerosa in termini di tempistiche, dopo una breve presentazione della ricercatrice, si è dedicata una prima parte alla raccolta di informazioni relative all'intervistato, in merito alla formazione ricevuta, allo specifico delle attività svolte. Successivamente sono state rivolte all'intervistato tre domande in merito al periodo pandemico, su come le persone e le realtà teatrali hanno reagito ai primi tempi e alle strategie utilizzate per contrastare la pandemia. Abbiamo poi chiesto uno sguardo lungimirante al post pandemia, in termini di possibili consapevolezze che potrebbero maturare e eventuali trasformazioni. Nell'ultima parte si è dedicato ampio spazio a sondare temi e aspetti di pedagogia teatrale.

La seconda intervista ha consentito di soffermarsi su una ricognizione delle esperienze estive e con un focus specifico sulla scelta dei luoghi e sulle pratiche corporee coinvolte. Fondamentale è stata l'esperienza concreta che gli operatori teatrali hanno vissuto, alla quale si è aggiunta la mia, dal momento che sono andata in scena con uno spettacolo all'inizio dell'ottobre 2020, svolgendo le prove

⁷⁰ Ivi, p. 128.

⁷¹ Si veda l'appendice 1.

all'aperto, con la paura del contagio e il desiderio ma anche la difficoltà a vivere il contatto con i miei compagni di scena. L'esperienza si è sempre intrecciata alla teoria nei tre anni di ricerca, portandomi a sviluppare nuove consapevolezze, anche entrando nei processi teatrali in prima persona, sia come attrice e teatrante, sia come osservatrice esterna.

L'ultima fase di interviste si è realizzata nel mese di novembre 2021, attraverso un'intervista semi strutturata della durata di 20 minuti, si sono indagate le consapevolezze maturate in merito ai temi della corporeità, degli spazi teatrali, della fragilità e della creatività.

Nel mese di maggio si è realizzato un focus group, in presenza, al fine di creare un confronto collettivo sulla condivisione e discussione dei risultati parziali.

Le griglie di intervista e del focus group (in appendice) sono state costruite sulla base di un intreccio di teoria e esperienze pratiche che piano piano raggiungevano la maturazione, nell'incontro e nel dialogo con gli esperti e nel confronto con il tutor, nella visione di spettacoli teatrali, nella lettura di saggi di pedagogia teatrale e nella discussione.

La modalità di conduzione dell'intervista è avvenuta mediante un primo contatto per mail, in cui chiedevo se l'intervistato avrebbe rinnovato la disponibilità a proseguire il progetto e poi allegavo le domande che avrei posto durante la videochiamata, che avveniva con la piattaforma Zoom, e per cui chiedevo la possibilità di registrare. Si svolgeva poi il delicato lavoro di trascrizione dell'intervista, e quello di analisi e sintesi dei dati.

Le tre interviste hanno seguito questo percorso, e mi hanno permesso di confrontare i dati in una maniera forse un poco "distante" poiché la relazione con l'intervistato si apriva e si chiudeva nei termini della chiamata.

Il focus group si è invece realizzato in presenza e ha dato ampio spazio alle persone di esprimersi, anche nelle forme di comunicazione non verbale, quali la postura, il gesticolare, il trasmettere le emozioni. Per l'incontro si è scelta un'aula dell'università in cui le sedie sono state disposte in cerchio ed è stata consegnata ai presenti la griglia di intervista⁷² in formato cartaceo.

Tutti i materiali sono stati costruiti sulla base dello studio e della relazione con i soggetti, non sono stati utilizzati materiali validati o pre-strutturati.

L'analisi dei dati raccolti durante le tre fasi di interviste si è realizzata mediante trascrizione delle parole degli intervistati e successivamente attraverso la compilazione di tre griglie (una per ogni fase) e condensate ulteriormente in una griglia riassuntiva. L'analisi dei dati raccolti e sintetizzati ha portato ad un approfondimento delle domande, all'allargamento dei discorsi e ad alcune consapevolezze.

Il pre-test è stato realizzato il giorno 11 maggio 2020 e Alessandra, conduttrice di laboratori teatrali e attrice con cui avevo condiviso alcune esperienze teatrali, si è mostrata disponibile a darmi un

⁷² Si veda l'appendice 1.

rimando sulla lunghezza dell'intervista, misurando i tempi di realizzazione e sulle mie modalità di conduzione. Inizialmente prendevo appunti e segnavo alcune risposte, su suo suggerimento provai invece a guardare in camera e a cercare di mantenere il più possibile lo sguardo verso l'intervistato, cercando di mostrare con il volto empatia e ascolto, vicinanza emotiva a ciò che la persona mi consegnava, in termini anche di vissuto personale doloroso o di fatica.

L'analisi della prima fase, che, come abbiamo visto, raccoglie la prima intervista ed è compresa tra il 19 giugno e l'11 luglio 2020, ha portato ad alcune consapevolezze, che emergono visibilmente leggendo le tabelle riassuntive⁷³.

La seconda fase comprende le interviste realizzate tra il 20 e il 30 novembre 2020 e i dati raccolti sono condensati nel file di sintesi⁷⁴. Anche la terza fase vede l'avvalersi della stessa modalità di analisi e sintesi dei dati che sono stati raccolti tra il 10 e il 17 novembre 2021, fatta eccezione per un soggetto intervistato che è slittato al 14 gennaio 2022. In quest'ultima fase è risultata essenziale la trascrizione che la tesista Roberta Valli ha fatto di tutte le interviste, così come la sbobinatura del focus group realizzato il 12 maggio 2022. Il confronto con la studentessa, che ha molta esperienza in ambito teatrale, dati i numerosi incarichi di conduttrice di laboratori teatrali nelle scuole e di collaborazione con il Teatro Tascabile di Bergamo, è stato molto utile e arricchente, nell'analisi dei dati e nella riflessione che ne è scaturita. La condivisione delle griglie riassuntive con il supervisore è stato prezioso e mi ha permesso di ordinare i dati e fare sintesi, arrivando a compilare un'ultima griglia riassuntiva di tutte e tre le fasi.

⁷³ Si veda l'appendice 2.

⁷⁴ *Ibidem*.

TERZA PARTE

Capitolo 6. I risultati della ricerca: la fragilità

*«L'unica conoscenza che valga
è quella che si alimenta di incertezza,
e il solo pensiero che vive
è quello che si mantiene alla temperatura
della propria distruzione»¹*

Edgar Morin

Verranno di seguito esplicitati i risultati della ricerca, suddivisi per categorie di indagine e si illustreranno ampiamente le considerazioni maturate nel corso dell'intero progetto di ricerca.

Le riflessioni che sono emerse sin dalle prime fasi della ricerca hanno consentito un approfondimento di tematiche che sorgevano dalle parole degli intervistati e proprio tali argomenti, talvolta rappresentati da domande, dubbi, nodi problematici o elementi di riflessione, hanno portato la ricerca a muoversi verso direzioni inaspettate e con prospettive nuove, come è avvenuto per esempio nell'approfondimento dello studio neurofisiologico e neuroscientifico, che si è sviluppato in seguito alle prime interviste.

La dimensione teatrale e performativa che verrà di seguito analizzata, nelle testimonianze emerse dalle interviste, vuole collocarsi nella dimensione pedagogica, corporea e relazionale.

Il teatro come pedagogia è domanda, ricerca, approccio euristico e dialogico alla vita, che sorge dal toccare con mano la fragilità dell'esistenza, che nel periodo in cui scrivo ha sperimentato la malattia, la morte, la precarietà. Come afferma la regista C. C., «Il teatro come ricerca è quando riesci a metter in gioco delle verità, è l'esposizione delle fragilità, la ricerca sta proprio in quello, nella relazione che si fa sincera»².

Le ferite non coperte, non nascoste ma accolte come strumento di creatività e crescita, di rafforzamento, diventano feritoie, fessure da cui passa più luce. Come ritroviamo nelle parole dell'attore C. R., «la fragilità mostrata [a teatro] è il mattone base di costruzione di qualsiasi scena e il teatro è il luogo dove dover mostrare le proprie fragilità, dove indagarle, dove farlo con sensibilità, proteggendole ma è esattamente quel luogo dove le fragilità si possono mettere in gioco, dove non vengono giudicate ma diventano espressività, anzi, diventano una nuova possibilità di espressività»³.

¹ E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.

² Intervista a C. C. realizzata l'11/07/2020.

³ Intervista a C. R. realizzata il 9/07/2020.

Di seguito verrà dedicato ogni capitolo ai risultati della ricerca declinati per ogni categoria di indagine, saranno esposte le considerazioni tratte da approfondimenti teorici, intrecciate con le parole dei testimoni privilegiati, che sono desunte dalle interviste e ibridate nelle riflessioni, ampiamente delineate.

Nello specifico, i risultati che emergono dalla prima fase, che come sopra esplicitato si è realizzata nel giugno 2020, consentono di individuare dei primi aspetti di reciprocità fra teatro e pedagogia, in modo specifico nell'ultima parte dell'intervista, dove i teatranti vengono chiamati a individuare somiglianze e differenze nel teatro per adulti e per bambini, dichiarando quale valore aggiunto il teatro offre alle istituzioni educative e quali caratteristiche dovrebbe avere chi si occupa di teatro e pedagogia. Già dalla prima intervista sono presenti numerosi elementi di approfondimento per ogni categoria di indagine.

Nella seconda fase delle interviste, collocata temporalmente nel mese di novembre 2020, i risultati si sono concentrati nello specifico in merito all'ambito della corporeità, degli spazi e della creatività.

I risultati raccolti nella terza fase, nel novembre 2021, hanno evidenziato esiti relativi alla fragilità, alla creatività, allo spazio e alla corporeità.

Sono da aggiungere le considerazioni tratte dall'esperienza teatrale e dall'osservazione di spettacoli, che, come abbiamo indicato, rappresentano un altro elemento che si è aggiunto al lavoro di ricerca. Dedichiamo i capitoli seguenti all'approfondimento e alla declinazione dei risultati, riportando nello specifico le parole degli intervistati.

I risultati emersi dal Focus Group costituiscono l'elemento cerniera che porterà alla discussione contenuta nella quarta fase del presente lavoro; i testimoni privilegiati consentono di riflettere e discutere i risultati stessi, per la realizzazione di un lavoro in cui la discussione non è solo il prodotto di riflessioni sviluppate dalla ricercatrice, ma è costruita sui processi dialogici e riflessivi che emergono anche dalla relazione con gli intervistati.

A partire dalla restituzione dei risultati delle fasi precedenti ad opera della dottoranda, i soggetti della ricerca si sono espressi e hanno confermato o smentito le considerazioni esposte e sono divenuti testimoni privilegiati in grado di arricchire il lavoro, nella rielaborazione che la ricercatrice ne fa.

Perché la scelta della fragilità come categoria d'indagine di un lavoro che voglia intrecciare consapevolezze pedagogiche e culture teatrali? Nella società di oggi la fragilità è considerata un valore? In che modo la fragilità fa parte del discorso performativo e di quello pedagogico?

Il presente lavoro ha preso avvio nel contesto dell'emergenza sanitaria, che ha creato una profonda frattura nell'esistenza umana; improvvisamente la vita è stata segnata dalla fragilità, fino a essere talvolta spezzata nei lutti che hanno colpito la zona da cui scrivo, il nord Italia.

In merito alla fragilità, diverse sono le testimonianze di come il teatro abbia vissuto, nei primissimi mesi dell'emergenza sanitaria, forti difficoltà nei termini di paura, spaesamento, in modo specifico per i due intervistati nella zona di Bergamo.

L'ho vissuta con grande frustrazione e anche un po' di paura, sia a livello lavorativo che personale. Io abito ad Alzano Lombardo e alcuni miei colleghi abitano a Nembro e quindi c'era la paura di quello che potesse succedere e questa pandemia ha colpito anche a livello personale una serie di famiglie che ruotano attorno al Teatro Prova e quindi non è stato facile anche chiedere ai colleghi di ricominciare a sentirci perché c'è rispetto anche di quello che stavamo vivendo in modo diverso, quindi abbiamo vissuto chiusi ognuno nella propria fatica, fino alla fine di marzo ci siamo un po' persi di vista⁴.

C. M., del CUT di Bergamo, racconta anche di aver vissuto la malattia, «la settimana dopo la chiusura ci siamo immersi nella pandemia, siamo stati abbastanza malati e quindi in tre settimane non abbiamo avuto grandi contatti, essendo noi legati all'università e l'università aveva chiuso immediatamente»⁵. Come emerge dalle parole degli intervistati, l'epoca dell'antropocene in cui ognuno di noi vive, in cui l'azione umana è prevalente, è stata imprevedibilmente colpita dalla paura della malattia, della vulnerabilità, dell'esposizione al contagio. I corpi fragili che ci racconta il teatro dalla sua prospettiva privilegiata sono corpi monchi, castrati, chiusi, impauriti, ipervigili⁶.

La società di oggi è definita da Han come «società palliativa»⁷ e coincide con la società della prestazione, in essa il dolore è segno di debolezza, qualcosa da nascondere o da eliminare in nome dell'ottimizzazione, non è compatibile con la performance. «La passività della sofferenza non ha alcun posto nella società attiva dominata dal poter fare. Oggi il dolore viene privato di qualsiasi possibilità di espressione: viene condannato a tacere. La società palliativa non permette di animare, verbalizzare il dolore facendone una passione»⁸.

Il teatro, invece, può offrire esperienze catartiche sia all'attore che allo spettatore, come è avvenuto per esempio a Napoli nel festival internazionale di teatro sociale Quartieri di Vita 2021, dove le storie di vita più drammatiche si sono trasformate in dono di speranza per chi ha assistito alla scena.

Sorge spontaneo chiedersi: risultano ancora gradite e apprezzabili le esperienze catartiche in una società in cui il *like* è l'emblema, il vero e proprio analgesico della contemporaneità? Non lo troviamo solo sui social media, ma anche nei vari ambiti della cultura. Secondo Han, nella cultura dominante, oggi la vita dovrebbe essere *instagrammabile*⁹, ovvero priva di angoli e spigoli, di conflitti e contraddizioni che potrebbero provocare dolore. Egli però ci ricorda che il dolore purifica, emana un

⁴ Dall'intervista di C. C., realizzata l'11 luglio 2020.

⁵ Dall'intervista a C. M., realizzata il 23 giugno 2020.

⁶ Dalle interviste condotte durante la seconda fase, nel novembre 2021. Si veda a tal proposito la domanda n. 2.

⁷ B. C. Han, *La società senza dolore*, Nottetempo, Roma 2021, p. 7.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

effetto catartico che manca alla cultura della compiacenza, la quale soffoca tra le scorie della positività che vanno accumulandosi sotto la superficie.

La riflessione che vogliamo sviluppare si muove dalla consapevolezza che la fragilità possa far sorgere spinte di novità e creatività, impulsi ad aprirsi, a confrontarsi, come è accaduto agli operatori intervistati. Come scrive D'Avenia, che dell'essere fragili ne fa un'arte, «l'arte da imparare in questa vita non è quella di essere invincibili e perfetti, ma quella di saper essere come si è, invincibilmente fragili e imperfetti»¹⁰. I dolori della vita possono essere accolti e possono trasformarsi in un trampolino che spinge ad aprire la testa e il cuore, come nella testimonianza di Leopardi, che ha saputo abilmente trasformare i fallimenti, il dolore della vita e l'inadeguatezza in canto e poesia, nutrendosi del proprio destino per farne un capolavoro immortale.

E. L. di Biridilla, afferma che la fragilità in teatro diviene sempre opportunità e risorsa,

Io credo che ogni fragilità possa essere una risorsa, mi viene da prendere il termine anche più in generale, quindi, anche parlando di situazioni di disabilità, che è una fragilità, ma è anche una risorsa. Nel teatro riesci a trasformare quelli che sono i limiti, le fratture, le fragilità in risorse, ricchezza e quindi anche la fragilità legata a questo virus, a questo momento, piuttosto che qualsiasi fragilità può essere e può diventare una risorsa. Il teatro ci rende sicuramente nudi, fragili, però se siamo veri riusciamo comunque ad essere sinceri, più credibili. Quindi il teatro è fatto di sincerità e verità, è giusto che ci sia una fragilità in scena, anche un pianto. [...] Il teatro mette un pochino “a posto” quelle che sono anche le tue fragilità e i tuoi problemi perché quando li metti in scena, li rappresenti, li rielabori il tuo vissuto diventa strumento di crescita pedagogico. Credo che sia fondamentale non solo la relazione, la capacità di stare con gli altri, ma anche da solo, il teatro ti permette attraverso il training e anche attraverso momenti di messa in scena, di vivere e di rivivere un evento, un ruolo. [...] Può essere molto utile la fragilità, specialmente al teatro di ricerca, nel teatro in cui l'attore si sperimenta. Ogni fragilità, come ogni passione, ha grande forza e può essere presa in considerazione, anzi, può dare anche nuova linfa quando ci sono delle situazioni difficili da indagare. Il teatro è lo strumento che permette di rielaborarle, di ricrearle, di riviverle e poi di aggiustare un pochino quelle che sono quelle fragilità. Credo che per il teatro possa essere anche una risorsa questa fragilità che stiamo incontrando nei vissuti anche particolarmente duri, pesanti, di chi purtroppo ha vissuto malattia o perdita. Il teatro è fatto per elaborare anche il lutto, è sempre stato legato al rito e quindi credo che sia utile farlo anche a livello universitario come corso di formazione¹¹.

Il dizionario assegna alla fragilità i significati di delicatezza, debolezza, instabilità, inconsistenza e caducità, indica la caratteristica di spezzarsi o rompersi facilmente¹².

La fragilità fa parte della vita, ne è una delle strutture portanti, una delle radici ontologiche; nella sua radice fenomenologica *fragile* è una cosa o una situazione che facilmente si rompe, fragile è un equilibrio psichico o emozionale che facilmente si frantuma, ma fragile e anche una cosa che non può

¹⁰ A. D'Avenia, *L'arte di essere fragili*, Mondadori, Milano 2016, p. 39.

¹¹ Dall'intervista a E. L., realizzata il 19 giugno 2020.

¹² Treccani Enciclopedia on-line, voce “fragilità”, disponibile su <https://www.treccani.it>, [ultimo accesso luglio 2022].

essere se non fragile. «La linea della fragilità è una linea oscillante e zigzagante che lambisce e unisce aree tematiche diverse: talora, almeno apparentemente, le une lontane dalle altre»¹³.

Come afferma Eugenio Borgna, la fragilità, negli slogan mondani dominanti, è «l'immagine della debolezza inutile e antiquata, immatura e malata, inconsistente e destituita di senso; e invece nella fragilità si nascondono valori di sensibilità e di delicatezza, di gentilezza estenuata e di dignità, di intuizione dell'indicibile e dell'invisibile che sono nella vita, e che consentono di immedesimarci con più facilità e con più passione negli stati d'animo e nelle emozioni, nei modi di essere esistenziali, degli altri da noi»¹⁴. Il lavoro teatrale porta sempre a confrontarsi con emozioni e sentimenti, che contengono anche la dimensione della fragilità, che possono divenire occasione di sensibilità e immedesimazione.

Martha Nussbaum, nel suo lavoro¹⁵, dopo aver esposto come l'*eudaimonia* greca risulti segnata dalla vulnerabilità, sottolineando l'inseparabilità tra agire bene e sorte contraria, afferma che l'uomo non è radicalmente buono¹⁶. La visione della fragilità che ella ci porta, evoca la propria fragilità e informa sul bene umano, spingendo ad agire. Nussbaum afferma che lo sguardo verso il povero muove all'agire e spinge a costruire le condizioni affinché siano garantite le possibilità esistenziali ad ogni uomo. La cura è allora un dovere che viene suscitato dalla dignità; la Nussbaum pone a fondamento della sollecitudine nei confronti degli altri l'incontro con la fragilità dell'altro, nella comune condizione di finitudine. La compassione e la dignità nascono dalla prossimità con il sofferente la cui esistenza diventa appello ed evocazione a considerare la propria fragilità, spingendo ad agire. Prossimità, dunque, come empatia, e parte dall'assunto che la fragilità possa talvolta divenire occasione di apertura poiché le persone fragili, quelle che soffrono della loro vulnerabilità, che sono più esposte alle ferite dolorose, sono portatrici di slanci del cuore che danno senso alla vita e possono divenire capaci di presenza, di ascolto, e di creare comunità di cura. Essere vulnerabili non significa allora vincere o perdere, bensì avere il coraggio di scoprirsi e di essere visti per come si è, senza alcuna garanzia sui risultati e sulla "performance".

Sulla scena e nei laboratori teatrali si richiede apertura per mostrarsi nelle proprie fragilità. In questo senso, «la vulnerabilità non è una debolezza, ma la più grande dimostrazione di coraggio»¹⁷.

Molto ricchi sono i contributi che emergono dalle interviste nell'ambito della fragilità, come rintracciamo nelle parole di D. B., che afferma:

¹³ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014, pp. 5, 6.

¹⁴ Ivi, pp. 3, 4.

¹⁵ M. C. Nussbaum, *La fragilità del bene*, Società Editrice Il Mulino, Bologna 2004.

¹⁶ A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, p. 123.

¹⁷ B. Brown, *La forza della fragilità*, Vallardi, Milano 2016, p. 28.

Se si va su un palco credendosi invincibili, sicuramente qualcosa non sta funzionando, un attore secondo me è uno che sceglie, consapevolmente o meno, di voler provare almeno a spogliarsi delle maschere e di cercare una verità, e la verità è fragile. Quando si lavora con fasce fragili è immediata questa cosa. Io credo che i ragazzi che decidono di venire a far teatro è perché sanno che possono trovare qualcosa che parla di sé e delle cose che combattono all'interno della loro anima, quindi la fragilità sarà sicuramente un'enorme potenza. In questo tempo storico credo anche che il nostro compito sarà in qualche modo riportare la gente a stare insieme perché sicuramente noi stiamo vedendo che è più difficile fare gesti che sembravano banali prima, come un abbraccio o una stretta di mano e quindi forse avremmo anche questo compito: provare a riportare la gente a stare insieme¹⁸.

Non possiamo quindi guardare alla fragilità e alla debolezza come caratteristica di chi è soltanto coinvolto nei processi teatrali, o di chi è chiamato a viverla per un periodo o per determinate cause; esse sono elementi umani, che attraversano l'esistenza di tutto il genere umano, la vulnerabilità è una «dimensione essenziale della vita, dell'interiorità, del modo di essere nel mondo, lungo gli sconfinati sentieri della comunità di cura, e della comunità di destino, che sono alla radice della solidarietà umana, e della gentilezza dell'anima»¹⁹.

6.1. Teatralità *antifragile*

«Un artista è *antifragile*»²⁰

Nassim Nicholas Taleb

Durante le interviste con gli operatori teatrali ho in più occasioni percepito che la fragilità che attori e registi stavano vivendo fosse un'opportunità nuova che potevano accogliere come risorsa. Sulla base di tali impressioni ho preso in considerazione la riflessione di Taleb che, in merito alla fragilità, conia il termine di *antifragilità*. Inizialmente egli si chiede quale sia il suo contrario, dal momento che la fragilità coincide con la vulnerabilità (un'entità che si rompe facilmente), per la maggior parte delle persone il suo opposto fa riferimento alle caratteristiche di un elemento nell'essere robusto, resistente, solido. Secondo Taleb, però, tutto ciò che possiede queste caratteristiche non si rompe né migliora; tutto ciò che è indistruttibile non necessita di cura, come i pacchi che spediamo senza l'etichetta "fragile". «Il pacco fragile sarebbe quindi integro nel migliore dei casi, quello robusto lo sarebbe nel migliore e nel peggiore dei casi. L'opposto di fragile è dunque ciò che rimane integro nel peggiore dei casi»²¹. Taleb sceglie il termine *antifragilità*, affermando che essa «*ci fa capire meglio*

¹⁸ Dall'intervista a D. B., realizzata il 24 giugno 2020.

¹⁹ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, cit., pp. 98, 99.

²⁰ N. N. Taleb, *Antifragile. Prosperare nel disordine*, Il saggiatore, Milano 2013, p. 70.

²¹ Ivi, p. 49.

la fragilità»²² poiché esprime il suo inverso, ovvero la capacità a rimanere integro nel peggiore dei casi.

Accostando tale discorso a quello sopra affrontato, sulla necessità del teatro, sulla sua sopravvivenza nel tempo pandemico, risulta utile chiedersi se il teatro e la teatralità possano essere definiti *antifragili*, se possiedono cioè le caratteristiche di resistenza in situazioni di estrema crisi, traendo da esse irrobustimento.

Una metafora che Taleb porta dell'antifragilità è quella dell'Idra²³, rettile dalle molte teste, che reagisce al taglio di una di esse con la crescita di altre più numerose. Scorrendo a ritroso la storia del teatro, sarebbe interessante appurare se la reazione degli uomini del teatro ad eventi avversi, sia stata capace di trarre giovamento dalle crisi. Pensiamo all'esperienza di Grotowski, al suo tentativo di abbattere la quarta parete per andare incontro allo spettatore, nella *via negativa* che, per sottrazione, portò al *teatro povero*. Pensiamo anche a Beck e Malina del Living Theatre che reagirono alle esigenze di un teatro staccato dall'uomo, creando gli happening e riversandosi nelle piazze, o all'esperienza dell'Animazione Teatrale in Italia, che portò il fenomeno teatrale nei luoghi della cura e dell'educazione. C'è da capire se alla base di queste azioni innovatrici ci fosse un taglio, una frattura, una crisi, divenuta l'opportunità di rigenerazione per il teatro.

Taleb, oltre all'analisi sull'*antifragilità* descrive i Cigni neri come eventi avversi che accadono in maniera imprevedibile, come la pandemia da Covid-19 che si è improvvisamente abbattuta sulle nostre esistenze, condizionandole per mesi e anni. I Cigni neri sono la spada di Damocle²⁴ appesa sulle nostre teste, e il tempo vissuto ne dà testimonianza. A suo parere, anche un certo tipo di artificiosità rende fragili nei confronti dei Cigni neri: «più le società diventano complesse, con innovazioni sempre più sofisticate e con crescente specializzazione, più sono esposte al tracollo»²⁵. Dal suo punto di vista, un sistema che va in sovra compensazione opera necessariamente secondo modalità di *iperreazione*, sviluppando forza e capacità aggiuntive, in quanto anticipa un risultato negativo e reagisce alle informazioni sulle possibilità di un rischio²⁶.

In merito alla ricerca teatrale c'è allora da chiedersi: le difficoltà che hanno messo in crisi i teatri e gli uomini del teatro in questo periodo pandemico hanno sviluppato nuove capacità e aumentato la forza? Ritroviamo una maggiore riflessività e spinte di creatività proprio nei momenti di maggior fragilità. In psicologia si scivola nel termine resilienza, meglio definito dagli intervistati *resistenza* nell'ambito della capacità teatrale di reagire alle difficoltà²⁷.

²² Ivi, p. 22.

²³ Ivi, p. 51.

²⁴ Ivi, p. 52.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Ivi, p. 66.

²⁷ A tal proposito si vedano le interviste condotte agli operatori teatrali.

Come osservato in ambito teatrale nel presente progetto di ricerca, quando vediamo persone o enti che sopravvivono a certe prove e rileviamo che la popolazione sopravvissuta è più forte di quella originaria, immaginiamo che le prove siano state positive per gli individui. Taleb, in tal senso, definisce la prova come «un esame spietato che elimina quelli che non ce la fanno»²⁸, e ciò a cui assistiamo è il trasferimento di fragilità (o meglio, di *antifragilità*) da un individuo al sistema. Il gruppo dei sopravvissuti è, ovviamente, più forte di quello iniziale. Nel panorama teatrale oggetto della ricerca abbiamo rilevato che alcuni teatranti hanno cambiato lavoro, hanno scelto di modificare la propria professione per sopravvivere; tuttavia, vogliamo indagare la fragilità come elemento che caratterizza il lavoro teatrale e pedagogico, nell'approfondimento delle sue dimensioni, come ad esempio nel teatro sociale.

Secondo Taleb il concetto di *antifragilità* si spinge oltre quelli di resilienza e robustezza. A suo parere ciò che è resiliente supera la crisi ma resta uguale a se stesso, ciò che è *antifragile* invece si trasforma in positivo, migliora ed è una qualità che sostiene tutti i mutamenti. Egli afferma: «Certe cose traggono vantaggio dagli scossoni; prosperano e crescono quando sono esposte alla volatilità, al caso, al disordine e ai fattori di stress, e amano l'avventura, il rischio e l'incertezza. Eppure, nonostante l'onnipresenza del fenomeno, non esiste una parola che descriva l'esatto opposto di fragile. Chiamiamolo allora *antifragile*»²⁹. L'*antifragile*, di conseguenza, ama il caso, l'errore, l'incertezza. Come avevamo visto nei capitoli precedenti, il teatro viene considerata l'arte effimera, fragile, per le sue caratteristiche intrinseche di impalpabilità, imprevedibilità, essendo costituita da puro materiale umano, caratterizzato da ombre e luci. L'errore non appartiene alla dimensione teatrale in quanto l'errore non chiude, non è vicolo cieco ma possibilità, punto di partenza.

Il teatro è *antifragile*? Nel corso di questo paragrafo si proveranno a delineare alcune caratteristiche. Innanzitutto, l'*antifragilità* possiede la singolare caratteristica di consentirci di affrontare l'ignoto, di fare le cose senza comprenderle e di farle bene, la teoria dell'*antifragilità* e il teatro possiedono quindi molti punti di raccordo. Secondo Taleb, grazie all'*antifragilità* siamo molto più bravi a fare che a pensare e sarebbe preferibile essere poco intelligenti e *antifragili* che intelligenti e fragili. Tale affermazione riconduce ad una intelligenza diversa, quella di saper agire, fare, operare concretamente per trarre risorse da stress e crisi. Inoltre, il maggior fattore di fragilità della nostra società, principale generatore di crisi è l'attitudine a non mettersi in gioco. In teatro l'agire, il partecipare, il farsi coinvolgere sono elementi essenziali che portano l'uomo a reagire alla fragilità. Come affermato precedentemente, Grotowski sostiene: «l'uomo di conoscenza dispone del *doing*, del fare e non di

²⁸ N. N. Taleb, *Antifragile. Prosperare nel disordine*, cit., p. 96.

²⁹ Ivi, p. 21.

idee o teorie. Cosa fa per l'apprendista il vero teacher? Dice: fa questo. [...]. Può capire solo se fa. Fa o non fa. La conoscenza è questione di fare»³⁰.

Secondo Taleb, «i Cigni neri (con la C maiuscola) sono eventi imprevedibili e anomali, con un impatto enorme su vasta scala e inattesi da un certo tipo di osservatore, generalmente definito «tacchino» quando è sia colto di sorpresa, sia danneggiato da tali eventi»³¹. La pandemia da Covid-19, il Cigno nero che si è abbattuto nelle nostre vite negli ultimi anni ha fatto sperimentare all'umanità tutta la perdita del controllo; ci ha fatto inevitabilmente confrontare con il fatto che riuscire a ottenere un certo grado di ordine e controllo dipenda dalla capacità di contemplare e accogliere l'incerto, lo sconosciuto, il caso. I sistemi complessi straripano di interdipendenze e reazioni non lineari. Tutto ciò che è vulnerabile a lungo andare è destinato alla rottura. Dato che la robustezza perfetta non si può raggiungere, occorre un meccanismo che aiuti il sistema a rigenerarsi da solo, sfruttando crisi, collassi imprevedibili, fattori di stress e volatilità anziché subirli. Tale aspetto, esposto da Taleb, trova molte assonanze con l'attività teatrale, in quanto sulla scena accade sempre l'incontrollato e l'imprevedibile, il processo di creatività teatrale è sottoposto alla fragilità dell'uomo attore e dell'ambiente in cui si trova, della relazione che si crea tra le parti coinvolte, incluso lo spettatore. L'agire teatrale è *antifragile* nella misura in cui accoglie la fragilità come risorsa per instaurare una migliore relazione attore-spettatore, che consente di giungere a un esito migliore.

Mi è capitato di partecipare a una lezione teatrale con alcune persone che non si erano mai avvicinate al teatro ed erano motivate a farlo per superare le proprie timidezze, blocchi, fragilità. Nella mia esperienza, questi elementi sono il materiale grezzo dell'attore, ciò che spinge la persona a lavorare con la propria umanità, a guardarla, viverla nel corpo, nella voce, nella relazione con gli altri. La scelta di assumere la fragilità come categoria di indagine del progetto di ricerca deriva da una consapevolezza maturata negli studi teatrali, che è legata alla dimensione corporea, emozionale e relazionale, strettamente pedagogica del fare teatrale, e deriva anche dalla mia esperienza concreta di teatrante, di spettatrice, di conduttrice di laboratori teatrali. Senza fragilità non c'è teatro, dunque, la capacità di utilizzare la componente umana più vulnerabile al fine di trarne vantaggio e creare mondi immaginari, storie, poesia, vita è *antifragilità*. Dunque, il teatro è *antifragile*.

Secondo Taleb il fragilista «è colui che ci fa impegnare in politiche e azioni, tutte artificiali, di cui i vantaggi sono piccoli e visibili e gli effetti collaterali, invece, potenzialmente devastanti e invisibili»³². Sembra che il fragilista sopravvaluti la portata della conoscenza scientifica e spesso creda che le ragioni che stanno dietro le cose gli siano automaticamente accessibili, cieco di ciò che

³⁰ A. Attisani, *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa, Milano 2006, p. 46.

³¹ N. N. Taleb, *Antifragile. Prosperare nel disordine*, cit., p. 24.

³² Ivi, p. 28.

nella vita è misterioso e impenetrabile. L'uomo di teatro, al contrario, ha bisogno di trovare il coraggio di guardare in faccia la sua ignoranza e di non vergognarsi di essere umano, agguerrito e fiero della sua umanità.

A proposito del passaggio dalla fragilità all'*antifragilità* Taleb scrive:

Un giorno mi sono improvvisamente reso conto che la fragilità, che era priva di una definizione tecnica, poteva essere descritta come ciò che non ama la volatilità, e a ciò che non ama la volatilità non piacciono nemmeno il caso, l'incertezza, il disordine, gli errori. [...] Tutto ciò che non ama la volatilità detesta i fattori di stress, i danni, il caos, gli eventi, il disordine, le conseguenze «impreviste», l'incertezza e, cosa ancora più critica, il tempo. [...] In un certo senso, l'*antifragilità* scaturisce da questa definizione esplicita di fragilità: ama la volatilità e tutto il resto, anche il tempo. E ha un legame potente e utile con la non linearità: tutto ciò che reagisce in modo non lineare è fragile o *antifragile* rispetto a una certa fonte di casualità³³.

La fragilità della conoscenza, come abbiamo visto, nella complessità dei sistemi, include anche il disordine, l'errore, i limiti, la frammentazione e il caos. La conoscenza è incertezza e se accolta può divenire un'occasione per trasformare le vulnerabilità in risorsa.

Secondo Taleb la fragilità e l'*antifragilità* indicano un potenziale guadagno o danno dovuto all'esposizione a qualcosa che concerne la volatilità. La vulnerabilità è l'appartenenza alla famiglia allargata del disordine, che l'autore descrive in 16 cluster: incertezza, variabilità, conoscenza imperfetta e incompleta, probabilità, caos, volatilità, disordine, entropia, tempo, ignoto, caso, agitazione, fattore di stress, errore, dispersione dei risultati, non conoscenza³⁴.

Secondo Taleb il fragile, il robusto e l'*antifragile* si collocano in un medesimo continuum. Il fragile vuole la tranquillità, l'*antifragile* cresce grazie al disordine e al robusto non importa più di tanto³⁵.

Gli eventi più negativi sembrerebbero essere allora quegli elementi che favoriscono una riorganizzazione e una ristrutturazione, «il fatto che coloro dai quali traiamo più benefici non siano soltanto quelli che cercano di aiutarci (per esempio, con un «consiglio»), ma le persone che hanno provato a danneggiarci, e alla fine non ci sono riuscite, è alquanto sconcertante»³⁶.

Con uno sguardo capovolto, vogliamo allora provare ad accogliere il valore della fragilità come occasione preziosa in grado di creare novità e bellezza nelle pieghe di ferite sanguinanti.

³³ Ivi, p. 30.

³⁴ Ivi, p. 31.

³⁵ Ivi, pp. 40-43.

³⁶ Ivi, p. 71.

6.2. La fragilità della condizione umana: Morte e Bellezza

*«La Morte e la Bellezza son due cose profonde
che contengono tanto d'azzurro e tanto nero,
che paion due sorelle terribili e feconde
con uno stesso enigma e uno stesso mistero»*

Victor Hugo³⁷

Secondo Borgna, nelle opere dell'artista Alberto Giacometti la fragilità della condizione umana si rivela nella sua «indicibile immediatezza e nella sua straziata fenomenologia, e ci richiama alla nostra debolezza e alla nostra frantumabilità esistenziale, alla nostra incorporeità e alla nostra inconsistenza materica»³⁸. Le sue sculture sono figure che vivono in un tempo e in uno spazio che non sono quelli pietrificati della quotidianità ma quelli della metamorfosi, della vertigine del cambiamento, della infinitudine mai spenta, e mai interrotta, degli sguardi e dei volti. Sono figure che testimoniano di una nostalgia ferita, e che ci portano al di là dei confini del nostro io, della nostra soggettività, immergendoci nelle sconfinite regioni della intersoggettività. I volti e gli sguardi delle opere di Giacometti sono colti e descritti nella loro fugacità e nella loro inconsistenza, nella loro evanescenza e nella loro fragilità. La dissolvenza, la decostruzione del corpo, che rinasce dalle sue sculture e dai suoi disegni, conferma una insondabile fragilità, e i suoi impetuosi sconfinamenti verso l'epifania dell'etere e dell'invisibile, del mistico e dell'indicibile.

Nelle interviste condotte agli operatori teatrali ho preso contatto con la fragilità di chi mi ha raccontato alcuni passaggi dolorosi, nell'impossibilità di poter svolgere il proprio lavoro, nel vissuto della malattia, della morte. Ho raccolto testimonianze raccontate con fatica, con un fil di voce e talvolta affermazioni mosse dalla rabbia e dalla frustrazione. C'è chi si è messo a nudo nelle emozioni provate, nella paura, nella preoccupazione, nello spaesamento e nel senso di estrema vulnerabilità.

L'attore bresciano R. M. racconta: «Marco, un mio amico che è stato ricoverato in ospedale a Monza, lontano la famiglia, ha avuto dei momenti anche abbastanza drammatici, in camera ha avuto un compagno che è morto»³⁹.

Anche nella mia esperienza personale la fragilità ha contraddistinto alcuni passaggi della mia storia, ho sperimentato tutta la vulnerabilità di sentirmi inerme, senza forze e senza capacità di far fronte alle difficoltà che stavo attraversando. Lo sguardo che ho maturato attraversando tali periodi, che

³⁷ V. Hugo, *Ave, dea; moriturus te salutatur*, in *Poesie*, tr. it. se, Milano 1989, cit. in U. Eco (a cura di), *Storia della bellezza*, Bompiani, Milano 2004, p. 302.

³⁸ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, cit., pp. 87, 88.

³⁹ Dall'intervista a R. M. del 19/06/2020.

costituiscono dei passaggi della vita che ogni persona può trovarsi ad affrontare, mi ha consentito di trarne importanti insegnamenti e consapevolezza che mi consentono oggi di affrontare nuove situazioni di fragilità, consapevole dell'estrema ricchezza che tali momenti racchiudono, seppur nelle difficoltà manifeste.

La fragilità è diventata per la giovane imprenditrice Anna Fiscale⁴⁰ la possibilità di avere uno *sguardo capovolto* che può offrire rinascite insperate, personali e sistemiche. La vulnerabilità è stata per lei la svolta che l'ha portata a divenire la fondatrice del QUID Project⁴¹, un'impresa sociale che lavora per la reintegrazione delle persone con un passato di fragilità nella filiera dell'abbigliamento e degli accessori, partendo da tessuti di scarto. Come racconta nel suo intervento alla conferenza TEDx, afferma: «Credo che la fragilità sia un fattore inesplorato e indefinito, sia nell'equazione di una vita, la mia vita, come anche nelle equazioni di un'impresa»⁴². Anna si espone, si apre, si “mette a nudo” nella sua storia personale, senza maschere e senza chiusure, mette in scena la sua fragilità raccontando di sé, senza paura, come anche gli attori del teatro sociale fanno, portando la loro vita alla ribalta, trasformando ferite e fallimenti in arte, dono per l'altro che ascolta e osserva, nel silenzio accogliente.

Vi è mai capitato di sentirvi così divisi, così fragili? Avete presente quelle situazioni in cui vi siete sentiti indifesi, impauriti, con le spalle al muro? [...] Questo sguardo capovolto sulla mia vita mi ha permesso di ripartire dall'amore per la mia fragilità. Ho iniziato a sostituire la parola debole con la parola fragile. Debole e chi è intrinsecamente privo di forza, fragile è chi si può spezzare se viene trattato nel modo sbagliato. L'intuizione che la mia fragilità non era un limite ma un punto di partenza mi ha fatto rinascere come persona, e mi ha reso più empatica rispetto a quel mondo che volevo studiare per combattere. Dove gli altri vedevano anelli deboli, ho visto fragilità da valorizzare. Ho cancellato tutti i Contro e li ho trasformati in Pro: potevo finalmente lottare “per” qualcosa, per capovolgere il paradigma della fragilità. Dove gli altri vedevano economie deboli, ho visto opportunità di ricostruzione⁴³.

La fragilità come sguardo capovolto è quella possibilità che ognuno ha, la scelta di saper trarre opportunità dalla crisi, come è emerso nelle interviste condotte agli operatori teatrali, che hanno utilizzato tempo e risorse per studiare, pianificare nuovi progetti, reinventarsi e cercare nuove strade. Per Anna Fiscale la crisi economica, insieme alle fragilità personali, sono divenuti strumenti per dare vita a un nuovo progetto. Il progetto QUID promuove l'inserimento lavorativo di persone con un passato di fragilità, producendo collezioni di abbigliamento e accessori a partire da tessuti di

⁴⁰ Nel dicembre 2020 Anna Fiscale, fondatrice di Quid Impresa Sociale, ha ricevuto dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella l'onorificenza di Cavaliere dell'Ordine al Merito della Repubblica.

⁴¹ Progetto Quid ha vinto il premio *Responsible Disruption Award* dei Green Carpet Fashion Awards 2020 che si sono svolti nella serata del 10 ottobre, in onda in diretta dalla Shanghai Fashion Week come riconoscimento per il duplice obiettivo perseguito attraverso le proprie collezioni moda: creare inclusione sociale e lavorativa dando nuova vita a tessuti di rimanenza.

⁴²https://www.ted.com/talks/anna_fiscale_the_fragility_factor_from_societal_challenge_to_social_wealth/transcript?language=it

⁴³*Ibidem.*

rimanenza delle più importanti aziende italiane. Le persone assunte nell'impresa sono provenienti da disagio sociale, povertà, incertezza. Ma nel percorso che il gruppo ha intrapreso ha portato al confronto con altre fragilità, quelle di manager affermati, designer di fama, avvocati che raccontavano di aver vissuto in prima persona, o attraverso gli occhi di chi amano, cosa vuol dire essere fragili. Un'altra caratteristica rilevante per l'equipe è stata la capacità di raccontare la loro fragilità.

La storia di Anna, come tante altre, raccontano di una forza che sorge nella fragilità e di una creatività che si sviluppa nelle pieghe di vite ferite. Ci sono però anche le fragilità che si nascondono nelle sensibilità colpite dalla timidezza e dallo smarrimento, dal silenzio e dalla sventura. Come afferma Borgna, «Sono umane fragilità che ci passano accanto nella vita di ogni giorno con le loro scie di impalpabili penombre e di inafferrabili fluorescenze, e che non è facile riconoscere. Sono fragilità che gridano nel silenzio dell'anima, e che sono udite solo quando in noi ci siano le tracce della sensibilità e dell'attenzione che, la parola è ancora di Simone Weil, appartiene all'ordine della grazia»⁴⁴. Riconoscere queste fragilità, quelle che vivono segrete nel cuore delle persone che ogni giorno incontriamo, è cosa ancora più importante che non quella di riconoscere le nostre fragilità.

Il teatro è il luogo capace ad ospitare tutte le fragilità umane, fino a quella più estrema, la morte. Il teatro, che è erede dell'arte cerimoniale greca, con maschere e cori ha conservato qualcosa di rituale. In Grecia, l'origine del teatro è la tragedia, in cui l'uccisione degli eroi richiama il tema del sacrificio di un innocente o di un eroe puro e reca in sé l'idea della sua necessità per attirare il favore degli dei e contribuire a una rinascita o alla fecondità. Vista a teatro, allora, la morte può anche suscitare in noi la sensazione di esserci liberati provvisoriamente della nostra morte, trasferendola sull'attore in scena, per soddisfare un bisogno profondo e permanente di esorcizzare la morte. Accade qualcosa in noi che ci commuove profondamente e ci libera, allo stesso tempo e nelle migliori condizioni; la morte presente sulla scena, sperimentata psichicamente dallo spettatore seduto comodamente sulla sua poltrona, è per lui inoffensiva. Riferendosi alle passioni che conducono alla morte, Aristotele ha pensato che la tragedia ci possa liberare provvisoriamente da queste passioni mediante la catarsi⁴⁵.

Come afferma Han,

l'arte che fa star bene è una contraddizione in termini. L'arte deve sconcertare, disturbare, inquietare, anche saper far male. È da qualche altra parte. È a casa nell'estraneo. È proprio l'estraneità a caratterizzare l'aura dell'opera d'arte. Il dolore è lo strappo attraverso il quale fa breccia il completamente Altro. È proprio la negatività del completamente Altro a mettere l'arte in condizione di offrire una narrazione antagonista rispetto all'ordine vigente. La compiacenza, invece, perpetua l'Uguale. La pelle d'oca è, a detta di Adorno, la *prima immagine estetica*. Porta in primo piano l'irruzione dell'Altro. La coscienza che non riesce a rabbrivire è reificata. È incapace di fare esperienza, poiché questa, nella sua essenza, è il dolore in cui l'alterità essenziale dell'ente si svela rispetto a ciò che è abituale. Anche la vita

⁴⁴ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, cit., pp. 71, 72.

⁴⁵ E. Morin, *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

che rifiuta qualsiasi dolore è reificata. Solo *l'essere toccato dall'altro* mantiene viva la vita. Altrimenti essa resta prigioniera nell'inferno dell'Uguale⁴⁶.

Secondo T.S. Eliot, «il genere umano non può reggere troppa realtà»⁴⁷; talvolta, attraverso *l'estetizzazione generalizzata* si può ottenere tessendo un compromesso con il reale. L'arte, la tragedia, il grande romanzo, i film ci ricordano la nostra condizione e ci pongono di fronte al nostro destino e alla morte. Nell'evasione dal reale immediato ritroviamo il reale della nostra condizione con passione, compassione, comprensione. Possiamo, dunque, fare appello all'estetica e alla poesia per vivere pienamente la realtà, pur avendo consapevolezza della sua crudeltà. L'arte crea gioia e ci fa accedere ai rapimenti dell'esistenza, ci aiuta a sopportare il troppo-pieno insopportabile della realtà; le meraviglie che vi attingiamo ci danno l'energia per affrontare la crudeltà del mondo. Infine, «la poesia della vita come fioritura, comunione, pienezza, sfugge al divertimento. Non ci salva dalla morte ma, con l'amore che essa include e in cui è inclusa, è la sola vera risposta alla morte»⁴⁸.

Grotowski fa dire ad Amleto: «L'uomo è inquieto e pieno di timore. Sa di essere passeggero e non vuole sapere di essere passeggero. Conosce la sua debolezza. È ingiusto o è vittima di ingiustizia. Ma è solo al cospetto del tempo»⁴⁹. Il teatro offre una risposta a questo grido dell'uomo, poiché «è alla nostra portata la possibilità di andare oltre noi stessi, oltre la limitatezza e la fragilità dell'egocentrismo, verso gli altri esseri umani, verso la natura, consapevole di questa unità universale la cui espressione più alta e più degna di giustizia, di compassione, di aiuto è l'uomo»⁵⁰.

Il teatro è quel luogo in cui l'umanità si fa prossimità, in cui le fragilità della vita possono essere accolte, anche la morte nella sua drammaticità può divenire racconto di speranza, come porta in scena l'attore R. M. nello spettacolo scritto durante la pandemia, che racconta la storia di Marco, sopravvissuto al Covid⁵¹. La fragilità si è fatta ascolto, apertura, relazione di vicinanza, solidarietà.

Di fronte alle difficoltà pandemiche è emerso da subito come le persone di teatro siano subito pronte a far fronte alle difficoltà, a reagire, mettendosi in gioco con creatività e resilienza. Come afferma sempre R. M., «se c'è una cosa che mi ha insegnato il teatro è che qualsiasi cosa diventa sempre un'opportunità piuttosto che un limite, per cui l'ho presa così, ho cominciato a scrivere, tanto è vero che uno spettacolo che ho scritto in questo periodo debutterà il 28 giugno»⁵². Continua raccontando la fragilità dell'attore come una paura che non manca mai, anche dopo anni a fare spettacoli, c'è

⁴⁶ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

⁴⁷ T. S. Eliot, *Quattro Quartetti*, Bompiani, Milano 2022.

⁴⁸ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

⁴⁹ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. La possibilità del teatro*, vol. I, La casa Usher, Firenze-Lucca 2014, p. 103.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ La narrazione teatrale "Andava tutto bene, storia di Marco" è stata portata in scena sul territorio bresciano dal 2020.

⁵² Dall'intervista a R. M., realizzata il 19 giugno 2020.

sempre un timore, che secondo l'attore è una tensione meravigliosa e di cui non si può più fare a meno.

Il momento in cui tu ti butti è fantastico ti accorgi che è uscita la voce, ascolti la tua voce e senti il pubblico. Secondo me la fragilità dovuta a questo momento, soprattutto per noi del teatro, è proprio una parte che dobbiamo far emergere, perché io sono convinto, perché l'ho sentito e perché l'ho sperimentato, che il teatro ha questa grandissima missione, che è quella di dare modo alle persone di raccontare, raccontarsi, rielaborare vissuti. Sulla base di questo, ho avuto Marco, un mio amico, mio vicino, che è stato ricoverato in ospedale, non è stato gravissimo però è stato mandato a Monza, lontano la famiglia, ha avuto dei momenti anche abbastanza drammatici, in camera ha avuto uno che è morto. Sul suo racconto ho scritto lo spettacolo che reciterò il 28 giugno, mi immagino che quando torneremo a un minimo di normalità ci sarà la necessità di "rimettere in pace la parte di fede che è in noi" (perché non c'è stato modo neanche di fare i funerali) e la necessità di raccontare queste storie e di rielaborarle, cercare di capire ma soprattutto di buttare fuori, fare un passo in avanti⁵³.

Il teatro, nel periodo in cui le bare sfilavano tragicamente per le strade di Bergamo per cercare accoglienza altrove, è divenuto strumento per raggiungere le persone confinate nelle loro abitazioni e per regalare racconti, storie divertenti e di speranza, come nell'iniziativa a cui ha contribuito anche il Teatro Telaio, raccontata da A. F.⁵⁴, nel progetto "Favole al telefono!", in cui gli attori telefonavano ai bambini per narrare storie.

La fragilità può divenire allora l'occasione di uscire allo scoperto, di scegliere quale cammino intraprendere, se rifiutare la fragilità, negandola o rifuggendo situazioni dolorose, oppure se accoglierla, osservandola da nuove prospettive, mettendosi in ascolto di nuove spinte creative, ripartendo ogni volta daccapo. In conclusione, sono le parole del filosofo Martin Buber che vogliono aprire una nuova strada in tal senso: «Per quanto ampio sia il successo e il godimento di un uomo, per quanto vasto sia il suo potere e colossale la sua opera, la sua vita resta priva di un cammino finché egli non affronta la voce. Adamo affronta la voce, riconosce di essere in trappola e confessa: mi sono nascosto. Qui inizia il cammino dell'uomo. Il ritorno decisivo a se stessi è nella vita dell'uomo l'inizio del cammino, il sempre nuovo inizio del cammino umano»⁵⁵.

C'è una voce che ci chiama ad uscire da noi stessi, ad andare incontro all'altro, accogliendolo, anche quando la morte fa sperimentare i vissuti più dolorosi; in tal senso l'arte può offrire una direzione, un cammino, un percorso fatto di ritorni e ripartenze, ma sempre nella direzione della Bellezza, quella che salverà il mondo.

⁵³ Dall'intervista a R. M., realizzata il 19 giugno 2020.

⁵⁴ Dall'intervista a A. F., realizzata il 19 giugno 2020.

⁵⁵ M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, Edizioni Qiqajon, Magnano 1990, p. 23.

6.3. Oasi di vita poetica nella fragilità contemporanea

«Amore e arte amplificano le piccole cose»

Goethe

La sfida della complessità è caratterizzata dalla fragilità che qualifica il processo umano di conoscenza; come abbiamo visto, la scienza si muove sulle quattro zampe dell'empirismo e della razionalità, dell'immaginazione e del controllo. Vi è sempre dualismo e conflitto fra empirismo (pragmatismo) e razionalismo, fra l'immaginazione (che è ipotesi) e il controllo (che seleziona). La scienza si fonda sulla dialogica fra immaginazione e controllo, fra empirismo e razionalismo ma non può escludere la fragilità del sistema complesso, che si muove continuamente attraverso passaggi di disequilibrio. Secondo Morin, «oggi razionalizzazione e standardizzazione vogliono prendere il controllo delle nostre vite [...] ostacoli pesanti si frappongono alla fioritura della poesia della vita. Più siamo dominati dalle forze anonime, più abbiamo bisogno di resistervi. La resistenza necessita di oasi di vita poetica. La poesia è adesione alla bellezza del mondo, della vita, dell'umano, e, allo stesso tempo, resistenza alla crudeltà del mondo, della vita, dell'umano»⁵⁶. La poesia viene incontro all'uomo fragile, che ha dimenticato l'immaginazione e che dà priorità al razionalismo; le arti performative risvegliano l'uomo nella sua fragilità, lo raggiungono in e attraverso essa per offrire bellezza e resistere alla crudeltà del mondo.

Huizinga, nel suo *Homo ludens*, utilizza l'espressione *cerchio magico* per designare lo spazio del gioco e del giocare, esso si distingue come «spazio normato e disciplinato, entro cui esercitare in modo finzionale istanze escapiste, alienanti, evasive, di-vertenti, seduttive, ma senza uscire da una corona di contenimento»⁵⁷.

Educazione, poetica e gioco mostrano una via di liberazione incorniciata da una ghirlanda impregiata perché *fragile*, separata perché magica, essa è costituita da vincoli, tecniche, metodi che consentono di istituire un percorso che permetta di diventare ciò che non si è ancora. Poetica diventa, in quest'ottica, un

⁵⁶ E. Morin, *Sull'estetica*, cit.

⁵⁷ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 11.

innesto nella natura, la continuazione, con altri mezzi, di una germinazione che promana dal mondo e che l'uomo coglie nella sua potenzialità e a cui si adopera, con un lavoro progressivo e iterato, per darvi voce e forma. Stare sulle cose, stare nelle cose e spesso prossimi alle più piccole è condizione di conoscenza e di possibilità di azione rispondente. Questo modo di abitare il mondo non è però condizione di accettazione passiva o di sovvertimento espropriante, bensì espressione di un procedere leggero, dispersivo: un modo per rispondere alla logica schiacciante, non già con una ribellione violenta, ma con una fuga: si tratta di un processo di evasione, come tentativo escapistico di sentirsi sganciati dalle catene della contingenza⁵⁸.

Talvolta i processi di conoscenza si contraddistinguono come percorsi asettici e razionali, in cui si osserva una scissione fra lo studio e la vita, in una distanza fra teoria e prassi. Risulta urgente recuperare una visione della conoscenza come *oasi di vita poetica*, in cui la ricerca si fa divertimento, piacere, gioco e scoperta. È grazie alla sensibilità artistica che scopriamo o riconosciamo le nostre verità più profonde.

Romanzi, cinema, teatro, musica, ci procurano non solo un sentimento estetico, ma anche la conoscenza. Antonio Damasio ha dimostrato chiaramente che ogni cognizione implica un'emozione. Inversamente, ogni emozione estetica può implicare una cognizione. La conoscenza fredda ci lascia freddi: possiamo apprendere solo con piacere, gusto, emozione. Un buon insegnante instilla il gusto di imparare, il piacere e la gioia di conoscere. Si può dire che la conoscenza si nutre di affettività e che l'affettività si nutre di conoscenza⁵⁹.

Secondo Damasio, dovremmo ammirare i traguardi raggiunti dalla mente cosciente umana ma anche equilibrare la descrizione di come gli esseri umani siano arrivati al presente nel corso di una lunga storia. Riconoscere le priorità e ammettere l'interdipendenza può essere utile nel momento in cui ci troviamo a fare i conti con le diverse devastazioni che noi stessi abbiamo inflitto alla terra e alle sue forme di vita. La struttura e l'aspetto dei fenomeni sociali e degli strumenti straordinari delle culture umane devono essere interpretati nella prospettiva dei fenomeni biologici che li precedettero e che ne consentirono l'emergere. «La lunga lista di tali fenomeni comprende *la regolazione omeostatica, le intelligenze non esplicite, la sensibilità, i meccanismi per la creazione di immagini, i sentimenti come traduttori mentali dello stato vitale presente all'interno di un organismo complesso, la coscienza stessa, e i meccanismi della cooperazione sociale*»⁶⁰. Dalle parole di Damasio, emerge l'aspetto inespresso e sommerso dei fenomeni umani e biologici, traspare una dimensione nascosta, incontrollabile, impercettibile, che ha a che fare con la complessità, la coscienza, tutto ciò che non è esplicitabile.

Nella riflessione che stiamo elaborando ci pare possibile definire nella sfera della fragilità anche tali elementi che sembrano rendere maggiormente vulnerabile la scienza, con i processi di conoscenza.

⁵⁸ Ivi, p. 24.

⁵⁹ E. Morin, *Sull'estetica*, cit.

⁶⁰ Il corsivo è dell'autore, A. Damasio, *Sentire e Conoscere*, Adelphi, Milano 2022, p. 175.

Se esiste il disordine, il caos, se alcuni elementi non sono controllabili, allora i sistemi sono fragili. Anche Taleb nella sua trattazione sull'*antifragilità* dedica ampio spazio alla riflessione sui sistemi complessi, distinguendo i congegni meccanici dai sistemi complessi: «I congegni artificiali e meccanici con risposte lineari sono complicati, ma non *complessi*, perché non hanno interdipendenze. Si preme un pulsante, per esempio un interruttore della luce, e si ottiene una risposta precisa, senza conseguenze ambigue [...]. Nei sistemi complessi, invece, l'interdipendenza è considerevole. [...] In un mondo complesso, la stessa idea di causa è sospetta: è praticamente impossibile da rilevare o non ben definita»⁶¹. In questo senso, i sistemi complessi sono interamente centrati sulle informazioni, e intorno a noi ci sono molti più trasmettitori di informazioni di quanti ne possano cogliere i nostri occhi. Questa viene da Taleb definita «opacità causale: è difficile seguire la traiettoria della freccia che va dalla causa alla conseguenza, e ciò rende inapplicabili quasi tutti i metodi di analisi convenzionali, oltre che la logica comune»⁶². La fragilità coinvolge ogni sistema complesso e ogni processo di conoscenza. Anche l'evoluzione ama la casualità, predilige i fattori di stress, l'incertezza e il disordine: se i singoli organismi sono relativamente fragili, il pool genetico trae beneficio dagli scossoni per affinare la propria capacità di adattamento.

Morin definisce la complessità nella sua *fragile incertezza* e afferma: «La complessità sembra regressiva o negativa perché costituisce la reintroduzione dell'incertezza in una conoscenza che era partita trionfalmente verso la conquista della certezza assoluta»⁶³. La conoscenza umana e i fenomeni naturali sono dunque osservabili nel loro velo di mistero, come troviamo nell'ultimo *Sentire e conoscere* di Damasio: «dobbiamo rispettare l'intelligenza e i disegni, straordinari e solo parzialmente compresi, della natura stessa»⁶⁴.

La decadenza del nostro secolo evidenzia inoltre un ulteriore elemento di fragilità e, come afferma Ceruti, uno degli aspetti di tale crisi è da ricondurre allo stato di barbarie in cui si trovano le nostre idee, lo stato di preistoria dello spirito umano che è ancora dominato dai concetti, dalle teorie da esso prodotti. I nostri predecessori avevano delle mitologie più concrete, mentre noi subiamo il controllo di potenze astratte. Di conseguenza,

⁶¹ N. N. Taleb, *Antifragile. Prosperare nel disordine*, cit., p. 75.

⁶² Ivi, p. 76.

⁶³ E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 1985, p. 57.

⁶⁴ A. Damasio, *Sentire e Conoscere*, cit., p. 176.

per affrontare i drammatici problemi della fine di questo millennio è indispensabile stabilire un dialogo fra le nostre menti e ciò che esse hanno prodotto sotto forma di idee e di sistemi di idee. Il nostro bisogno di civilizzazione implica il bisogno di una civilizzazione della nostra mente. Se vogliamo ancora avere la speranza che si producano dei miglioramenti e dei cambiamenti nei rapporti fra gli esseri umani (e non intendo soltanto nei rapporti fra imperi o fra nazioni, ma anche nei rapporti fra persone, fra individui, e anche nei rapporti fra sé e sé), allora questo grande salto storico e di civiltà comporterà anche il salto verso il pensiero della complessità⁶⁵.

Il mondo oggi non è più un teatro in cui s'interpretano ruoli e vengono scambiati gesti rituali, bensì un mercato sul quale ci si mette a nudo e ci si esibisce. La rappresentazione teatrale cede il passo «all'esibizione pornografica del privato»⁶⁶. Con queste parole il filosofo Han avvia una riflessione sulla fragilità manifestatasi nel *performer digitale* che oggi si mette a nudo sui palcoscenici digitali in cui la vita privata viene direttamente esposta, anche se rozza, impulsiva, brutta. I filtri sembrerebbero annullati, così come ogni distanza tra attori e spettatori, che sulla ribalta dei mass media trova una sua unicità.

Anche la socievolezza e la cortesia hanno un alto tasso di attorialità. Sono un gioco con la bella apparenza e per questo presuppongono una distanza scenica, teatrale. Nel nome dell'autenticità o della verità, oggi si mettono da parte, in quanto esteriori, la bella apparenza e i gesti rituali, ma questa autenticità non è altro che rozzezza e barbarie. Il culto narcisistico dell'autenticità detiene una parte di responsabilità nel crescente abbruttimento della società. Oggi viviamo in una cultura degli impulsi bestiali: laddove vengono a mancare i gesti rituali e le forme di cortesia, ecco che gli eccessi e le emozioni forti prendono il sopravvento. Anche nei social media si riduce quella distanza scenica costitutiva dell'agire pubblico e si arriva a una comunicazione priva di distanza e impregnata di impulsi⁶⁷.

Il rito del teatro, come oasi di vita poetica nella fragilità contemporanea, con la distanza che si conserva tra attore e spettatore potrebbe portare allo sviluppo delle relazioni, che nella catarsi si rigenerano e sviluppano significato.

⁶⁵ M. Ceruti, *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 1985, p. 36.

⁶⁶ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Notetempo, Roma 2021.

⁶⁷ *Ibidem*.

6.4. La *relazione* fragile: epistemologia pedagogica ed espulsione dell'Altro

«Occorre che ci siano dei vuoti.

Non nasce teatro laddove la vita è piena, dove si è soddisfatti.

Il teatro nasce dove ci sono delle ferite, dove ci sono dei vuoti, delle differenze.

È lì che qualcuno ha bisogno di stare ad ascoltare

qualcosa che qualcun altro ha da dire a lui»

Jacques Copeau

La fragilità permea anche il discorso pedagogico, come osservato precedentemente. Gli educatori, anche quelli teatrali, operano nei contesti della fragilità individuale, collettiva e sociale come figure di supporto e a trasformazione di relazioni e contesti. Talvolta lavorano dove qualcosa si è inceppato e non funziona nel modo consueto. «Come per molti lavori ad elevata complessità non esiste un sapere codificato da trasmettere o delle pratiche strutturate che siano sempre valide»⁶⁸.

Come afferma anche V. B., la fragilità e la vulnerabilità, in quanto caratteristiche umane, sono elementi alla base del teatro.

Senza vulnerabilità e fragilità non parliamo di esseri umani [...]. Poi la fragilità, rispetto alla pandemia mi fa dire che sicuramente c'è un fiorire di spettacoli che magari ne parlano e ne parleranno direttamente, oppure che da lì traggono spunto per raccontare altro, ma restano di più quelli che raccontano altro partendo dallo spunto, perché se viviamo nella contemporaneità questo succede. Quello che accade muove dei sentimenti e di conseguenza gli artisti producono delle riflessioni, anche senza parlarne direttamente e poi appunto la fragilità, la vulnerabilità credo siano caratteristiche umane quindi se il teatro parla di esseri umani mi muove come spettatrice, mi interessa quando mi pone delle questioni e delle domande [...]. Quando vado a teatro, uno spettacolo succede, mi colpisce la sua forma perché non è una fotografia, non è il cinema, è attraverso l'immaginazione dello spettatore che guarda, che si completa quella cosa che si sta compiendo, quel rito che si sta realizzando, lo spettatore diventa partecipe di quel rito. Siamo diversi tutti quanti e ogni sera lo spettacolo è diverso⁶⁹.

L'educazione è il mondo dei contesti e delle esperienze, di discorsi e saperi, delle relazioni dei legami, che producono trasformazioni significative, irreversibili e durevoli. Lo definisce Antonacci, come «un mondo spesso implicito, fatto di promesse, aspettative e sguardi che hanno prodotto cambiamenti e innovazione, un mondo di affetti, di scoperte intellettuali, di passione per il sapere, la vita, la cultura, la natura, ma anche un mondo colmo di esperienze di dolore che hanno prodotto strappi, salti e lacerazioni. Un mondo ambivalente, per nulla prevedibile, le cui pratiche e metodologie possono

⁶⁸ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, cit., p. 16.

⁶⁹ Dall'intervista a V. B., realizzata il luglio 2020.

essere oggetto scientifico, ma che non possono essere soggette ad alcuna forma di riduzionismo»⁷⁰. Ancora una volta, anche nelle scienze pedagogiche, complessità fa rima con fragilità, nella necessità di una resa di fronte a percorsi non lineari, imprevedibili nei tragitti che vi si creano. Accogliamo la domanda che Lizzola, pedagogista esperto di fragilità, ci affida, nella ricerca di un modo per trasformare la fragilità, accogliendola: «La vita, infatti, può sempre fiorire, anzi rifiorire al livello soggettivo e nelle relazioni. Con quali atteggiamenti, allora, gli educatori e gli operatori possono chinarsi sulle vite fragili per accoglierle e accompagnarne la fecondità?»⁷¹.

L'educazione e la pedagogia, di cui anche le pratiche teatrali sono coinvolte, ci sembrano *fragili*, perché il loro linguaggio è imprevedibile, è intrecciato a forze irrazionali come le passioni umane, la dimensione corporea, l'immaginazione, la tensione trascendente, nessuna di esse può rientrare in format standardizzati come pretende un certo riduzionismo scienziato. Se *fragile* è la società dello scientismo e della professionalizzazione di ogni istanza umana, in cui si sente la necessità di nominare, normare, certificare e creare un albo per tutti coloro che devono necessariamente specializzarsi e organizzarsi, *fragile* è la società di frammenti, in cui il tessuto comunitario sta cadendo a pezzi e perdendo i brandelli. «Quindi c'è bisogno di educazione, una pratica e una teoria di tessiture, intrecci, fili che sorreggano legami e facciano da rete di supporto per lo sviluppo di quella parte dell'umano che è maggiormente a rischio. [...] Il pedagogico è questione essenzialmente umana e poco riesce a farsi imbrigliare da una disciplina»⁷².

La fragilità, nella relazione che viene assunta a oggetto di studio delle scienze umane, coinvolge anche i soggetti come gli alunni e gli insegnanti. La fragilità che gli studenti portano a scuola, nascosta sotto i vari strati emotivi, permea la relazione educativa e la coinvolge nell'intimo. Martin Buber, filosofo e pedagogista del secolo scorso, mette al centro della propria riflessione la relazione. Egli afferma che «all'inizio è la relazione»⁷³. La relazione non è soltanto indispensabile per conseguire stadi più perfezionati di sviluppo ma ha valore per se stessa⁷⁴. L'uomo può intrecciare legami con altri esseri simili a lui soltanto se li riconosce nella loro indipendenza. In tal caso la relazione Io-Tu si consolida. Nella relazione tra *minus* e *magis* allora prenderà vita una relazione costruttiva per entrambi se e solo se l'io di ognuno si aprirà al Tu. L'educatore è in grado di accompagnare gli educandi nel loro percorso di crescita se è capace di costruire una reciprocità tra se stesso e loro e il discente cresce attraverso l'incontro con il docente se sarà in grado di aprirsi, fidandosi di lui. Da qui prende il via uno scambio educativo di continua conferma e riconferma, di riconoscimento dell'altro come persona degna di rispetto e valore e di riconoscimento dell'identità di ognuno.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ I. Lizzola, *Condividere la vita*, Ave, Roma 2018, p. 77.

⁷² F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, cit., p. 18.

⁷³ M. Buber, *Il principio dialogico*, S. Paolo, Milano 1993, p. 21, 29-30.

⁷⁴ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, cit., p. 28.

La fragilità di tale dinamica è insita nella non autosufficienza e nella non autonomia. L'uomo ha bisogno dell'altro, di aprire varchi per liberarsi dall'ostaggio della solitudine e dell'autoreferenzialità. Scrive Buber: «Le linee delle relazioni, nei loro prolungamenti, si intersecano nel Tu eterno. Ogni singolo tu è una breccia aperta sul Tu eterno. Per mezzo di ogni singolo tu la parola fondamentale interpella il Tu eterno. Da questa mediazione del tu di ogni essere giunge loro la pienezza e la non pienezza delle relazioni»⁷⁵. Martin Buber ha espresso l'incanto e la profondità dell'autentica relazione, premessa e fondamento di ogni agire educativo: «Per chi sta nell'amore e in esso guarda, gli uomini si liberano dal groviglio dell'ingranaggio; i buoni e i cattivi, i savi e i folli, i belli e i brutti, l'uno dopo l'altro diventano per lui reali, diventano un TU, cioè un essere liberato, fuori dal comune, unico ed esistente di fronte a lui. In modo meraviglioso sorge, di volta in volta, l'esclusività – e così l'uomo può operare, aiutare, guarire, educare, sollevare, redimere. L'amore è responsabilità di un io verso il tu»⁷⁶. Per Buber, il compimento dell'essere umano consiste nel realizzarsi un duplice movimento: il porsi in distanza e il mettersi in relazione. Il distanziamento è il movimento dell'anima che consente all'uomo di rispettare la propria sussistente autonomia, insieme a quella altrui, di là da invadenti identificazioni e sterili confusioni di ruolo. L'entrare in relazione abilita l'uomo a divenire ciò a cui la sua stessa autonomia personale rimanda: l'essere persona come essere-in-relazione. «Il tu mi viene incontro. Ma sono io che nella relazione immediata gli vado incontro. Così la relazione è essere scelti e scegliere, patire e agire insieme»⁷⁷.

Quella particolare forma della relazione che è la relazione educativa trova il paradigma del suo dispiegarsi; «attraverso l'io-tu del dialogo, ad un tempo distanziante e avvicinante, l'educatore afferma l'altro nel suo reciproco esser persona: nella relazione si avvera la conferma, intesa come un sì che permette all'uomo di esistere e che può venirgli soltanto da un altro essere umano»⁷⁸.

La fragilità della solitudine è un motore propulsore che, se adeguatamente indirizzata, può aprire alla relazione, crea solidarietà, come abbiamo visto nelle affermazioni emerse nel focus group, la vulnerabilità crea ponti che fanno essere con, in comunione con gli altri, generano l'esperienza, come nelle parole di Merleau Ponty, «essere una esperienza, significa comunicare interiormente con il mondo, con il corpo e con gli altri, essere con essi anziché accanto a essi»⁷⁹. Anche Boella, nella riflessione sull'empatia afferma che l'essere in relazione «è l'orizzonte entro il quale si manifesta la totalità dell'io, entro il quale il soggetto si presenta nell'interezza delle sue esperienze»⁸⁰.

⁷⁵ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., p. 111.

⁷⁶ Ivi, p. 69.

⁷⁷ Ivi, p. 113.

⁷⁸ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008, pp. 190 ss.

⁷⁹ M. Merleau-Ponty, *Il corpo vissuto*, Il saggiatore, Milano 1979, p. 103.

⁸⁰ L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, p. 14.

La fragilità, nei rapporti umani, si manifesta in teatro come un mettersi a nudo, volto a volto, di fronte all'altro, con le proprie emozioni, come afferma Levinas, «percepisco il volto dell'Altro nella sua nudità, in quanto spogliato, povero, indifeso, esposto-alla-morte. [...] Percepire l'Altro significa vedere la mortalità come tale, posto che si possa usare, qui, il verbo *vedere*. Il volto dell'altro significa un richiamo per me, una chiamata. Non lo devo lasciar morire da solo»⁸¹.

Cosa vuol dire umanità? L'umanità per Levinas è compassione, ed essa è possibile se «abbiamo già visto la faccia dell'Altro, il volto dell'Altro. Attraverso questo vedere, le cose della natura acquistano un altro modo di essere. Il volto dell'Altro significa che io sono messo in questione per me stesso»⁸².

La compassione è allora possibile e attraverso questo “vedere”.

Il valore del teatro sta allora nella qualità delle relazioni che crea tra gli individui e tra le differenti voci all'interno di un singolo individuo. Afferma il regista Eugenio Barba, «non credo in una comprensione reciproca. Credo nell'insuperabile incomunicabilità di coloro che agiscono insieme. Il frutto della loro azione, quello sì, può essere comune e unitario. Credo nel teatro come in un rituale vuoto, non nel senso di qualcosa di futile e privo di senso [...]. Qui chiunque può cavalcare la propria differenza, può scoprirla e rafforzarla, senza soffocare quella degli altri»⁸³.

I temi della persona, del volto, dell'alterità, cari alla tradizione fenomenologica, indicano chiaramente che l'uomo è fatto per l'apertura all'altro, è creato per essere-con. «Un'apertura che non è semplice scambio di comunicazione, ma esperienza di partecipazione affettiva, reciprocità di presenza: il gioco del teatro comporta per l'oggetto e il soggetto, prima una perdita di senso (o dei sensi letteralmente, come una distrazione e una proiezione che equivale alla trance), poi un recupero di presenza e di realtà»⁸⁴.

La fragilità coinvolge allora la sfera delle relazioni nel momento in cui, vivendo il lavoro teatrale in prima persona si è chiamati a svelarsi, a mostrare il vero volto di se stessi. Parlare di relazione significa parlare di una realtà dell'uomo, di una sua dimensione, di qualcosa che appartiene alla sua natura. La fragilità coincide con la vulnerabilità, che è tipica dell'umano.

⁸¹ E. Lévinas, E. B. Casper, *In ostaggio per l'Altro*, Edizioni ETS, Pisa 2012, p. 18.

⁸² Ivi, p. 24.

⁸³ E. Barba, *La conquista della differenza, trentanove paesaggi teatrali*, Bulzoni, Roma 2012, p. 30.

⁸⁴ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica, Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 62.

6.5. La morte del teatro? Per una necessità del teatro

*«Il teatro è la cosa più impossibile da salvare al mondo.
Un'arte interamente fondata su un potere di illusione,
che essa è incapace di suscitare, non ha ormai che da scomparire»⁸⁵*

Antonin Artaud

La crisi che ha caratterizzato il teatro del Novecento ha fatto sorgere diverse domande sulla sopravvivenza di tale arte. Come abbiamo visto, tale periodo storico si è distinto come *età d'oro*, ha costituito un vertice, un culmine nella vicenda plurisecolare della scena occidentale grazie all'avvento della regia, modalità produttivo-creativa del tutto inedita per merito della tradizione dei registi-pedagoghi. «Il Novecento è stato anche un'epoca che ha messo in crisi profondamente il teatro, di più, che ha reso possibile pensare la crisi del teatro, addirittura la sua stessa *scomparsa*»⁸⁶.

La fragilità può diventare la cura alla devastazione del teatro. Dentro il teatro si è reagito in vario modo alla crisi epocale che sempre più accerchiava lo spettacolo vivente e sempre più ne evidenziava il rischio di insignificanza e di inutilità. Nel cercare di restituire un senso, un valore, una necessità a questo mezzo espressivo comunicativo che è il teatro, ormai a rischio di obsolescenza, i protagonisti della scena novecentesca hanno tutti imboccato delle vie che sottoponevano la forma spettacolo, e quindi il teatro nel suo complesso, a delle sollecitazioni e interrogazioni in forza delle quali l'abbandono del teatro o la fuoriuscita dal teatro spettacolo sono apparse come conseguenze inevitabili.

Come osserviamo nelle plurime testimonianze teatrali, sarebbero allora le situazioni improvvise di crisi a generare una riorganizzazione produttiva, se infatti le fragilità si rifiutano o se si tenta di eliminarle, si privano i sistemi antifragili dei fattori di stress di cui hanno bisogno, con conseguente produzione di grande fragilità⁸⁷.

Del resto, la fragilità fa sempre parte del lavoro teatrale, anche nelle condizioni più favorevoli esso è sottoposto a costrizioni: di tempo, di denaro, di spazio, di quantità o qualità di collaboratori. Sono questi limiti a fissare le regole del gioco e a segnare i confini del possibile. D. R.⁸⁸, l'insegnante di teatro intervistato nel progetto di ricerca, afferma che ci sono delle difficoltà in teatro che possono diventare opportunità di lavoro:

⁸⁵ A. Artaud, *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino 1968, p. 6.

⁸⁶ M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, Bulzoni, Roma 2013, p. 12.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ Intervista a D. R. del 27 novembre 2020.

Una cosa che io ho imparato personalmente durante il primo lockdown è stato proprio che l'attore, fin da quando nasce come attore, deve vivere dentro delle strutture che il 90% delle volte non è lui a scegliere (un testo che ti viene dato, una struttura registica che ti viene data, delle musiche che non scegli tu, un compagno di scena che magari non hai scelto tu ma con cui dover condividere nella difficoltà di avere una serie di elementi esterni che ti arrivano e di cui tu devi riuscire a far tesoro). Se ti fai bloccare dal fatto che quelle parole non le dici, allora non riesci a mettere in scena quel testo, se hai un compagno con cui sei in difficoltà e decidi che lui non è adatto a lavorare con te, sei tu a non lavorare più con l'altro e quindi bisogna riuscire a trovare il modo che qualunque barriera, qualunque gabbia, qualunque ostacolo diventi un'opportunità di lavoro. Trovare il modo di usare quell'ostacolo come un trampolino e non come un muro, quindi questo è una cosa che io ho imparato tanto.

Come abbiamo visto nella prima parte del presente lavoro, nei primi decenni del Novecento iniziò a maturare un'esigenza di rinnovamento del teatro, che inizialmente fu una necessità etica di chi lo faceva. Molte erano le motivazioni e le esigenze alla base, tra queste vi era il rifiuto del mercato e delle sue leggi, la volontà profonda di dare consistenza estetica, sociale al fare teatro. «Si reagisce con fastidio al teatro che si giustifica in riferimento al pubblico; il teatro deve cambiare se stesso e la società in cui agisce»⁸⁹. Si tratta di una riforma che nasce dall'interno, da registi che sentono il bisogno di uscire dal teatro per capirlo, per liberarsi dei meccanismi della finzione distaccata dalla vita reale, per spogliarsi di un teatro fatto di spettacoli, dove lo spettatore è un elemento separato, passivo, e l'attore è piegato dalle esigenze del mercato, del successo, fino a perdersi come persona. L'innovazione radicale del teatro del secolo scorso è stata la forza di uscire, di portare fuori il teatro dal teatro, per trovare nuove forme, nuove modalità di esistere, è all'esterno che il teatro ricerca la propria concreta dimensione, la sua verità d'essere. L'era delle sovvenzioni permise il fulgore del teatro del ventesimo secolo, l'età d'oro della professione. Come afferma Barba, «Dal punto di vista della storia della cultura è la caduta d'un preconcetto secolare. Dal punto di vista della storia dei teatri è la fine di un'era. Questa fine coincide con il momento in cui il teatro, nel suo complesso, diventa un arcaico genere minoritario nell'universo delle forme spettacolari del nostro tempo»⁹⁰. Eppure, è proprio in quest'epoca che il teatro estende i suoi confini, supera le barriere che lo relegavano allo spettacolo per entrare nel quotidiano come spazio liminale, restituisce il rito alla comunità, entra nella sfera del pedagogico e del sociale, diviene strumento potente.

Una delle costanti che definisce il teatro del Novecento è proprio la volontà e il bisogno di uscire fuori dal teatro, dalla sua ideologia e dalle sue condizioni di ambiente e produzione. Un teatro è sentito come insoddisfacente e inadeguato e si parla di morte del teatro per consolidare la ricerca di nuove forme e nuove realtà dei teatri. Tuttavia, la morte del teatro come istituzione non innesta un *dernier cri*, un ultimo grido, ma, come Copeau afferma, essa ricerca costantemente il *premier cri*, la tensione

⁸⁹ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, E & A editori associati, Roma 1995, p. 25.

⁹⁰ E. Barba, *Domande dalla mia seconda vita, Discorso in occasione del conferimento del Dottorato h.c. dall'Università del Peloponneso, Grecia, il 3 luglio 2019*.

originaria, il corpo, il movimento, lo spazio, la poesia, un ritorno all'essenza del teatro, a ciò che ne costituisce le basi e le radici profonde.

Anche i teatri pandemici vogliono cercare un *premier cri*, nel tentativo di risalire all'elemento essenziale della proposta performativa, valicando il limite imposto e raggiungendo l'uomo nel suo bisogno di fruizione drammatica. Teatro 19, per esempio, ha organizzato una parata virtuale attraverso dirette facebook e servizi dal titolo "spettatore zero"⁹¹.

La fragilità del teatro del Ventesimo Secolo si manifesta, in quella che De Marinis definisce la *crisi*: «non nell'accezione corrente ma inesatta di involuzione, decadimento, o simili, ma in quella più corretta e stimolante che lo lega alle nozioni di complessità e di problematicità. [...] il Ventesimo Secolo per il teatro ha rappresentato *un'età d'oro* proprio perché è stata l'età della *crisi*»⁹², l'essenza stessa del teatro si è sentita minacciata. La fragilità del teatro consiste nella sua *identità frantumata, esplosa*. Come già osservato, le cause principali sono rintracciabili nel fenomeno della proliferazione contemporanea delle estetiche e delle poetiche teatrali, nella caduta dei generi e delle divisioni tradizionali fra i vari settori delle arti dello spettacolo vivente e nella perdita della distinzione netta tra professionismo attoriale e non professionismo che ha portato al proliferare disordinato di nuove forme di identità attoriale. È in atto, da tempo, nel campo delle arti dello spettacolo vivente qualcosa che assomiglia a una vera e propria *frattura epistemologica*⁹³, afferma De Marinis, nel modo di pensare e fare teatro da parte delle ultime generazioni. Una frattura epistemologica in cui assumono un ruolo non secondario le innovazioni tecnologiche, dalla multimedialità all'ipermedialità, il digitale e i nuovi media, ma il cui fulcro riguarda la mentalità, la cultura e l'immaginario.

Secondo la maggior parte degli attori intervistati è stata proprio la possibilità di avvalersi delle tecnologie a consentire al teatro in epoca pandemica di sopravvivere, di trovare nuove forme e nuove vie per raggiungere lo spettatore. Vi sono tuttavia vissuti difformi, come si evince dalle parole dell'attore bresciano R. M., che invece di esaltare la componente multimediale e tecnologica, ritorna al corpo come unico strumento con cui è possibile lavorare.

Da febbraio dell'anno scorso in poi ho preso molto più coscienza del corpo come mezzo espressivo. Sono tanti anni che io faccio Commedia dell'Arte, sono tanti anni che faccio teatro di animazione con un collega che è un clown. Però da quest'anno e mezzo a questa parte, avendo avuto modo di lavorare anche tante volte da solo, ho preso più coscienza del mezzo corpo soprattutto del mio, che ho sempre utilizzato e pensavo di saperlo, ma diciamo che ci ho messo un po' più di attenzione perché in effetti diventa l'unico strumento su cui si può lavorare⁹⁴.

⁹¹ Dall'intervista a V. B., del 6 luglio 2020.

⁹² M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, Bulzoni, Roma 2013, p. 341.

⁹³ M. De Marinis, *Il teatro dopo l'età d'oro*, cit., p. 352.

⁹⁴ Intervista a R. M., 10/11/2021.

Durante gli anni Settanta in Italia si parlò di lotta per il teatro, si è assistito alla l'inaridimento della vita teatrale, «si impone la necessità di affrontare l'impegno drammaturgico senza alcuna soggezione agli schemi prestabiliti, con un recupero di tecniche e una proposta di altre tecniche, con l'uso di attori fuori della linea accademica, con la scelta di ambientazioni che creino lo spazio scenico»⁹⁵.

Scabia, nel testo di Perissinotto, medita sul fatto teatrale, sulla sua riproducibilità nelle situazioni più singolari, e una dimostrazione della *necessità* del teatro, a suo parere, sarebbe legata al «suo intrinseco legame con la vita»⁹⁶, ai bisogni che le persone hanno. Durante il periodo pandemico recentemente vissuto, non abbiamo potuto fruire del teatro per mesi, se parliamo di teatro come bisogno umano, ci è mancato? Come affermano Alonge e Tessari, «penso che la domanda che dovremmo porci è di sapere qual è il bisogno umano più semplice, più interumano, diciamo più popolare [...]. E se ci poniamo la domanda in questi termini la parola stessa *teatro* cadrà»⁹⁷. Essi fanno riferimento al recupero della relazione a teatro, che ha portato anche i teatri pandemici a mettere al centro della loro riorganizzazione, tutte le relazioni. La fragilità del teatro come arte passa allora nella necessità del contatto, che in questi anni è stato identificato come veicolo di malattia; fragilità come capacità di rimanere di fronte all'altro nella propria totalità, svelandosi. L'uomo ha ancora bisogno di tale umanità?

Anche V. B. ripercorre la Svolta teatrale degli anni Settanta e si interroga sulle necessità del teatro:

Il fatto che il teatro fosse interpretato come uno strumento per la rivoluzione, uno strumento per il cambiamento, magari non era fruito da tutti, però da tanti di più, questo ci fa dire che se può essere uno strumento vivo e vitale per un cambiamento della società [...] è vissuto così, come una necessità, allora poi la gente normale si batte perché venga tutelato, perché venga valorizzato. Ma se il teatro parla solo di se stesso ed è solo autoreferenziale alla gente non interessa, perché mai dovrebbe spendersi per difenderlo? Credo che in questo periodo il fatto che comunque il teatro e lo spettacolo dal vivo non venga citato e considerato è significativo, e quindi se questo viene rilevato, la potenzialità è che possa essere un po' superato⁹⁸.

All'epoca dei greci il teatro non era un modo di occupare il tempo libero ma il modo per mettersi d'accordo su come convivere in modo accettabile; la prima preoccupazione del popolo greco quando approdava in una terra da colonizzare era trovare il posto migliore in cui costruire il teatro poiché il teatro aveva la funzione di cambiare la vita dei partecipanti. Come afferma Alfieri, «Da quel tipo di teatro il pubblico usciva diverso da com'era entrato. I greci avevano capito che il teatro non doveva essere né uno dei tanti modi di trascorrere il tempo libero, né un comizio politico né una lezione cattedratica. Doveva essere un luogo dove cognizione ed emozione si alleassero per contribuire al

⁹⁵ R. Alonge, R. Tessari, *Manuale di storia del teatro, fantasmi della scena d'Occidente*, UTET, Torino 2001, p. 213.

⁹⁶ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, p. 84.

⁹⁷ R. Alonge, R. Tessari, *Manuale di storia del teatro, fantasmi della scena d'Occidente*, UTET, Torino 2001, pp. 209, 210.

⁹⁸ Dall'intervista a V. B., del 6 luglio 2020.

cambiamento dei modi di pensare e di agire dei cittadini»⁹⁹. Oggi il teatro è necessario per tutti o solo per chi lo fa? Non solo per ragioni economiche, ma anche come necessità culturale e spirituale. Barba lo definisce «un'isola di libertà»¹⁰⁰.

La riflessione sulla necessità del teatro in un'epoca in cui la multimedialità e il digitale hanno invaso i nostri modi di comunicare e di produrre arte, è ancora attuale, poiché di morte del teatro si parla anche nel periodo pandemico. I gruppi teatrali non hanno mancato di utilizzare i loro linguaggi per provocare e far sentire la loro voce, in merito proprio alla necessità del teatro di continuare a esistere. Sono stati postati sul social network Facebook una serie di cinque video sul senso che ha il teatro nel periodo che stiamo vivendo, girati da Teatro19, nell'occasione del Festival Metamorfosi, dove alcuni attori, occupando gli spazi pubblici della città di Brescia, hanno inscenato la morte del teatro¹⁰¹. Provocatorie le parole che si sentono a ripetizione: «La vita è un'ombra che cammina, un povero attore che si agita e pavoneggia la sua ora sul palco, e poi... non se ne sa più niente. Il teatro è morto? Ma come è morto? Ora del decesso: 16 maggio 2021 ora del decesso: 17.04. L'hanno ucciso? Si è suicidato? Ma, soprattutto, ci mancherà?»¹⁰².

Quello che stiamo ancora vivendo è un momento storico in cui il teatro ha mostrato tutte le sue fragilità, sia nell'impossibilità di poter svolgere la propria attività, sia nelle scelte politiche che poco hanno valorizzato i lavoratori del settore, sia nella precarietà sperimentata dagli operatori teatrali nel delicato periodo; da tale fragilità sono però nate molte spinte creative e possibilità di riflessione, come i tavoli di lavoro che hanno permesso alle varie realtà di fare rete, per condividere buone pratiche o il lavoro condotto che ha coinvolto diverse realtà e ha offerto spunti di lavoro.

Eugenio Barba rileva la fragilità del teatro affermando che la sua natura è effimera, dove «effimero significa che dura un solo giorno. Ma anche che muta giorno per giorno. Il primo significato evoca l'idea della morte. Il secondo, al contrario, evoca il fluire mai uguale a se stesso che caratterizza l'essere-in-vita»¹⁰³. A suo parere ciò che dura poco è lo spettacolo, non il teatro. Il teatro è fatto di tradizioni, di istituzioni, di convenzioni e di abitudini che permangono nel tempo.

In merito alla fragilità del teatro che nella storia ha attraversato periodi di crisi che sono stati sempre opportunità di rinascita, ci sembra efficace portare le parole di Grotowski:

⁹⁹ F. Alfieri, *Non c'è differenza tra il buon teatro e la buona scuola*, in B. Campolmi, *Teatro scommessa educativa: tecniche teatrali e di drammatizzazione per bambini, ragazzi e adulti*. Junior, Azzano San Paolo (Bergamo) 2007.

¹⁰⁰ E. Barba, *Domande dalla mia seconda vita, Discorso in occasione del conferimento del Dottorato h.c. dall'Università del Peloponneso, Grecia, il 3 luglio 2019*.

¹⁰¹ <https://www.facebook.com/teatro.diciannove>

¹⁰² https://fb.watch/5Hk2Hr_uEu/ dall'intervista a V. B.

¹⁰³ E. Barba, *Teatro, solitudine, mestiere, rivolta*, Ubulibri, Milano 1985, p. 239.

Il teatro oggi è ancora necessario? [...] Sì, è necessario, perché è un'arte sempre indispensabile e sempre viva. Infatti, si provvede all'organizzazione del pubblico su scala inusitata. [...] Finalmente il teatro deve riconoscere i propri limiti. Dal momento che non può sovrastare il cinema per ricchezza, che scelga la povertà; dal momento che non può permettersi l'impeto e la portata della televisione, che diventi ascetico; dal momento che la dotazione meccanica di cui dispone non costituisce un'attrazione, rinunci del tutto ai macchinari. *L'attore denudato in un teatro povero* - ecco la formula che bisogna adottare. C'è un solo valore che né il cinema né la televisione potranno mai sottrarre al teatro: il legame diretto che nasce tra esseri vivi. Quel legame fa sì che ogni atto di provocazione da parte dell'attore, ogni manifestazione della sua magia (che lo spettatore non è in grado di ripetere) diventi qualcosa di grande e straordinario. Nulla dovrebbe separare lo spettatore da questa eruzione feroce; che stia faccia a faccia con l'attore; che senta su di sé il suo respiro il suo sudore¹⁰⁴.

La fragilità del teatro novecentesco per il regista polacco diventa occasione di ritorno all'essenziale, ovvero alla *relazione*; parallelamente, la crisi che il teatro sta vivendo nei tempi che attraversano la pandemia sta divenendo opportunità per scegliere l'essenziale, ovvero il rapporto che si crea nell'umanità di attore e spettatore, faccia a faccia, in presenza, poiché solo se si recupera tale aspetto il teatro riprende la vera necessità di esistere.

Come è emerso dalle interviste durante la prima fase, il tempo di fragilità che gli operatori teatrali stavano vivendo, già nei primi mesi della pandemia, intravedeva consapevolezza e apprendimenti, tra cui la flessibilità nel prevedere più strade possibili, dare valore ai riti, far divenire il teatro un'arte necessaria, aperta e accessibile, dare valore alla distanza. C. R. afferma: «Ho imparato che un incontro può avvenire nonostante l'assenza della vicinanza fisica. Le difficoltà portano a cambiare sguardo, trovare soluzioni»¹⁰⁵. Le consapevolezze emerse si concentrano anche sulle relazioni, che rendono persone migliori. La fragilità ha fatto emergere che tutti gli uomini hanno una sensibilità diversa e che l'umanità ha attraversato un tempo doloroso che ha segnato le persone in modo soggettivo. In tal senso la fragilità consente di identificare una terra di mezzo, in cui il teatro e la pedagogia si incontrano, poiché è la percezione della povertà umana, della vulnerabilità che consente un incontro, che nel teatro ha luogo nel corpo di chi agisce o osserva.

¹⁰⁴ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Il teatro povero* vol. II., La casa Usher, Firenze-Lucca 2015, p. 23.

¹⁰⁵ Dall'intervista a C. R., realizzata l'11 luglio 2020.

6.6. La fragilità della frattura pandemica, tra ferite e rivelazioni

*«Sono grato a tutte quelle persone che mi hanno detto di no.
È grazie a loro se sono quel che sono»*

Albert Einstein

Secondo gli ultimi dati disponibili dell'UNICEF, a livello globale, almeno 1 bambino su 7 è stato direttamente colpito dai lockdown durante la pandemia da Covid-19, mentre più di 1,6 miliardi di bambini hanno perso parte della loro istruzione. Secondo le ultime stime disponibili, contenute nel nuovo rapporto UNICEF, più di 1 adolescente su 7 tra i 10 e i 19 anni convive con un disturbo mentale diagnosticato; tra questi 89 milioni sono ragazzi e 77 milioni sono ragazze. 86 milioni hanno fra i 15 e i 19 anni e 80 milioni hanno tra i 10 e i 14 anni. L'ansia e la depressione rappresentano il 40% dei disturbi mentali diagnosticati. Secondo i primi risultati di un sondaggio internazionale condotto tra bambini e adulti dall'UNICEF una media di 1 giovane su 5 tra i 15 e i 24 anni che ha partecipato al sondaggio ha dichiarato di sentirsi spesso depresso o di avere poco interesse nello svolgimento di attività. L'impatto sulla salute mentale e il benessere dei bambini e dei giovani risulta sconcertante negli anni che stiamo vivendo, segnati dalla pandemia. L'interruzione della routine, dell'istruzione, delle attività ricreative, così come la preoccupazione per il reddito familiare e la salute, rende molti giovani spaventati, arrabbiati e preoccupati per il loro futuro. Per esempio, un sondaggio condotto online in Cina all'inizio del 2020, citato nel Rapporto, ha rivelato che circa un terzo degli intervistati ha riferito di sentirsi spaventato o in ansia¹⁰⁶.

La solitudine, l'incertezza, il dolore della perdita che l'umanità ha sperimentato in questi anni ha portato notevoli preoccupazioni sulla salute mentale delle giovani generazioni, avvolti dalla precarietà e dalla fragilità.

Nel giugno 2020, a pochi mesi dall'inizio della pandemia, si sono sviluppate riflessioni all'interno di Assitej Italia, l'associazione che si occupa del teatro per l'infanzia. Cira Santoro ha affermato: «Ci siamo resi conto di come si stesse creando una sorta di ferita tra scuola e teatro, ma soprattutto una ferita in quello che erano i nostri principali interlocutori: infanzia, bambini e giovani generazioni»¹⁰⁷. Da più parti sentiamo oggi intonare il canto funebre di un'intera società, che si suppone sia andata perduta. La morte di Dio, del soggetto, delle grandi narrazioni, della politica, dei valori. Viviamo in una società in cui la cifra dominante è il rischio sistemico e generalizzato¹⁰⁸, una società liquida

¹⁰⁶ Unicef, *La Condizione dell'infanzia nel mondo- Nella mia mente: promuovere, tutelare e sostenere la salute mentale dei bambini e dei giovani*, Ottobre 2021.

¹⁰⁷ <https://www.facebook.com/645415982204736/videos/254437989323195>

¹⁰⁸ U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Carocci, Roma 2000 in F. Antonacci, *Il cerchio magico*.

caratterizzata dalla mancanza di punti di riferimento, dall'incertezza, dalla frenesia e dalla paura indotta e diffusa¹⁰⁹, un'epoca che vede il futuro come una minaccia¹¹⁰, una società della stanchezza e della trasparenza, ossessionata dall'ansia da prestazione, dalla pervasività del digitale, dalla velocità insensata¹¹¹.

Il virus è lo specchio della nostra società. Evidenzia in quale società viviamo. Oggi la sopravvivenza assume un valore assoluto, come se fossimo costantemente in guerra. Tutte le energie vitali vengono adoperate per allungare la vita. La società palliativa si rivela una società della sopravvivenza. Dinanzi alla pandemia, ecco che la strenua lotta per la sopravvivenza subisce un inasprimento virale. Il virus fa breccia nella zona di benessere palliativa e la trasforma in una quarantena in cui la vita s'irrigidisce diventando mera sopravvivenza. Più la vita è sopravvivenza, più si ha paura della morte. In fin dei conti, l'algofofia è tanatofobia. La pandemia rende di nuovo visibile la morte da noi meticolosamente rimossa e sfrattata. La sovrapposizione mediale della morte ci rende nervosi¹¹².

Il tentativo di eludere la sofferenza è la reazione dell'uomo che tenta di chiudersi alla fragilità, che è piombata nelle nostre vite improvvisamente, come una tempesta.

La tempesta smaschera la nostra vulnerabilità e lascia scoperte quelle false e superflue sicurezze con cui abbiamo costruito le nostre agende, i nostri progetti, le nostre abitudini e priorità. Ci dimostra come abbiamo lasciato addormentato e abbandonato ciò che alimenta, sostiene e dà forza alla nostra vita e alla nostra comunità. La tempesta pone allo scoperto tutti i propositi di "imballare" e dimenticare ciò che ha nutrito l'anima dei nostri popoli; tutti quei tentativi di anestetizzare con abitudini apparentemente "salvatrici", incapaci di fare appello alle nostre radici e di evocare la memoria dei nostri anziani, privandoci così dell'immunità necessaria per far fronte all'avversità. Con la tempesta, è caduto il trucco di quegli stereotipi con cui mascheravamo i nostri "ego" sempre preoccupati della propria immagine; ed è rimasta scoperta, ancora una volta, quella (benedetta) appartenenza comune alla quale non possiamo sottrarci: l'appartenenza come fratelli¹¹³.

Nel tempo che stiamo vivendo, caratterizzato dalla fragilità della condizione umana, resa precaria dalla Pandemia da Covid-19 e ora dai conflitti bellici che a più riprese gettano morte sull'intero pianeta, è inevitabile la crisi che sta attraversando il mondo dell'arte e della cultura, del teatro in

Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione, Franco Angeli, Milano 2019, p. 18.

¹⁰⁹ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001, Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002, Z. Bauman, *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari 2008, Z. Bauman, *Danni collaterali. Diseguaglianze sociali nell'età globale*, Laterza, Roma-Bari 2013 in F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, cit., p. 18.

¹¹⁰ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004 in F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, cit., p. 18.

¹¹¹ B. C. Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Roma 2012, B. C. Han, *La società della trasparenza*, Nottetempo, Roma 2014, B. C. Han, *Nello sciame. Visioni del digitale*, Nottetempo, Roma 2015, B. C. Han, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano 2017 in F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, cit., p. 18.

¹¹² B. C. Han, *La società senza dolore*, cit.

¹¹³ http://www.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2020/documents/papa-francesco_20200327_omelia-epidemia.html

particolare. L'uomo è chiamato ad aprirsi, ad andare verso l'altro, a uscire dalla propria solitudine per cercare condivisione.

Dalle parole emerse durante le interviste la fragilità ha aperto nuovi mondi, ha creato solidarietà nelle difficoltà, ha portato alla vicinanza nel sistema dei teatri, da una sofferenza sperimentata sulla propria pelle, a fattore collettivo, che è divenuto occasione di domandarsi il senso e il significato di ciò che si fa.

I risultati raccolti nella terza fase evidenziano che il periodo maggiormente critico in termini di fragilità vissuta dagli intervistati sembrerebbe esser coinciso con il secondo lockdown, quindi relativo al periodo di ottobre 2020-maggio 2021, abbiamo osservato un maggior affaticamento personale e professionale nel periodo che va dall'estate 2021 al novembre 2021.

La fragilità emergerebbe dai racconti come impossibilità di svolgere il proprio lavoro, come messa in discussione del teatro come strumento sociale e di crescita personale di valorizzazione della persona e delle collettività (anche derivante dalle scelte politiche), fragilità come limitazione nella possibilità di produzione creativa e di fruizione artistica. La fragilità ha portato a parlare di resilienza e resistenza e a riflettere sulle necessità del teatro in un'epoca in cui la digitalizzazione ha invaso ogni ambito artistico e culturale¹¹⁴.

La fragilità pandemica ha coinvolto tutto il teatro, con una portata mai osservata prima, un'osservazione del fenomeno su larga scala. Il New York Times, il cinque maggio 2021 intreccia poesia e immagini¹¹⁵ al primo anniversario della chiusura dei teatri americani:

*The Ghost Light. A Howl for the Lost City of Broadway*¹¹⁶

Poem by Tazewell Thompson

«The ghost light
does not sputter or fade.
It stands as a sentinel
dynamite stick, whose
bulbous flare attracts
moths and phantom players.
The faceless clock
without hands cannot call
the actors to places.
Rows of theater
seats, covered with tired
fabric, today have
the appearance of padded,
worn tombstone slabs.
Ghosts of seated audiences
with the remembrance
of theatrical things past.

No verbal onstage
sparks, the fire curtain
remains in its
hoist-up position
No spray from
the mouths of passionate
players, no vapors
hanging in the air.
Are the vapors from
the past now stalactites
from the rafters?
Smudged lipstick
kisses on the quick-change
dressing-room mirror.
Costume dummies
standing as mysterious
as Stonehenge.
Among the alleys

¹¹⁴ Dalle interviste della terza fase, novembre 2021.

¹¹⁵ <https://www.nytimes.com/2021/05/05/theater/broadway-reopening-new-york.html?referringSource=articleShare>

¹¹⁶ <https://www.nytimes.com/interactive/2021/04/09/opinion/covid-nyc-theaters-closed.html>

and canyons, a lost city, where
overcrowded civilizations
once thrived with
light and storytelling.
On the anniversary
of your demise,
I am pounding on your chest,
O my fabulous invalid!
Come back!
Re-enter our ruined orbit.
We are handing
you back our hearts
to be broken.
Bring on the stories
of bitterness, anguish,
revenge, guilt, grief.
Fathers and sons
fighting for territory,
daughters afraid to
become their mothers.
When actors, through
their characters,
tell you who they are,
believe them.
Unnerve me.
Set my hair on fire.
Revive my tears
so long embalmed.
Rinse out my glazed
despondent eyes
with images that shock
and shatter.
Assault and
astonish my senses with
shameful things.
I need the collective

unison of gasps, the shared
narcotic of laughter.
Return to me the inability
to catch my breath again.
Open padlocked playhouse
doors, where my name
is carved on the shuttered
box-office window.
Allow, with the pricking
of our thumbs, the
rumble of the floorboards,
the dousing of the ghost
light, allow the cry:
Open locks, whoever knocks!¹

¹ Poesia di Tazewell Thompson: pluripremiato regista, drammaturgo e librettista, è titolare della cattedra di studi lirici presso la Manhattan School of Music. Traduzione ad opera della scrivente: *La luce del fantasma. Un urlo per la città perduta di Broadway*. La luce fantasma/ non si spegne né si affievolisce. /Si erge come una sentinella/ di dinamite, il cui / bagliore bulboso attira/ falene e attori fantasma. /L'orologio senza volto/senza lancette non può chiamare/ gli attori ai loro posti. /File di poltrone / coperte da un tessuto stanco, /oggi hanno /l'aspetto di imbottite, /lastre tombali consumate. /Fantasmi di spettatori seduti /con il ricordo /di cose teatrali passate. /Nessuna scintilla verbale in scena, / il sipario di fuoco/ rimane nella sua posizione di sollevamento. / Nessuno spruzzo dalle / bocche di appassionati /attori, nessun vapore /nell'aria. /I vapori del passato sono / ormai stalattiti /dalle travi? /Rossetto sbavato /baci sul cambio rapido/ sullo specchio del camerino. /Manichini in costume / misteriosi / come Stonehenge. / Tra i vicoli/ e canyon, una città perduta, dove /civiltà sovraffollate / un tempo

prosperavano con /luci e racconti. /Nell'anniversario /della tua scomparsa, /sto battendo sul tuo petto, /O mio favoloso invalido! /Torna! /Rientra nella nostra orbita rovinata. /Ti stiamo restituendo /i nostri cuori /da spezzare. /Porta le storie /di amarezza, angoscia, /vendetta, colpa, dolore. /Padri e figli /che lottano per il territorio, /figlie che hanno paura di /diventare le loro madri. /Quando gli attori, attraverso /i loro personaggi, /ti dicono chi sono, /credetegli. /Innervositemi. /Incendia i miei capelli. /Ravviva le mie lacrime/ così a lungo imbalsamate. /Risciacquate i miei occhi /occhi avviliti /con immagini che sconvolgono /e che frantumano. /Assalite e / stupite i miei sensi con cose vergognose. /Ho bisogno del collettivo /unisono dei rantoli, di condividere /il narcotico della risata. /Restituitemi l'incapacità /di riprendere fiato. /Aprite le porte della casa dei giochi /dove il mio nome /è inciso / sulla finestra del botteghino. / Consentite, con il pungere /dei nostri pollici, /il rimbombo delle assi del pavimento, / l'inondazione della luce fantasma/ permettete il grido: /Aprite le serrature, chi bussa!

Anche in Italia, durante il periodo di pandemia, gli ostacoli che hanno impedito al teatro di raggiungere il suo pubblico si sono trasformati in prodotto artistico, come è accaduto a Renato Sarti, che porta in scena al Teatro della cooperativa a Milano lo spettacolo *Vairus*¹, la fragilità viene espressa con l'immagine del campo di battaglia. Egli afferma:

Quando ho cominciato la stesura di questo testo sulla pandemia in corso avevo come davanti agli occhi l'immagine di un assedio, un assedio paradossale perché ad opera di un nemico invisibile e insidioso, capace di annidarsi ovunque, di travolgerti all'improvviso, di replicarsi con estrema facilità facendosi beffa del tuo sistema immunitario, della scienza medica e di ogni certezza. Con una naturalezza che ne ha fatto un tutt'uno con il gesto narrativo, l'immagine si è presto tradotta in idea scenica: un agguerrito plotone di piccole sfere luminose che a pioggia piomba sul palco per cogliere di sorpresa l'attore a cui ruba, ancor prima della scena, la voce. In un gioco che rimanda all'inganno ventriloquistico, infatti, il virus parla per mezzo dell'attore che, suo malgrado, si trova costretto nel doppio ruolo di pubblico ministero e avvocato difensore dell'indifendibile genere umano².

La feconda proliferazione di prodotti artistici, che sono nati proprio dalle limitazioni pandemiche, ci mostrano con evidenza come la vulnerabilità, grazie alla creatività artistica, si sia trasformata in prodotto culturale e mostra come in teatro la fragilità abbia rappresentato «uno strumento di cambiamento»³, parole dell'attrice V. B. pronunciate durante il Focus Group.

Un altro prodotto artistico nato con la pandemia è *Invettiva inopportuna*⁴, lo spettacolo che è andato in scena al DOM cupola del Pilastro di Bologna e a cui ho potuto assistere da spettatrice il 7 novembre 2021. Proprio attraverso il linguaggio teatrale della messa in scena e della relazione attore e spettatore, i teatri hanno utilizzato gli strumenti propri per esprimere le difficoltà vissute durante la pandemia. Questo spettacolo è nato durante il periodo in cui i teatri hanno vissuto la difficoltà di entrare in relazione e attraverso il linguaggio performativo si esprime tutta la fatica di riuscire a comunicare, instaurando relazioni umane. Ci si riferisce anche alle difficoltà produttive, alle difficoltà di amare questo lavoro e anche di raggiungere lo spettatore con parole che non siano di maniera. In scena due chilometri di corde si configurano come groviglio di impedimenti, un paesaggio impervio che ostacola ogni movimento dell'attore.

Lo spettacolo riflette sull'immagine stessa del teatro, che, nelle parole di Bruna Gambarelli a Radio Rai 3 è «un combattimento con la materia e con il corpo dell'attore, quindi sicuramente con la parola anche quindi sicuramente è un lavoro sul senso e sul nostro stesso linguaggio»⁵.

¹ <http://www.teatrodellacooperativa.it/stagione-20212022/vairus-6-31-ottobre-prima-nazionale/>

² <https://www.raisplayradio.it/audio/2021/10/PIAZZA-VERDI-35275770-898f-4dbe-942d-74cccb6235be.html>

³ V. B. afferma che la fragilità vissuta dai teatri durante la pandemia è stata un'occasione per domandarsi il senso di quello che si fa.

⁴ <https://www.culturabologna.it/invettiva-inopportuna-26ott2021>

⁵ <https://www.raisplayradio.it/audio/2021/10/PIAZZA-VERDI-35275770-898f-4dbe-942d-74cccb6235be.html>

Lo spettatore viene accolto in sala da un disco luminoso rotante, che si trova al centro dello spazio sferoidale del teatro e che nel suo progressivo rallentare la sua rotazione porta a lettura la frase dello studioso Claudio Meldolesi che campeggia anche nel foyer del DOM: «Il teatro valorizza gli imprevisti»⁶.

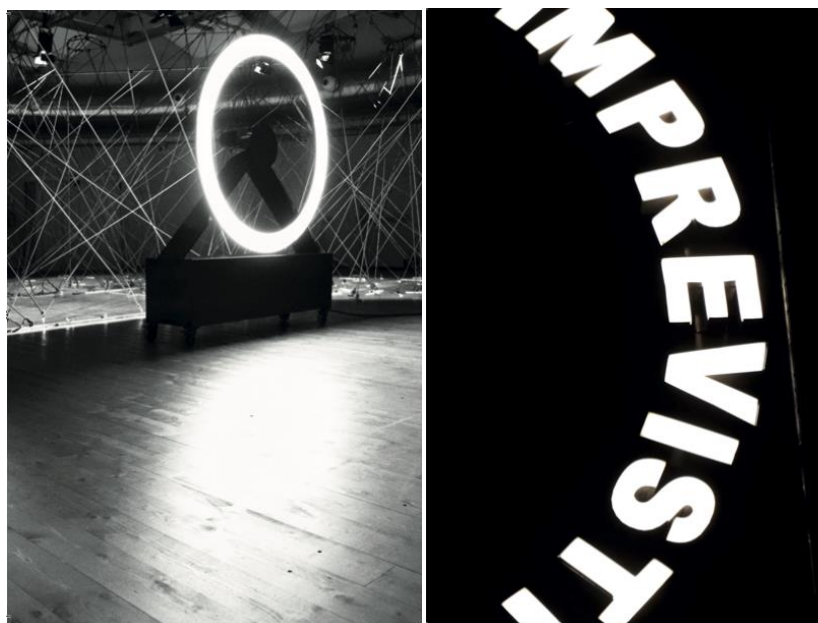


Figura 7: Le fotografie dello spettacolo *Invettiva Inopportuna* sono tratte da *Ampio raggio Esperienze d'arte e di politica*, numero 9, settembre 2021, Laminarie editrice.

Forse sono gli imprevisti a non valorizzare il teatro, viene da pensare tornando con la mente ai mesi passati, ma è una riflessione che lo spettatore non fa nemmeno in tempo a elaborare perché dal buio, quando l'installazione viene spostata, appare una fittissima selva di corde legate a terra che convergono in modo disordinato e intricatissimo verso ganci e carrucole attaccate alle cantinelle che pendono dal soffitto. «Una installazione che ci ricorda una foresta oscura, composta e fitta, dentro cui l'interprete, vestito di nero e a volto coperto, si aggira con fare cauto e sperso. Nell'incedere dell'uomo nello spazio, diviene progressivamente chiaro che si tratta di una installazione sonora, e che ogni corda è digitalizzata, ogni spazio contiene una dinamica acustica, come fosse un unico strumento capace di trarre dall'esserci di chi lo abita un suo suono, ogni volta diverso e irripetibile»⁷. L'attore continua nell'azione bardato dalla testa ai piedi, con abito scuro e passamontagna, muovendosi nell'ambiente ostile per un certo tempo fino ad arrivare, dopo un certo peregrinare, a

⁶ «Il teatro è la valorizzazione dell'imprevisto, con in più un po' di scaltrezza. Tanta scaltrezza, altrimenti l'attore non sarebbe capace di richiamo. Ma anzitutto la sincerità, la volontà di andare oltre ogni sfera delimitata: di esserci come umanità oltre le dimensioni del tragico e dello stesso piacere del riso». Intervento in occasione della presentazione del libro "Tragedia e fiaba. Il teatro di Laminarie 1994- 2008" presso La Soffitta – Università di Bologna, nell'ambito di "Il teatro dei libri", maggio 2008.

⁷ R. Francabandiera, *Sul fine del costruire e sul costruire senza fine*, «Ampio raggio Esperienze d'arte e di politica», numero 9, settembre 2021, Laminarie editrice, pp. 30-31.

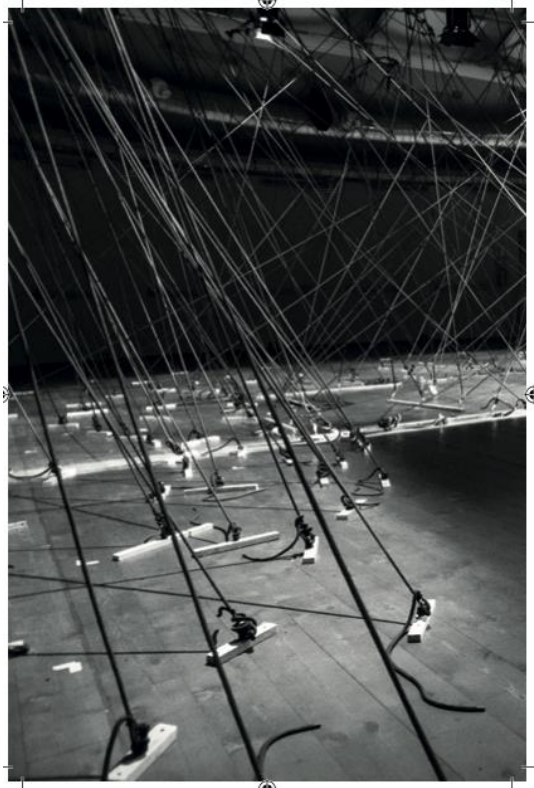
riportarsi in luce, prendendo un foglietto e tentando di far giungere la parola allo spettatore. Solo dopo un po' arriva la parola, che giunge come un audio sonoro forte e confuso, ripetuto fino allo spasmo ma incomprensibile e che rappresenta il momento in cui si tocca il fondo. Ci si attende una rivelazione, che non arriva. Arriva invece l'evento che dà il via alla distruzione di questa colossale installazione, fatta di centinaia di metri di corde. Qualche strattone e gli angoli, gli appoggi, i ganci iniziano a collassare su loro stessi e la grandiosa quanto semplice scenografia crolla. L'uomo inizia una faticosissima azione di raccolta delle corde, solo al termine di tutto, in un paesaggio desolato fatto di matasse di corda e qualche impalcatura che ancora stranamente si regge sbiecamente a mezz'aria, l'uomo rivela il contenuto di questo foglio. Con voce inespressiva legge il contenuto, che si riferisce al fine del costruire, e sul costruire senza fine, che si perde poi nella fine stessa. Parole di taglio esistenzialista, in cui l'anelito speranzoso vorrebbe trovare un ramo in cui germogliare, ma l'occhio di chi ascolta e ode si sperde nel desolato nulla alle spalle dell'uomo, che termina di recitare i versi. Se la prima parte del lavoro si focalizza sull'elemento della meraviglia della rivelazione del mondo, anche quando ostile, la seconda si incentra su quello della caduta, è proprio quella fatica che arriva nell'atto della distruzione; quando giunge quella, tutto quel tempo, quella cura, quell'instancabile annodare aracnoide ci appare in controluce; immaginiamo l'uomo arrampicato sulla scala a far combaciare centinaia di metri di fili, a intricarli, a tessere una tela che sa, prima di noi spettatori, che verrà giù senza speranza. È artefice di ciò che potrà distruggere, a leggerla con spirito creativo; è un folle che si ingegna a costruire l'inutile, a vederla cupa.



*Figura 8: Le fotografie dello spettacolo **Invettiva Inopportuna** sono tratte da **Ampio raggio Esperienze d'arte e di politica**, numero 9, settembre 2021, Laminarie editrice*

L'opera teatrale ha voluto ricordarci che «nessun ordine che l'essere umano pretende di voler dare all'universo arriverà mai a compiersi nell'uomo stesso, e che tutto torna al caos. Consolarsi dunque o incupirsi? La ricetta ognuno la conosce per sé. Ed è bello che valga solo per sé, per il primo dei

nostri imprevisti. Il noi stessi»⁸. Ancora una volta l'imprevedibilità, l'incertezza, la fragilità che coinvolgono la dimensione artistica e umana divengono materiale di lavoro scenico, da vissuto doloroso divengono prodotto artistico. La scienza classica tendeva a cancellare gli imprevisti, l'approccio di complessità che vogliamo adottare li accoglie e li fa diventare opportunità, come accade in teatro. Le parole, subiscono un attrito con la materia, con il corpo dell'attore e raggiungono lo spettatore solo quando sono distillate o hanno attraversato un campo di battaglia e lo spettacolo è sostanzialmente infatti un corpo a corpo dell'attore che cerca in qualche modo di parlare e di leggere un testo che tiene fra le mani, ma questa battaglia è ardua perché si deve districare in una selva, in una trappola costruita da oggetti che costituiscono il teatro, quindi le funi, le carrucole, le cantinelle e si tratta di circa due chilometri di funi che occupano tutto lo spazio scenico della cupola.



*Figura 9: Le fotografie dello spettacolo **Invettiva Inopportuna** sono tratte da **Ampio raggio Esperienze d'arte e di politica**, numero 9, settembre 2021, Laminarie editrice*

⁸ Ivi, p. 34.

Ad un certo punto viene il giorno

*Ad un certo punto viene il giorno quello in cui tutti gli atti
performativi erotici oratori
spirituali fisici virtuali*

*appresi per sedurre e comandare
e possedere incidere diffondere
la propria impronta nel mondo sfumano come un sogno al mattino e i verbi inglesi, le sigle*

*di correnti ideologiche
le istruzioni per il backup
i numeri di ristoranti e amanti
si sbriciolano come una vernice grattata via dal tempo o da un sinistro [...]
A un certo punto viene il giorno
dove la verità rimane sola
né vale più nascondersi
dietro al curriculum
al catalogo al cogito all'apologo
e i galatei rubati*

*per sfuggire al destino genealogico cadono a terra come zucche marce fuori dai bar il primo di
novembre mentre dagli avi contadini*

*si scende ancora giù
alle terramare
alle frecce di ossidiana
alle sere senza fuoco
fino al bivio in cui i teschi prendono un'altra forma e un'altra carne*

*fino al buio in cui non si distinguono i teschi dalla carne
e la carne dalla terra
[...]A un certo punto viene il giorno
dove si sfiora il fondo
come quando svegliandosi di notte
non si sa se si è un uomo, un luogo o un puro conduttore di angoscia*

*che non è un sentimento perché è tutto e si ritorna a quando non si era
e si rinasce, si ricresce appena
[...] mentre anche la propria pelle
già si spacca
mentre ogni cosa entra esce dal corpo come da una finestra che sbatte senza sentire male⁹.*

⁹ *Testo inedito rielaborato d'intesa con l'autore per lo spettacolo *Invettiva inopportuna*, in Ampio raggio Esperienze d'arte e di politica, numero 9, settembre 2021, Laminarie editrice, pp. 14, 15.

6.7. Il teatro sociale e la fragilità

«Cos'è il teatro? È la scienza suprema del mistero della vita,
accessibile anche ai diseredati della terra»

Eugenio Barba¹⁰

Claudio Bernardi definisce il teatro sociale «come invenzione e azione di socialità e di comunità, distrutte o minacciate oggi dall'individualismo e dai processi di omogeneizzazione della cultura globale, e come formazione e ricerca di benessere psicofisico delle singole persone attraverso la costituzione di compagnie e gruppi produttori di pratiche performative, espressive, relazionali, capaci di creare riti e miti, spazi e tempi, corpi, indipendenti e concorrenti del sistema»¹¹.

Il teatro, soprattutto l'*Applied Theatre*, termine ombrello che racchiude plurime manifestazioni performative, tra cui il teatro sociale, si manifesta come luogo che diventa presenza accogliente, spazio di ascolto e trasformazione, laboratorio in cui la vita ferita emerge come racconto di speranza, che si muove lungo i sentieri sconfinati della comunità di cura, che sono alla radice della solidarietà umana e della gentilezza dell'anima¹². «La comunità di cura è una forma di vita, di vicinanza umana e di solidarietà, alla quale siamo tutti chiamati, [...] e nella quale la timidezza e l'insicurezza, l'inquietudine adolescenziale e la debolezza anziana, la gentilezza e la mitezza, possono trovare ragioni di speranza»¹³.

Nella ferita della fragilità, che connota ogni relazione educativa, ciò che cura è sempre la relazione; il teatro può divenire strumento di liberazione e salvezza dalle catene della solitudine e dell'isolamento, della depressione e della perdita di senso. Secondo la visione di Grotowski il teatro è prima di tutto relazione. Egli afferma: «L'attore mi interessa perché è un essere umano. Questo implica soprattutto due cose: in primo luogo, il mio incontro con un'altra persona, il contatto, un sentimento di intesa reciproca e il turbamento creato dall'apertura verso un altro essere, dal nostro tentativo di comprensione: in breve, il superamento della nostra solitudine. In secondo luogo, lo sforzo di capire noi stessi attraverso il comportamento di un altro uomo, riscoprendoci in lui»¹⁴. Secondo Eugenio Barba il teatro si fa elemento trasformatore,

¹⁰ E. Barba, *Domande dalla mia seconda vita, Discorso in occasione del conferimento del Dottorato h.c. dall'Università del Peloponneso, Grecia, il 3 luglio 2019*.

¹¹ C. Bernardi, *Il teatro sociale*, Carocci, Roma 2004.

¹² C. Zappettini, A. Borgogni, N. Carlomagno, *Quartieri di Vita 2021: Fragilities and Performing Arts in Neuroscience and Humanities*, «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 6, n. 1, 2022.

¹³ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014, p. 101.

¹⁴ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma 1970, p. 150.

attraverso un processo di osmosi creativa, [uomini e donne del teatro] trasformano le loro ferite e necessità personali in azione politica, in presa di posizione riguardo alle norme e alle circostanze della loro polis, della loro comunità. L'essenziale del teatro non risiede nella sua qualità estetica o nella sua capacità di rappresentare, criticare e intervenire nella vita. Esso consiste piuttosto nell'irradiare materialmente, attraverso il rigore della tecnica scenica, una forma d'essere individuale e collettiva: una cellula sociale che incarna un ethos, dei valori che guidano i rifiuti di ogni individuo che la costruisce.¹⁵

Il teatro come relazione fa sorgere una nuova cultura, quella dei legami, che, secondo Brook, è la forza che può controbilanciare la frammentazione del nostro mondo e che «consiste nello scoprire quelle relazioni che sono state sommerse e che sono andate perdute; quelle tra uomo e società, tra una razza e un'altra, tra microcosmo e macrocosmo, umanità e macchina, visibile e invisibile, tra categorie, lingue e generi. In che cosa consistono queste relazioni? Soltanto gli atti culturali possono esplorare e rivelare queste verità vitali»¹⁶.

In questo senso il teatro accoglie ogni fragilità, poiché essa fa parte della condizione umana, come afferma Borgna, quando chiede: «cosa sarebbe la *condition humaine* stralciata dalla fragilità e dalla sensibilità, dalla debolezza e dalla instabilità, dalla vulnerabilità e dalla finitudine, e insieme dalla nostalgia e dall'ansia di un infinito anelato e mai raggiunto?»¹⁷. Come non distinguere, in particolare, «la fragilità come grazia, come linea luminosa della vita, che si costituisce come il nocciolo tematico di esperienze fondamentali di ogni età della vita, dalla fragilità come ombra, come notte oscura dell'anima, che incrina le relazioni umane e le rende intermittenti e precarie, incapace di tenuta emozionale e di fedeltà»¹⁸. Ovviamente è sulla prima possibile connotazione semantica della fragilità che vogliamo soffermarci poiché racchiude in sé infiniti orizzonti di senso.

Nel Festival di teatro sociale *Quartieri di Vita*, la fragilità non è stata solo un limite ma è diventata punto di partenza, occasione per trasformare umanità e ferite in dono per l'altro. La fragilità dell'attore sulla scena si è manifesta nella sua nudità, intesa simbolicamente come esposizione all'errore, all'imprevisto, alla rivelazione di un'intimità, ma nella relazione che si crea in quella possibilità di vulnerabilità è intrinseca un'enorme potenza.

Come afferma Grotowski il teatro si regge su questa relazione,

¹⁵ E. Barba, *La conquista della differenza, trentanove paesaggi teatrali*, Bulzoni, Roma 2012, pp. 41, 42.

¹⁶ P. Brook, *Il punto in movimento 1946-1987*, Ubulibri, Milano 1988, p. 217.

¹⁷ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, cit., p. 7.

¹⁸ *Ibidem*.

il teatro è un incontro. La partitura dell'attore sono gli elementi del contatto interumano: impulsi e reazioni – disciplinati, concreti. In questi incontri interumani sono sempre presenti “ricevere e reagire”, vale a dire impulsi che arrivano *dagli* altri e impulsi diretti agli altri. Il processo si ripete, ma sempre *hic et nunc*, vuol dire che non è mai esattamente lo stesso, sebbene tutti i dettagli della partitura siano mantenuti. [...] L'essenza del teatro è l'incontro. Colui che compie un atto di auto rivelazione, stabilisce, per così dire, un contatto con se stesso. Cioè un confronto estremo, sincero, disciplinato, preciso e totale, non soltanto con i suoi pensieri, ma un confronto che coinvolge tutto il suo essere, dai suoi istinti e dal suo inconscio fino alla massima lucidità¹⁹.

Nel teatro c'è l'occasione per ogni singolo soggetto di svelarsi raccontandosi. E di farlo in condizioni particolari. Il teatro permette di vedere la propria vita in grande, di poterla rappresentare trasfigurata dentro un evento più ampio di quanto facciano alcune discipline psico-pedagogiche. Le vicende “troppo umane” della vita, nel teatro assumono da sempre, dalla tragedia greca in poi, il respiro ampio del mito, del luogo “altro”, dell'eccedenza del significato. In questa verità, antica come la sua storia, risiede probabilmente la ragione, mai sufficientemente ricordata, della magia trasformativa connessa all'esperienza teatrale.

Per Grotowski il lavoro sul personaggio è un lavoro dell'attore su di sé, teso a ricercare e sperimentare autenticità. Nel teatro e anche nella formazione contagiata dal teatro, l'autenticità avviene coinvolgendo l'attore e il partecipante in un'esperienza di denudazione, di estrinsecazione di dimensioni personali inesprese. L'attore di Grotowski lavora sui propri blocchi, sulla propria denudazione, cercando di eliminare le resistenze e gli ostacoli. La denudazione è allora, simbolicamente, il lavoro che il performer compie per rimuovere i blocchi. Grotowski lo descrive come un lavoro finalizzato a consentire la scoperta della verità e della naturalezza, come una passività attiva²⁰. La fragilità dell'attore sulla scena è data anche dalla sua tensione verso l'assoluto, come in una completa denudazione dell'anima e delle emozioni, estrinsecando gli strati più intimi del proprio essere. «L'attore fa dono totale di sé»²¹, afferma Grotowski.

L'attore in scena, secondo il regista polacco, è chiamato a superare se stesso attraverso «uno stato di vulnerabilità estrema, dopo aver rinunciato a tutte le fughe le scappatoie quotidiane è chiamato a rivelarsi, cioè fare dono di sé, cioè scoprire se stesso. In tal modo, attraverso lo shock, il brivido provocati dall'abbandono delle maschere quotidiane dei gesti quotidiani, siamo capaci, senza nasconderci in nulla, di affidarci a qualcosa»²². Il performer, nelle parole di Grotowski, ha l'obbligo del coraggio, opposto rispetto all'esibizione, si tratta di un coraggio passivo cioè quello di essere vulnerabile e di rivelarsi.

¹⁹ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Il teatro povero* vol. II., cit., pp. 80 ss.

²⁰ G. M. Zapelli, *La vocazione teatrale nella formazione aziendale*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 147.

²¹ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma 1970, p. 22.

²² J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Il teatro povero* vol. II., cit., p. 98.

Barba parla di sincerità accostando questo termine a quello di spontaneità, «come un quadro dipinto da un pittore cieco la cui mano esperta fa danzare sulla tela movimenti che non vede. Attraverso le tecniche che padroneggiamo, le storie che ci attraggono, le ferite e le illuminazioni intimamente nostre, dobbiamo raggiungere qualcosa che non è più nostro, che non porta più il nostro nome e non si lascia possedere, né da chi lo fa né da chi lo vede»²³.

Secondo Eugenio Barba la relazione teatrale è fondante nella valorizzazione delle differenze:

Il valore del teatro sta nella qualità delle relazioni che crea tra gli individui e tra le differenti voci all'interno di un singolo individuo. Non credo in una comprensione reciproca. Credo nell'insuperabile incomunicabilità di coloro che agiscono insieme. Il frutto della loro azione, quello sì, può essere comune e unitario. Credo nel teatro come in un rituale vuoto, non nel senso di qualcosa di futile e di privo di senso, ma perché non si lascia usurpare da dottrine. Qui chiunque può cavalcare la propria "differenza", può scoprirla e rafforzarla, senza soffocare quella degli altri²⁴.

Nell'epoca in cui viviamo, la parola comunità ha un suono dolcissimo, evoca tutto ciò di cui sentiamo il bisogno è che ci manca per sentirci fiduciosi, tranquilli e sicuri di noi. La comunità è fatta dalle relazioni e «incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma nel quale desidereremmo tanto vivere e che speriamo di poter un giorno riconquistare [...], comunità è un sinonimo di paradiso perduto, ma un paradiso nel quale speriamo ardentemente di poter ritornare di cui cerchiamo dunque febbrilmente la strada»²⁵.

Come abbiamo visto, il denominatore comune delle pratiche che rientrano sotto l'ombrello dell'*Applied theatre*, è la partecipazione diretta di persone, gruppi e comunità al miglioramento dei loro mondi vitali²⁶. Il fenomeno di persone e comunità che realizzano attività teatrali, ludiche, festive e performative si sta diffondendo in tutto il mondo. Il teatro sociale, termine dato a molti edifici teatrali fin dal diciottesimo secolo, si differenzia da quello perché nel XX e XXI secolo il teatro non

²³ E. Barba, *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 62.

²⁴ E. Barba, *La conquista della differenza, trentanove paesaggi teatrali*, Bulzoni, Roma 2012, pp. 30, 31.

²⁵ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 5.

²⁶ Per un approfondimento si suggeriscono i seguenti testi: C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004; C. Bernardi, *Corpus hominis. Riti di violenza, teatri di pace*, Euresis, Milano 1996; C. Bernardi, G. Innocenti Malini, *La bamba, "la" samba, la gamba. Il teatro di comunità: esperienze e teorie a confronto tra Italia e Brasile*, «Visioni LatinoAmericane», Anno X, Numero 18, Gennaio 2018pp. 650-660; C. Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma (Eds.), *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano 2000, pp.9-23; C. Bernardi, G. Innocenti Malini, *From Performance to Action. Il teatro sociale tra rappresentazione, relazione e azione*, in *Atti del convegno Thinking the Theatre. New Theatrology and Perfomance Studies*, Consulta universitaria del teatro, Torino 29-30 maggio 2015, Bologna 2016; G. Innocenti Malini, C. Bernardi (Eds.), *Performing the Social Education, Care and Social Inclusion through Theatre*. Franco Angeli, Milano 2021; M. Pompeo Nogueira, *Theatre for Development: an Overview*, «Researche in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance», VII, 1, 2002, pp.103-108; A. Pontremoli A., *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*, Utet, Novara 2015, pp.175-211; M. Prendergast, J. Saxton (Eds.), *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*, Intellect Bristol UK and Wilmington, Usa 2009; T. Prentki, S. Preston, *The Applied Theatre Reader*, Routledge, Oxon UK and New York US, 2009; P. Taylor, *Applied Theatre. Creating Transformative Encounters in the Community*, Heinemann, Portsmouth US 2003.

è più legato alla classe borghese che ne fruisce per scopi ludici, culturali, sociali, ma è legato alle classi e alle persone che vivono situazioni difficili, date le sue proprietà trasformative²⁷. I tre settori di attività del teatro sociale sono: la formazione della persona, la costruzione dei gruppi e della comunità e l'intervento culturale delle istituzioni²⁸. «La comunità che guarda rende forte chi è guardato»²⁹, ha affermato Cristina Loglio, esperta di politiche europee per la cultura. Uno sguardo che avvicina, che si fa prossimo, che empatizza, che crea una sorta di particolare comunione tra attori e spettatori.

Solo noi, adesso e qui di fronte, possiamo assumere responsabilità, noi che portiamo la capacità della violenza e dell'indifferenza, insieme alla vulnerabile esposizione alla forza. A noi il muoverci in affidabile fraternità tra stranieri. Sento responsabilità e spero nella giustizia, in prima persona; mi gioco e mi riconosco nella prossimità a chi ho di fronte, nella sua ferita e nella mano che l'ha inferta: scegliendo tra noi, e in me, l'alleanza nella ferita. Alleanza tra vulnerabili: nessuno può essere lasciato solo, nessuno può riuscire da solo nel compito della sua trascendenza³⁰.

L'alleanza tra vulnerabili, come nelle parole di Lizzola, proprio questa è la relazione che si viene a creare tra l'attore e lo spettatore del teatro sociale. Proprio il direttore di Quartieri di Vita, Ruggero Cappuccio, dava avvio ad ogni precipitato scenico con le seguenti parole: «Stiamo lavorando perché nessuno resti fuori»³¹. L'altro vulnerabile richiama in me capacità e responsabilità, ed è proprio sul bordo dell'abisso senza nome degli esclusi, che il Festival Internazionale ha edificato la *fraternità tra sconosciuti*, ed è questo il valore del teatro, una comune fraternità nell'umano, costituita da donne e uomini che non si conoscono, che danno vita a uno spazio comune di convivenza, che le neuroscienze descrivono come lo *spazio condiviso d'azione*³², il teatro illustra come luogo dei possibili, e ai nostri occhi si chiarifica come la saggezza di chi avverte, magari oscuramente, che «senza il curioso ascolto del rumore di quei luoghi malcerti, caotici e affollati, è l'intero tessuto sociale e civile a pagarne le conseguenze, a perdere preziose opportunità di trasformazione»³³. Senza questo gioco fraterno, che provoca e chiama a un gioco di responsabilità e creatività i soggetti economici e politici, le istituzioni e i servizi, le comunità, chi è più fragile resterà solo e abbandonato, ma il prossimo fragile, è *nessuno escluso*, come ribadisce Sergio Manghi: sono tutti gli esseri umani, tutti vulnerabili³⁴. Come afferma Barba,

²⁷ G. Innocenti Malini, C. Bernardi (Eds.), *Performing the Social Education, Care and Social Inclusion through Theatre*, Franco Angeli, Milano 2021.

²⁸ C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004.

²⁹ C. Loglio, intervento alla tavola rotonda di Quartieri di Vita, Napoli, Dicembre 2021.

³⁰ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Avere cura della fragilità*. Carocci Faber, Roma 2014, p. 80.

³¹ R. Cappuccio, dal suo intervento in Quartieri di Vita, Napoli, Dicembre 2021.

³² C. Zappettini, A. Borgogni, *Performing arts and neuroscience: body and mirrors in theatrical expressivity*, «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 5, n.2, aprile, giugno 2021, pp. 161-171.

³³ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Avere cura della fragilità*. Carocci Faber, Roma 2014, p. 128.

³⁴ S. Manghi, *Nessuno escluso. Cura del prossimo, servizi e democrazia*. «Pluriverso», 1999, pp. 4-1.

Spesso, l'origine di un cammino creatore è una ferita. Segna la separazione da qualcosa che era vitale per noi e marca una parte di noi che rimane in esilio nel più profondo di noi stessi. Il tempo, a volte, trasforma la nostra ferita in una cicatrice che non fa più male. Nell'esercizio del nostro mestiere ritorniamo continuamente verso questa lesione intima, per rifiutarla o restarle fedeli. [...] Si tratta del desiderio di ritrovare una sensazione di interezza, di incontrare se stessi e di misurarsi con l'altro, l'altro in noi stessi o l'altro al di fuori di noi³⁵.

L'incidente che ferì Joë Bousquet e lo costrinse a letto, paralizzato, per il resto della sua vita, è il punto di gravitazione della sua opera. Bousquet nasce per la seconda volta attraverso la ferita e grazie ad essa riesce a decentrarsi da sé, si porta in una posizione *obliqua*. «La mia ferita ha veramente realizzato il mio benessere dispensandomi dal pensare a me»³⁶. La ferita conduce Bousquet a entrare in un'altra dimensione, estranea alla complicità che la ragione intrattiene con tempo e spazio e a dischiudere un luogo «nato dal desiderio e dallo sguardo»³⁷. Bousquet afferma: «la mia ferita ha conficcato nella mia carne le rose della sera di maggio nella quale sono stato ferito»³⁸. Tali parole, quelle di una lotta fiorita, evocano quelle di Eugenio Barba quando scrive che il teatro non può essere solo «un incontro filantropico in cui si cerca di comprendere, spiegare o accettare il differente. Il teatro è una *lotta fiorita*, è la nostra necessità di appropriarci dell'altro - gli autori, i colleghi di lavoro, gli spettatori, i morti - di fondersi con lui [...]. Il confronto con l'altro è un rito di passaggio che rinnova il riconoscimento di forze e qualità reciproche ed inspiegabili»³⁹.

Secondo Franco Lorenzoni dovremo uscire dal tempo difficile che stiamo vivendo, con un decennio dedicato alla cura. «In tutti i sensi: cura delle relazioni umane, cura degli spazi, cura del pianeta terra nel suo insieme, che ha bisogno della nostra attenzione e cura della città, dello spazio urbano»⁴⁰.

Nelle parole di Grotowski il teatro aiuta a uscire dalla solitudine, apre alla relazione, nel suo interesse per l'attore c'è fondamentalmente l'interesse per l'uomo. Scrive: «il mio incontro con qualcuno, con l'altro, il contatto, la comprensione reciproca, la sfera delle sensazioni che si manifesta nel fatto che ci apriamo a qualcuno, accettiamo qualcuno, cerchiamo di vederlo e accettarlo così com'è, in poche parole superiamo la barriera della nostra solitudine. La seconda questione è il tentativo di capire se stessi aprendosi all'altro, vale a dire scoprire se stessi in lui»⁴¹.

³⁵ E. Barba, *La conquista della differenza, trentanove paesaggi teatrali*, Bulzoni, Roma 2012, p. 44.

³⁶ J. Bousquet, *Mystique*, Gallimard, Paris 1973, p. 133 in P. Mottana, *L'opera dello sguardo, Braci di pedagogia immaginale*, Moretti & Vitali editori, Bergamo 2002, p. 135.

³⁷ F. Bonardel, *Philosophie de l'alchimie*, PUF, Paris, 1993, p. 613.

³⁸ J. Bousquet, *Mystique*, Gallimard, Paris, 1973, p. 39 in P. Mottana, *L'opera dello sguardo*, cit., p. 135.

³⁹ E. Barba, *Dentro le viscere del mostro, Discorso di ringraziamento di Eugenio Barba per il conferimento del dottorato honoris causa da parte dell'ISA, Istituto Superior de Artes dell'Avana il 6 febbraio 2002*, p. 4.

⁴⁰ Conferimento della Laurea Honoris Causa a Franco Lorenzoni, Università Bicocca di Milano, 24 marzo 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=hYXqlEHxYQ>

⁴¹ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Il teatro povero* vol. II., cit., p. 86.

È con la nascita del laboratorio teatrale che il teatro fa il suo ingresso nei luoghi dell'emarginazione e del disagio. Si configura essenzialmente come teatro dell'azione e non della visione; non è solamente un prodotto estetico ma ha soprattutto un ruolo di interazione, di relazioni autentiche, di trasformazione, di conoscenza di se stessi e degli altri. Il teatro permette di riacquistare un contatto essenziale, reale con se stessi. Il disagio può portare la persona all'alienazione, forzata o volontaria dell'individuo; nelle carceri, negli ospedali psichiatrici, negli ospizi o nelle comunità, le relazioni con la società vengono ridotte o distorte; è allora importante che la persona possa ritrovare una propria dignità, possa utilizzare il proprio corpo ritrovando la propria immaginazione, esprimendosi con creatività, creando qualcosa che la faccia sentire importante.

Proprio in questi luoghi il teatro diventa importante anche perché aiuta l'individuo a relazionarsi con se stesso e gli altri in modo libero e creativo, nel rispetto delle norme sociali. Nell'isolamento, infatti, diventa terapeutica la liberazione della fantasia, l'immaginazione permette di scoprirsi scoprendo gli altri. Negli anni Settanta alle radici dell'esperienza realizzata nel 1973 all'ospedale psichiatrico di Trieste diretto da Franco Basaglia, vi era l'intenzione di porsi in ascolto della comunità. Sulla scia delle esperienze di Animazione Teatrale venne realizzato un laboratorio di due mesi che iniziò con uno spazio da inventare e proseguì con tutte le soluzioni trovate di giorno in giorno per entrare in contatto con la malattia mentale. Racconta Perissinotto:

Nessuno di noi era mai stato in un ospedale psichiatrico, né aveva alcuna conoscenza di psichiatria. Eravamo pittori, registi, scrittori, animatori, insegnanti, fotografi o altro e non sapevamo cosa ci sarebbe servita la nostra tecnica, la nostra conoscenza. [...] Non avremmo avuto un pubblico cui esibire le nostre opere, né scolari da istruire in tecniche particolari, né bambini da divertire, ma una realtà umana che volevamo aiutare a modificare. Provvisori, di passaggio, senza obblighi i rapporti precisi di lavoro, senza essere retribuiti, entravamo per un periodo in un ospedale in trasformazione. Eravamo "gli artisti" e questa definizione era stata scelta proprio per l'ambiguità che conteneva e che ci avrebbe consentito di essere riconosciuti dai malati come persone estranee alla cura, alla custodia: estranee al manicomio. [...] Ci siamo resi conto che esistono due tipi di creatività: quella che la professione obbliga ad avere e quella che nasce dal confronto continuo con la realtà⁴².

Il teatro nel sociale, soprattutto l'attività in carcere, con i malati mentali e con i disabili, continuò, tra esperienze arrivate alla notorietà e altre più sotterranee, ma non per questo meno importanti.

Il teatro sociale può essere presente in diversi ambiti: da quello socio-formativo, nelle scuole e per la formazione permanente, quello socio-terapeutico, che ha a che fare con i disturbi psico-fisici, e nell'ambito socio-culturale, legato al disagio, alla marginalità.

In ogni ambito del sociale, il teatro ha un ruolo ben preciso, con obiettivi che possono cambiare in base alle diverse problematiche, tuttavia, ciò che si prefigge in questi spazi è dar voce a chi non riesce

⁴² L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2011, p. 84.

ad esprimersi, far star meglio una persona, per darsi un ruolo nuovo, per comunicare, per comprendere il proprio antico stato e quello attuale.

Il *Progetto Uomo* che viene illustrato nella rivista *Scuola Materna*⁴³, porta l'esempio di come il teatro possa essere strumento terapeutico proponendo lo sviluppo e la crescita della persona affinché ognuno raggiunga o recuperi la sua pienezza anche dopo un'infelice esperienza (disagio, devianza, dipendenza). Il teatro è concepito quindi come un percorso che ognuno compie su di sé, in cui si impara progressivamente a tirar fuori ciò che urla dentro, a conoscere e controllare la propria energia, a convivere con il proprio passato, anche se spiacevole. La persona compie un cammino in un gruppo in cui impara a usare la voce e il corpo per esprimere i sentimenti, cerca di superare i propri limiti; tutto questo viene condotto con lentezza, procedendo per gradi, impegnandosi nel percorso, senza aver fretta di pretendere risultati immediati.

Le persone che solitamente hanno comportamenti antisociali, spesso sono strutturate unidimensionalmente, hanno un punto di vista estremamente solido sulla realtà a causa delle esperienze negative che hanno vissuto. Non conoscono realtà diverse e di conseguenza si sono formati dei modelli definitivi che li portano ad agire in modo assoluto, senza alcun spazio per eventuali alternative. La valenza pedagogica e riabilitativa che deriva dall'attività teatrale è data dalla possibilità di ampliare il campo d'esperienza e i punti di vista, di offrire nuove prospettive e portare a una maturazione reale. La persona ottiene la possibilità di sperimentare situazioni di vita qualitativamente diverse da quelle abituali, il confronto con esperienze eterogenee porterebbe quindi alla destrutturazione, per giungere a una definizione di sé, degli altri, del mondo. Quando una persona perde l'identità sociale, passa a una riorganizzazione della personalità, alla ricerca di una nuova identità, provando a essere l'altro che si desidera essere, esplorando la follia nell'infinito mondo dei personaggi, delle maschere, delle persone che si vorrebbe essere. «La psicosi è in fondo il rifugiarsi in un'altra identità perché non si accetta o non si riesce più a sostenere l'identità assegnata dalla società. La malattia mentale è però una sofferenza, un peso, non una liberazione. Questa può avvenire, invece, nello spazio vuoto del teatro. Grazie alla follia, il teatro guarisce»⁴⁴.

È opportuno precisare come il teatro in questi contesti si possa qualificare anche come educazione al bello. La bellezza è una categoria che potrebbe apparire astratta, tuttavia, la bellezza che deriva dal teatro è data dalla possibilità di pensare la realtà in un modo nuovo e diverso; ovunque, anche in carcere, anche in se stessi, si può ritrovare qualcosa di bello. Poter interpretare la realtà secondo la dimensione del bello mette nella condizione di uscire dall'angusta ripetitività dell'esperienza per far uscire il mondo da uno schema mentale rigido e unidirezionale.

⁴³ G. Oliva, *Il "Progetto Uomo": recupero e teatro*. «Scuola Materna», Editrice la Scuola, n. 3 del 25.09.1999, p. 14.

⁴⁴ C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, cit., p. 88.

Il teatro possiede inoltre un valore socializzante dato dal rapporto dialettico che permette ai soggetti coinvolti di riconoscersi con dignità e rispetto, e un valore pratico che comporta l'acquisizione di condotte aderenti all'impegno personale e alla responsabilità sociale; anche una persona stigmatizzata in relazione ai suoi comportamenti può sentire l'esigenza di cambiare. Infine, il valore catartico viene vissuto direttamente da colui che fa teatro poiché nel rileggere il proprio passato egli sperimenta dolore e sofferenza, ma anche purificazione, non rimozione del male ma coscienza di non essere più le persone di quel passato tragico, riconoscendo una potenzialità positiva per il futuro, aprendosi al cambiamento⁴⁵.

Come afferma anche Taleb, talvolta, quando vediamo persone che sopravvivono a certe prove, e che la popolazione sopravvissuta è più forte di quella originaria, immaginiamo che le prove siano state positive per gli individui. In altre parole, «la prova potrebbe essere soltanto un esame spietato che elimina quelli che non ce la fanno, e ciò a cui assistiamo è il trasferimento di fragilità (o meglio, di *antifragilità*) da un individuo al sistema che ho illustrato in precedenza. Potremmo anche dire che il gruppo dei sopravvissuti è, ovviamente, più forte di quello iniziale»⁴⁶. Se il teatro sopravvive anche oggi è perché risponde ad un bisogno sociale preciso: il miglioramento della qualità della propria vita e questo, sia nel pubblico, sia in misura maggiore in chi fa teatro o impara a farlo. Se il teatro fosse puro divertimento sarebbe stato spazzato via oggi da altre forme di spettacolo più dinamiche, come cinema e televisione. La sua esistenza dipende da quanto è in grado di coinvolgere e quanto può servire alla società, deve essere uno strumento utile per una presa di coscienza collettiva riguardante determinati problemi.

Il teatro può divenire possibilità preziosa come gesto di cura della fragilità, come afferma Lizzola, «tra le pieghe di un'esistenza lacerata, il gesto educativo è, anzitutto, un gesto di cura, di accoglienza della debolezza, a volte del disorientamento o della prostrazione di chi è affidato. Che a volte grida, resistendo, facendosi lontano e chiuso»⁴⁷. Gli educatori apprendono dalla loro stessa vulnerabilità, pure esposta e scoperta di fronte a storie, sguardi, corpi che chiedono presenza e senso, speranza e dedizione.

Come abbiamo già scritto, riprendendo Bernardi, riteniamo che il segreto del teatro sociale sia il filo. «Il filo che cura. Il filo che cuce gli strappi. Il filo della memoria. Il filo, che si intreccia con altri fili, costituisce il tessuto e la trama sociale. Il filo rosso che percorre testi e intrecci. Il filo che congiunge e collega corpi e menti, luoghi e tempi, produce infinite relazioni di immagini e di vissuti, fra passato, presente e futuro»⁴⁸. L'abitare le fragilità proprie e altrui può allora costruire la possibilità di tessere

⁴⁵ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'interculturalità*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008, pp. 57 ss.

⁴⁶ N. N. Taleb, *Antifragile, prosperare nel disordine*, cit., p. 96.

⁴⁷ I. Lizzola, *Condividere la vita*, cit., p. 78.

⁴⁸ C. Bernardi, *Il teatro sociale*, cit., p. 189.

un'assunzione di cura, di ascolto, di accoglienza che consenta di avvalorare ogni fragilità per trasformarle in baratto, nell'incontro sincero con l'altro.



Figura 10: Festival internazionale di teatro sociale Quartieri di Vita 2021, Cooperativa Sociale Immaginarìa.

6.8. Vite fragili: per una necessità del teatro nella cura, nella terapia, nel trauma, nell'educazione

Il progetto di ricerca, nelle interviste condotte agli operatori teatrali, con le esperienze di osservazione di spettacoli teatrali hanno consentito un affondo sull'importanza di approfondire la dimensione del trauma in relazione al teatro e alla fragilità. Il teatro ha una valenza terapeutica fortissima poiché il rispecchiamento è la chiave per aprire la strada all'integrazione delle parti scisse a causa della sofferenza. Le basi neurologiche e biologiche impongono la relazione di rispecchiamento con un tu, prima del soddisfacimento di qualsiasi altro bisogno fisiologico.

Come scrive lo psichiatra americano Bessel Van der Kolk, che dedica un intero capitolo del suo testo al teatro come terapia, il trauma non riguarda solo soldati e rifugiati, ma accade accanto a noi, alle nostre famiglie, ai vicini e amici, esso colpisce chi ne è direttamente interessato ma anche i cari, i vicini, i famigliari e continua ad essere un problema sanitario di enormi proporzioni.

Secondo i dati ISTAT nel 2013 sono state circa 15.000 le donne che hanno chiesto aiuto ai centri antiviolenza aderenti al D.i.Re (Donne in Rete contro la Violenza), perché vittime di abuso da parte di uomini⁴⁹. Dati più recenti ci mostrano come lo *stalking* coinvolga più le femmine dei maschi (274

⁴⁹ B. V. Der Kolk, *Il corpo accusa il colpo, mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015, p. VIII.

ragazze e 110 ragazzi di 14-17 anni), per arrivare ad essere 6 volte maggiore nelle classi di età 18-24 (1102 ragazze e 175 ragazzi). Le vittime che hanno denunciato di aver subito atti persecutori sono più che raddoppiate tra il 2010 e il 2018, e questo aumento ha riguardato anche i minorenni, che passano da 274 nel 2009 a 566 nel 2018. [...] I reati che registrano un maggior numero di denunce sono gli atti sessuali con minorenni (31,5%), la violenza sessuale in danno a minori di 14 anni (28,0%), la pornografia minorile (17,4%), la corruzione di minorenni (10,2%) [...]. Le vittime di questi reati sono in prevalenza ragazze: nel 2018 sono circa l'83% contro il 17,3% dei ragazzi; la detenzione di materiale pedopornografico vede coinvolto il 79,8% delle ragazze contro il 20,2% dei ragazzi; infine, il 77,1% delle ragazze è oggetto di atti sessuali con minorenni contro il 22,8% circa de ragazzi»⁵⁰.

L'OMS riferisce, nella pubblicazione del 2013 incentrata sulla violenza contro le donne e gli effetti sulla salute derivanti, che il 35% delle donne in tutto il mondo sono state vittime di violenza fisica o sessuale da parte del partner. Un'altra parte delle riflessioni è legata al vissuto di bambini e bambine, giovani, uomini e donne che hanno vissuto situazioni di prigionia, persecuzione, tortura, con gravi conseguenze sul piano emotivo e cognitivo, con destrutturazione dell'identità personale, situazione assai sommersa ma assai presente nell'emergenza umanitaria.

Secondo la Dr.ssa Poli, «possiamo parlare di trauma quando l'esperienza di relazione che struttura il codice neurale dell'amore fallisce»⁵¹. Secondo il già citato autore di *Il corpo accusa il colpo*, «l'essenza del trauma è l'esperienza dell'abbandono di Dio, dell'esclusione dall'umanità. Il teatro comporta un confronto condiviso con le realtà della condizione umana»⁵². La persona che lo vive sperimenta una profonda solitudine, che l'attività teatrale può aiutare a sanare, offrendo relazioni che restituiscono pace, comprensione, aiuto e sostegno alla fragilità che si sperimenta. La neuroplasticità consente di riparare le mappe frammentate dal trauma, l'attività teatrale agisce in primo luogo sul cervello emotivo⁵³.

Il profondo legame fra trauma, corpo e mente, che ci fa perdere o ritrovare il senso di padronanza della nostra vita, è quello che in psicologia viene definito con il termine *agency*, cioè autoefficacia «sapere chi si è, dove si è, poter essere efficaci su ciò che ci accade»⁵⁴. L'*agency* inizia proprio con la consapevolezza dei vissuti corporei che si manifesta nel conoscere che cosa sentiamo, essere in contatto con le viscere che ci dicono di che cosa abbiamo bisogno, evolvendo verso il riconoscimento di ciò che ci muove, la motivazione e la spinta all'azione. «Il corpo ci racconta la storia della

⁵⁰ Istat, *Indagine conoscitiva sulle forme di violenza fra i minori e ai danni di bambini e adolescenti. Memoria scritta dell'Istituto nazionale di statistica*, Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, Roma, giugno 2020, p. 6.

⁵¹ E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, Mondadori, Milano 2021, p. 136.

⁵² B. V. Der Kolk, *Il corpo accusa il colpo*, cit., p. 383.

⁵³ E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, cit., p. 140.

⁵⁴ Ivi, p. 155.

vulnerabilità, e quando siamo abbastanza coraggiosi e sostenuti per ascoltarla essa diviene la nostra forza»⁵⁵.

Quel che le neuroscienze ci hanno fatto comprendere è che i ricordi di ciò che viviamo sono collegati a emozioni vissute dal corpo e si manifestano come sensazioni fisiche, che diventano schemi somatici⁵⁶. La neuroplasticità permette di riparare le mappe frammentate, rimettere assieme le parti smembrate che si evidenziano nelle situazioni di fragilità. Il teatro ricomponе, unifica, attraverso la memoria che viene fatta riemergere nel corpo, che diventa gesto, movimento, azione e poi parola, metafora, poesia. «Il corpo è come un testo su cui è impressa la nostra memoria; ricordare quindi non è altro che reincarnarsi»⁵⁷.

Le neuroscienze consentono di conoscere le aree cerebrali coinvolte nella risposta al trauma, esse sono interconnesse e organizzate in modo da aiutare la persona a sopravvivere e crescere. Come abbiamo visto, con la scoperta dei neuroni specchio si fece luce su molti aspetti della mente che in precedenza erano considerati inspiegabili, come l'empatia, l'imitazione, la sincronia e anche lo sviluppo del linguaggio. L'*embodied cognition* ci ha permesso di comprendere come siamo in sincronia l'uno con l'altro, arrivando ad assumere posture simili e ad avere gli stessi ritmi prosodici. Accompagnare una persona fragile nella crescita personale e relazionale vuol dire aiutarla a riattivare la capacità di rispecchiare e di essere rispecchiata in sicurezza, ma anche migliorare la capacità di non essere dirottati dalle emozioni negative proprie e altrui. Attraverso il corpo, il gioco, il contatto, l'altro diventa familiare e la parola acquisisce il potere di aprire fessure nella trama dei nessi che circoscrivono e rinserrano le persone e gli eventi. La parola arriva a trasformare il corpo e attraverso il linguaggio possiamo rivivere esperienze che ci legano agli altri⁵⁸.

Il dolore che scaturisce dall'avvenimento traumatico è inevitabile, come nelle parole di Poli, «il corpo ci racconta la storia della vulnerabilità, e quando siamo abbastanza coraggiosi e sostenuti per ascoltarla essa diviene la nostra forza»⁵⁹. Da questo punto di vista la fragilità e la vulnerabilità sono un'occasione, per trasformare fragilità in forza. Acquisendo la capacità di affrontare i vissuti più dolorosi si può sviluppare la capacità di tollerare emozioni intense, e riuscire a sentire più intensamente anche gioia e amore. Chi è capace di affrontare la propria fragilità sarebbe in grado di vivere il dolore non evitandolo, non tamponandolo, non difendendosi da esso, ma mantenendo il cuore aperto. Tuttavia, ci sarebbe anche chi di fronte al dolore sviluppa chiusura, rinunciando ad amare. Coloro che hanno chiuso con la vita, la odiano, la respingono. Le esperienze traumatiche lasciano

⁵⁵ Ivi, p. 156.

⁵⁶ E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, cit., p. 150.

⁵⁷ Ivi, p. 151.

⁵⁸ V. Gallese, V. Cuccio, *The Paradigmatic Body - Embodied Simulation, Intersubjectivity, «the Bodily Self, and Language»* in T. Metzinger, J. M. Windt (Eds), *Open MIND*, 14(T), 2015, pp. 1-22.

⁵⁹ E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, cit., p. 156.

traccia nella mente e nelle emozioni, nella capacità di essere felici, di entrare in intimità e, persino, nella biologia e nel sistema immunitario.

Secondo Bessel Van Der Kolk, le neuroscienze, la psicopatologia dello sviluppo e lo studio di come il nostro comportamento influenza le emozioni, la biologia e l'assetto mentale hanno consentito di conoscere in modo più approfondito gli effetti del trauma psicologico, dell'abuso e del neglect (trascuratezza estrema)⁶⁰. Egli spiega come il trauma provochi la scissione del cervello emotivo con quello corticale, corpo e psiche vengono separati dal trauma, andando a provocare, nei casi più gravi, scissioni della personalità.

Il teatro, come la pratica mindfulness, lo yoga e altri strumenti che agiscono sul corpo e sull'emozione a livello bottom-up, agiscono con un'azione sulle componenti corporee, relazionali, sensoriali e dall'interno, dal cervello limbico arrivano a quelle corticali. Solitamente nella pratica terapeutica del colloquio psicologico si agisce dal pensiero/parola, all'emozione, quindi secondo un approccio top-down. Attraverso una terapia che parte dal corpo e dall'emozione, come avviene in teatro, l'approccio scelto si focalizza sulla persona *tutta intera*, nelle sue componenti riunite e gli effetti dell'efficacia di questo lavoro sono spiegati anche a livello neuropsicologico.

La ricerca ha evidenziato come il trauma sia in grado di produrre cambiamenti psicologici reali, come, per esempio, un incremento dell'attività degli ormoni dello stress e alterazione del sistema deputato a discriminare le informazioni rilevanti e quelle irrilevanti.

Il trauma compromette l'area del cervello che trasmette la percezione fisica, corporea, dell'essere vivi, con difficoltà a essere spontaneamente coinvolti nella quotidianità o reiterando comportamenti problematici. Tale comportamento è causato da reali modificazioni cerebrali.

Il teatro, attraverso la via bottom-up, permette al corpo di fare esperienze che contrastano, in modo profondo e viscerale, l'impotenza, la rabbia e il collasso derivanti dal trauma. Le emozioni influenzano le nostre decisioni, i pensieri, la biochimica del nostro corpo, le risposte del sistema immunitario, persino lo sviluppo del nostro cervello quando siamo piccoli e la neuroplasticità del sistema finché siamo vivi. «Così come lutti gravi, traumi violenti, abbandono, possono distruggere individui e segnare intere famiglie, allo stesso modo esperienze emotive di riparazione, quali che siano, possono catalizzare un processo che possiamo davvero definire di “guarigione” se con essa intendiamo il ripristino della forza vitale che anima un individuo, dell'armonia dei suoi sistemi, della visione di insieme»⁶¹.

Van Der Kolk racconta dell'utilizzo di tecniche teatrali con i veterani affetti da disturbo post traumatico da stress, i quali mostrarono subito un miglioramento in termini di vitalità, ottimismo e

⁶⁰ B. V. Der Kolk, *Il corpo accusa il colpo*, cit. p. 4.

⁶¹ Ivi, p. 33.

qualità di rapporti familiari. Come afferma l'autore, «da tempo immemorabile, gli esseri umani usano rituali comuni per far fronte ai loro sentimenti più potenti e terrificanti. Il teatro greco antico, il più antico di cui si abbia una traccia scritta, sembra essersi sviluppato a partire da riti religiosi, che coinvolgevano la danza, il canto e la reinterpretazione di racconti mitologici. [...] La tragedia greca potrebbe aver funzionato come uno strumento di reintegrazione per i veterani combattenti»⁶².

Il trauma trasforma il modo in cui mente e cervello organizzano le percezioni, trasforma non solo il modo con cui si pensa e ciò che si pensa, ma anche l'effettiva capacità di pensare. Aiutare le vittime di trauma a trovare le parole per descrivere ciò che è accaduto loro è profondamente significativo, ma, spesso, non è sufficiente. «L'azione di raccontare la storia non modifica necessariamente le risposte fisiche e ormonali automatiche del corpo, che rimane ipervigile, e pronto a essere assalito o violentato in qualunque momento»⁶³. Perché avvenga un reale cambiamento, il corpo ha bisogno di apprendere concretamente (in maniera incarnata), attraverso i sensi e facendone esperienza, che il pericolo è passato e di vivere nella realtà presente. I movimenti collettivi e la musica ampliano il nostro contesto di vita, danno significato a qualcosa che va oltre, il teatro, la musica, la danza ci danno la possibilità di poter oscillare *dentro e fuori* il nostro orrore.

Esistono al momento poche ricerche su come i momenti collettivi influenzino la mente e il cervello e su come potrebbero prevenire o alleviare i traumi. In letteratura sono tuttavia presenti tre programmi terapeutici svolti negli Stati Uniti che dimostrano che fare teatro è un'ottima risorsa per la guarigione⁶⁴. Il lavoro teatrale che viene svolto consiste nel confronto con realtà dolorose della vita e la trasformazione simbolica attraverso il lavoro comune. Amore e odio, aggressione e resa, lealtà e tradimento sono il tessuto delle trame teatrali, così come del trauma; in base alla nostra cultura, siamo propensi a soffocare la genuinità di ciò che stiamo sperando, separandoci, invece, le persone vengono accompagnate nella direzione di andare contro questa tendenza, nella direzione di sentire le cose in profondità e trasmettere le emozioni in ogni momento, in modo che il pubblico possa parteciparvi. Spesso le persone che hanno vissuto un trauma sono terrorizzate dall'idea di sentire qualcosa nel profondo, hanno paura di sperimentare le emozioni perché le emozioni portano a una perdita di controllo. Al contrario, «fare teatro significa incarnare le emozioni, darvi voce, renderle esperibili, facendole proprie e impersonificandole in diversi ruoli»⁶⁵.

L'autore descrive anche l'esperienza teatrale vissuta da suo figlio, come aiuto nelle fragilità che si trovava a vivere: «diversamente dalle esperienze precedenti con i vari terapeuti che gli parlavano di quanto stesse male, il teatro gli diede la possibilità di sperimentare profondamente e fisicamente cosa

⁶² Ivi, p. 379.

⁶³ Ivi, p. 25.

⁶⁴ Ivi, pp. 382 ss.

⁶⁵ Ivi, pp. 383.

volesse dire essere una persona diversa da quel ragazzo ipersensibile, con parecchi problemi a scuola, in cui, pian piano, si stava trasformando»⁶⁶.

Il lavoro teatrale ruota attorno all'uso del corpo nella sua interezza e all'aver altri corpi che fanno risuonare le sensazioni, i pensieri e le emozioni. Il teatro dà alle persone che hanno vissuto un trauma la possibilità di connettersi a un altro, attraverso esperienze profonde, dando il senso della comune umanità. È quanto è avvenuto durante il festival internazionale Quartieri di vita, le esperienze traumatiche portate in scena sono state tantissime (lutti, violenze, separazioni, situazioni di bullismo, deportazioni), i giovani in situazioni di fragilità hanno affermato di sentirsi liberati, hanno espresso la sensazione di leggerezza, come la partecipante al laboratorio nel Rione Sanità, che ha avuto il coraggio di raccontare l'improvvisa perdita del giovane fidanzato. Oppure due delle dieci donne di *Femminile plurale* che, avendo raccontato il trauma della violenza sessuale subita, si sono sentite sostenute, accolte, hanno fatto l'esperienza di non essere più sole. «Il trauma è il tentativo di dimenticare, di nascondere come si possa essere spaventati, arrabbiati o sconfortati. Fare teatro vuol dire trovare altri modi di dire la verità, trasmettendoli, nel modo più autentico, al pubblico. Ciò richiede di spingersi verso ciò che blocca, per scoprire la propria verità, esplorando ed esaminando la propria esperienza interiore, in modo che possa emergere nella voce e nel corpo sulla scena»⁶⁷.

Ma perché il teatro è così efficace e offre alle persone vittime di traumi un percorso di crescita, cura e liberazione maggiormente significativo e incisivo di qualsiasi colloquio terapeutico?

Le neuroscienze ci spiegano che le persone che hanno vissuto un trauma mostrano talvolta di avere blocchi nell'area di Broca, quella imputata al linguaggio, a tal punto che la rievocazione, il ricordo di un'esperienza dolorosa inibisce il lobo frontale sinistro della corteccia, quello imputato al linguaggio, impedendo alla persona di tradurre in parole le emozioni che prova⁶⁸. Il corpo rivive le emozioni, le sensazioni sensoriali, ma difficilmente riesce a raccontarlo a parole. Come dimostrato da Van Der Kolk la rievocazione e il ricordo di un trauma inibisce il lobo frontale sinistro della corteccia, quello appunto imputato al linguaggio, impedendo alla persona di tradurre in parole le emozioni che prova⁶⁹. Anche a distanza di anni le persone traumatizzate hanno grosse difficoltà a parlare di ciò che hanno vissuto: il corpo rivive le emozioni, le sensazioni sensoriali, ma difficilmente riesce a raccontarlo a parole. Eppure, per più di cento anni, qualsiasi manuale di psicologia e psicoterapia ha indicato gli approcci fondati sulla parola come risolutivi nella cura di vissuti stressanti. Ma è l'esperienza stessa del trauma e la conseguente inibizione della corteccia prefrontale che impedisce di fare ciò. Per tale ragione, grazie alle neuroscienze che ci hanno portato a queste conoscenze, è possibile accompagnare

⁶⁶ Ivi, p. 378.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ Ivi, pp. 51 ss.

⁶⁹ *Ibidem*.

le persone fragili a esprimere ciò che hanno vissuto, attraverso il corpo, il movimento, la voce, per giungere poi al racconto attraverso le parole, che è però l'ultimo step di un percorso. I progressi delle neuroscienze ci offrono oggi una migliore comprensione di come il trauma modifichi lo sviluppo del cervello, i meccanismi di autoregolazione e la capacità di rimanere concentrati e sintonizzati sugli altri. «Sofisticata tecniche di neuroimaging hanno individuato le origini del PTSD all'interno del cervello, permettendoci di capire perché le persone traumatizzate tendano a sconnettersi dalla realtà, perché siano disturbate dai suoni e dalle luci e perché tendano ad avere reazioni esplosive o di ritiro, in risposta anche alla minima provocazione»⁷⁰. Il trauma che è cominciato all'esterno di sé, è rimesso in atto sul campo di battaglia del proprio corpo, senza che vi sia una connessione consapevole fra ciò che è accaduto allora e ciò che avviene dentro. Un suono, un odore, una sensazione può riattivare quel vissuto, durante il sonno o durante la veglia, all'improvviso. Percepire, nominare, identificare ciò che sta succedendo all'interno di noi è il primo passo verso la guarigione. Obiettivo dell'approccio bottom-up è di cambiare la fisiologia del paziente, il suo rapporto con le sensazioni corporee.

Le neuroscienze ci consentono oggi di conoscere le aree cerebrali coinvolte nella risposta al trauma, esse sono interconnesse e organizzate in modo da aiutare la persona a sopravvivere e crescere. Con la scoperta dei neuroni specchio si fece luce su molti aspetti della mente che in precedenza erano considerati inspiegabili, come l'empatia, l'imitazione, la sincronia e anche lo sviluppo del linguaggio. I neuroni specchio ci consentono di essere in sincronia l'uno con l'altro, ci portano ad assumere posture simili e ad avere gli stessi ritmi prosodici, ma ci rendono anche sensibili alla negatività degli altri e contagiati dalla depressione di chi ci è vicino. Accompagnare una persona vittima di un trauma nella crescita personale e relazionale vuol dire aiutarla a riattivare la capacità di rispecchiare e di essere rispecchiata in sicurezza, ma anche migliorare la capacità di non essere dirottati dalle emozioni negative proprie e altrui. I lobi frontali ci consentono di controllare gli impulsi profondi, mettendo un freno a determinati comportamenti dettati da una emozione forte. Inoltre, se arriviamo a essere creativi, ad avere nuove idee, a scoprire e meravigliarci, è grazie ai lobi prefrontali, ma la corteccia prefrontale è anche suscettibile di disconnessione in risposta a minacce esterne, causando problemi di controllo dei propri impulsi.

Alcune persone traumatizzate hanno la sensazione di non essere in sincronia con gli altri, trovano conforto quando si trovano in gruppi in cui sono liberi di raccontare le loro esperienze difficili e traumatiche. La condivisione di storie traumatiche e di vittimizzazione allevia il bruciante senso di isolamento. Le persone che hanno subito un trauma spesso sono stonate, inibite, scoordinate, si esprimono con difficoltà, non hanno uno scopo, sono iperattive, non sono abituate al contatto visivo, hanno difficoltà quando vengono osservate. «Il trauma, inevitabilmente, ha a che fare con il non

⁷⁰ Ivi, p. 398.

essere visti, il non essere rispecchiati e il non essere presi in considerazione»⁷¹. Attraverso esercizi di rispecchiamento, con gradualità, possono imparare a fidarsi dell'altro, a scoprire il proprio corpo come positivo, lavorando sull'imbarazzo e imparando ad entrare in contatto con ciò che sentono, evitando di mantenersi sempre a distanza.

Il lavoro teatrale terapeutico vuole favorire una positiva relazione con se stessi e con il proprio corpo, oltre che con l'altro. «Il teatro offre un modo unico per accedere a una gamma completa di emozioni e sensazioni fisiche che non solo mette in contatto con l'esperienza abituale del loro corpo ma fa loro esplorare modi alternativi di vivere la propria vita»⁷².

Il programma *Trauma Drama*⁷³, così come la musica, il teatro, l'arte e lo sport, rappresentano secondo lo psichiatra americano dei modi senza tempo di promuovere competenze e legami collettivi.

Imparare a tollerare emozioni profonde è essenziale per la guarigione dal trauma. «Le emozioni (dal latino *emovere*, muovere fuori, scuotere) danno forma e direzione a qualsiasi cosa facciamo e la loro espressione primaria avviene attraverso i muscoli del viso e del corpo»⁷⁴. Poter incarnare e, in mancanza di una parola migliore “mettere in parola” le emozioni aiuta gli attori a rendersi conto che ne possiedono molte, e diverse. Più sentono il verificarsi di ciò, più ne sono incuriositi⁷⁵. Questo è molto importante, perché persone vittime di traumi o con grandi fragilità hanno imparato a sentire emozioni “negative”: la paura, l'ansia, il dolore. Scoprire di poter provare, sulla scena e nella vita, nuove emozioni, aumenta le possibilità di sentire ed esprimere emozioni, aumenta il vocabolario emozionale, sviluppa la sensazione di avere nuove possibilità, questo offre fiducia e speranza e l'altro non è più visto solo come una minaccia, ma come portatore di positività.

Come le neuroscienze evidenziano, è nella risonanza che avviene nel corpo di chi osserva e di chi è osservato che i due corpi si rispecchiano, con la conseguenza che le luci e le ombre della fragilità (di noi e dell'altro da noi) vengono celebrate e si trasformano in arte e bellezza.

Se secondo Han la cultura del mi-piace rifiuta ogni forma di ferita, nel teatro sociale invece «la ferita è l'apertura attraverso la quale entra l'Altro. [...] Chi è tutto a casa presso di sé, chi si rinchioda in casa propria, è incapace di ascoltare. [...] La ferita manda in frantumi la domestica interiorità narcisistica. In tal modo essa diventa la porta per l'ingresso dell'Altro»⁷⁶.

⁷¹ Ivi, p. 68.

⁷² Ivi, pp. 385.

⁷³ Ivi, pp. 388.

⁷⁴ Ivi, p. 86.

⁷⁵ Ivi, p. 393.

⁷⁶ B. C. Han, *L'espulsione dell'Altro*, Nottetempo, Roma 2017; p. 103.

Carlo Geltrude del Nuovo Teatro Sanità, al termine del festival di teatro Sociale ha affermato: «È stato così interessante perché si è trattato di uno scambio, un vero scambio, attraverso le loro storie e le loro diverse esperienze di vita»⁷⁷.

Non sempre è facile accogliere le parole fragili perché sono parole portatrici di significati inattesi e trascendenti, luminosi e oscuri, umbratili e crepuscolari, ma esse sono dotate di un immenso potere: «sono in grado di aiutare, di indicare un cammino, di recare la speranza, o la disperazione, nel cuore dei malati che, nel momento in cui scendono nella voragine della sofferenza, hanno un infinito bisogno di dare voce alle loro emozioni e al loro dolore, che è dolore del corpo, e dolore dell'anima»⁷⁸.

Come riporta Lizzola, lo sguardo dei fragili chiede tutto, «disfa il nostro sguardo»⁷⁹ e ci lascia nudi, esposti al volto, e al corpo dell'altro, il corpo dell'altro, che geme e freme, parla. È stata loro tolta la fiducia originaria che nella fragilità e nella vulnerabilità avrebbe potuto contare sulla cura, sulla tutela, sulla giustizia. Scopertasi nella esposizione totale alla violenza lo sguardo del fragile è uno sguardo fisso solo in Altro, perso per l'altro. «Sono questi sguardi fatti lontani che chiedono tutto»⁸⁰.

In conclusione, il teatro e la terapia sono intuizione all'opera. Sono l'opposto della ricerca, in cui uno di deve sforzare di uscire dalla propria esperienza personale, per verificare la validità oggettiva delle ipotesi che ha fatto. Vi è una risonanza profonda e soggettiva e riguarda quel profondo senso di verità e genuinità che sta proprio nel corpo. Questa è l'intuizione incarnata. Perché coloro che sono coinvolti in un processo relazionale, sia esso terapeutico, riabilitativo, o educativo, formativo, pedagogico, sono persone che hanno intuizioni incarnate, vengono coinvolti in tutte le loro dimensioni nel processo di cura, e sono chiamate a coniugare il rigore del metodo scientifico con il potere dell'intuizione incarnata. Le persone traumatizzate hanno bisogno di fare un'esperienza fisica, per ripristinare un senso somatico, viscerale, di controllo.

⁷⁷ «It's been so interesting because it was an exchange, a real one, through their stories and mixed life experiences». tradotto dagli autori, tratto dal documentario *Quartieri di Vita 2021* realizzato da Nadia Baldi e proiettato durante l'incontro conclusivo del festival, pubblicato sul canale Youtube al seguente indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=EQOuwFAaEOc>.

⁷⁸ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, cit., p. 11.

⁷⁹ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Avere cura della fragilità*, cit., p. 77.

⁸⁰ Ivi, p. 76.

6.9. Fragile bellezza: la salvezza del bello

«Lascia che tutto ti accada: bellezza e terrore.

Si deve sempre andare: nessun sentire è mai troppo lontano»

Rainer Maria Rilke

Seguire l'emozione profonda e sperimentarla visceralmente produce una trasformazione di stato, conduce a padroneggiare un processo vitale psicosomatico che ha implicazioni essenziali per l'esistenza. L'accadimento emozionale intenso e pienamente vissuto stravolge l'assetto della persona: un'emozione sentita e vissuta in questo modo raramente lascia le cose come prima, e fa sperimentare una profonda bellezza. Anche l'arte cura, perché manifesta l'impulso espressivo dell'emozione. Spesso un quadro, una canzone, una pièce teatrale, una danza sono *portrait* di un dolore che si trascende nella bellezza⁸¹. Anche la bellezza estetica, dunque, può assumere le connotazioni della fragilità. «La bellezza ci può trafiggere come un dolore»⁸², affermava Thomas Mann, e indica la potenza e la portata che l'arte, la poesia, il teatro assumono.

In psicologia il *breakthrough* rappresenta la breccia e lo sfondamento nel muro delle difese che sblocca l'inconscio e fa emergere emozioni profonde, «la persona comincia a esperirsi forte anche nella vulnerabilità, forte nel suo sentire, di quel sentire che aveva allontanato da sé, di quelle parti di sé che aveva rifiutato. anziché debole e indifeso, arrabbiato e solo, si sente pieno di risorse e insieme, per davvero, a un Altro: il repertorio emozionale e relazionale, la capacità di dare e ricevere amore, di esprimere se stessi, cresce in modo esponenziale e si espande come un respiro immacolato»⁸³. Questo è quello che può accadere in una sessione teatrale proprio per le potenzialità trasformative del teatro e quando avviene un tale cambiamento si concretizza un ritorno decisivo a se stessi che segna la fine di un cammino di sofferenza e l'inizio di un cammino di bellezza, perfino nell'eventuale dolore. Una tale trasformazione di stato si innesca a partire da due esperienze: accedere alle emozioni e farlo in uno stato integrato, di apertura e connessione in assenza di difese, questo permette un'esperienza attiva, intensa e rapida. Come afferma Poli, «fare esperienza del nucleo centrale di un'emozione è terapeutico perché accresce il senso di vitalità. L'emozione è un movimento di energia che si muove interiormente, e per questo il provarle dopo averle a lungo temute dona un senso di forza. Quello che prima era insopportabile ora è possibile, può essere vissuto. Questo genera un senso di potere in se stessi e dà un senso profondo al vivere ciò di cui si sta facendo esperienza, di qualsiasi stato si tratti»⁸⁴.

⁸¹ E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, cit., p. 247.

⁸² T. Mann, *I Buddenbrook. Decadenza di una famiglia*, Einaudi, Torino 2002, XI, 2, p. 640.

⁸³ E. F. Poli., *Le emozioni che curano*, cit., p. 236.

⁸⁴ Ivi, p. 243.

Ad esempio, poter sentire direttamente la rabbia permette di rialzarsi con determinazione; sentire visceralmente l'emozione alleggerisce dallo scarico somatico dell'ansia e libera il corpo dai sintomi e restituisce alla coscienza il senso di quel che accade. L'energia che era sequestrata nel corpo torna disponibile per l'azione e da energia conflittuale si fa risorsa vitale.

Come sostiene Damasio, «sono proprio le emozioni e i sentimenti, che nascono in questa risonanza consapevole, gli aspetti centrali della regolazione biologica, i ponti di comunicazione tra strutture corticali e subcorticali, tra mente e corpo»⁸⁵. Le emozioni ci portano a sperimentare la bellezza, affinano il senso estetico, ove l'estetica, dal greco *Aisthétikòs*, estetico, percettivo, viene definita proprio come la scienza che ha per oggetto lo studio del bello e dell'arte. Il termine bello è associato all'idea di buono e bene. Tommaso d'Aquino affermava che «veramente il bello e il buono si identificano, perché fondati tutti e due sulla medesima cosa, cioè la forma»⁸⁶. Riteniamo che la ricerca di un senso estetico non possa essere disgiunta dalla ricerca di una relazione con le altre forme viventi e da un processo personale etico e creativo. Ogni nuova realtà estetica ridefinisce la realtà etica dell'uomo, dal momento che l'estetica è la madre dell'etica. La categoria del bello è in primo luogo categoria estetica, che precede le categorie del bene e del male.

Joseph Ratzinger nel suo saggio *La bellezza la chiesa* si inoltra nel campo della bellezza e cerca di darne una sua interpretazione: «la bellezza rivela l'inesorabile nostalgia dell'uomo per la verità, la giustizia e il bene, cioè la nostalgia di Dio. Per questo l'esperienza della bellezza è fondamentale nella vita dell'uomo e della sua cultura»⁸⁷. Tutto il suo saggio muove dalla consapevolezza che nel termine «bellezza» vi sia non soltanto la bellezza, la graziosità che egli riporta con l'immagine di Cristo presente nel terzo verso del salmo 44: «Tu sei il più bello tra i figli dell'uomo, sulle tue labbra è diffusa la grazia»⁸⁸, ma per bellezza ci si riferisce anche a un'altra visione di Gesù, nel momento in cui viene presentato da Pilato alla folla: «Non ha bellezza né apparenza; l'abbiamo veduto: un volto sfigurato dal dolore»⁸⁹. Queste due antifone esprimono un paradosso, non una contraddizione, bensì una contrapposizione poiché entrambe le citazioni sono vere e mostrano la totalità della vera bellezza e della verità stessa. La fragilità della bellezza si manifesta in questi passaggi nella tensione alla verità. La questione si fa più radicale, perché potrebbe sorgere il dubbio se la bellezza sia vera, oppure se non sia piuttosto la bruttezza a condurci alla profonda verità del reale. Per l'autore la bellezza è verità e comprende offesa, dolore e la morte. La bellezza ha a che fare anche con il dolore fin dall'antichità greca; nel *Fedro* di Platone l'incontro con la bellezza è una scossa emotiva salutare che fa uscire

⁸⁵ A. Damasio, *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano 2012.

⁸⁶ G. Oliva, *Educazione alla teatralità e formazione*, cit., p. 243.

⁸⁷ J. Ratzinger, *La bellezza la chiesa*, Città del Vaticano, Itacalibri, 2006, p. 5.

⁸⁸ ABU, *La Sacra Bibbia*, Roma, Editrice Elle Di Ci, 1985, p. 788.

⁸⁹ Ivi, p. 521 ss.

l'uomo da se stesso, lo strappa fuori dall'accomodamento quotidiano, lo fa soffrire poiché genera in lui una nostalgia, un ricordo che provoca dolore ma allo stesso tempo gli mette le ali, lo innalza verso l'alto. Nel XIV secolo il teologo bizantino Nicolas Kabasilas paragona la bellezza ad un raggio ardente che lo Sposo, ovvero Cristo, invia agli occhi degli uomini. La bellezza ferisce, ma proprio così richiama l'uomo al suo ultimo destino. Bellezza è una forma superiore di conoscenza poiché colpisce l'uomo con tutta la grandezza della verità. Kabasilas distingue due tipi di conoscenza, quella attraverso l'istruzione, che egli definisce «di seconda mano»⁹⁰ poiché non implica alcun diretto contatto con la realtà stessa; e un secondo tipo che è conoscenza attraverso l'esperienza, attraverso il rapporto con le cose. «Quindi, fintanto che noi non abbiamo fatto esperienza di un essere concreto, non amiamo l'oggetto così come esso dovrebbe essere amato»⁹¹.

L'arte teatrale ci permette di fare esperienza diretta della bellezza, nella fragilità che sperimentiamo, da attori e da spettatori quando ne veniamo feriti; coinvolge nella totalità sia l'attore che lo spettatore, permette di calarsi in una realtà separata dalla quotidianità e di fare esperienza di nuovi significati, di verità *altre*. Pavel Evdokimov porta l'icona sacra come una possibilità per compiere il passaggio da ciò che è meramente esteriore verso la profondità della realtà, per giungere a una vista con i sensi, per una purificazione dello sguardo che è una purificazione del cuore⁹².

La ricerca psico-socioanalitica in Italia ha definito la bellezza come «terza angoscia»⁹³, è la realtà della propria e altrui potenzialità. Nel momento in cui si vede qualcosa di bello, si subisce una sorta di decentramento radicale rispetto alla propria immediata ricezione dei dati di senso e delle impressioni psicologiche, poiché si cede il campo alla cosa bella che si presenta di fronte. «Una cosa bella non è la sola cosa al mondo in grado di fare sentire una persona laterale, né è la sola cosa al mondo che può far provare una sensazione di acuto piacere; ma sembra essere uno dei pochi fenomeni in grado di procurare i due effetti simultaneamente»⁹⁴. Con tale ambivalenza si torna al concetto di contrapposizione che illustra Ratzinger nel suo saggio.

Un altro ostacolo tipico della nostra società contemporanea che ha visto le guerre, l'olocausto, Auschwitz, i nazionalismi, può essere rappresentato nella seguente domanda: la bellezza può essere ancora autentica o è solo un'illusione di fronte alla sofferenza che l'uomo sperimenta? In questo modo si ritorna al paradosso dell'immagine di Cristo allo stesso tempo bello e sfigurato. L'esperienza della bellezza, con Cristo, ha ricevuto un nuovo realismo, una nuova profondità data dal suo volto sofferente, che nel momento del dono di sé esprime la sua autentica bellezza, la bellezza dell'amore; la bellezza è associata allora alla verità.

⁹⁰ J. Ratzinger, *La bellezza la chiesa*, cit., p. 17.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² *Ivi*, p. 20.

⁹³ G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e formazione*, cit., p. 242.

⁹⁴ *Ibidem*.

Tuttavia, esiste anche una bellezza mendace, falsa, abbagliante che non fa uscire gli uomini da sé per aprirli nell'estasi dell'innalzarsi verso l'alto, bensì li imprigiona totalmente in se stessi. È questa la bellezza che non risveglia la nostalgia per l'indicibile, la disponibilità all'offerta, all'abbandono di sé, ma ridesta la brama, la volontà di potere, di possesso, di piacere. È quel tipo di esperienza narrata nella Genesi, Eva vide che il frutto dell'albero era "bello" ed era "piacevole all'occhio" e risveglia in lei la voglia del possesso. Joseph Ratzinger conclude il suo saggio citando Dostoevskij: «La bellezza ci salverà», si tratta della bellezza profonda, dietro la quale si cela la verità, la vera purificazione dell'uomo, la bellezza che permette una scoperta di significati⁹⁵.

Giulio Carlo Argan e Maurizio Fagiolo, nel loro saggio *Guida alla storia dell'arte* cercano di definire il campo fenomenico dell'arte, che risulta essere invece difficilmente delimitabile, in quanto né il tempo, né lo spazio e neppure le tecniche servono a qualificare come artistici determinati prodotti dell'uomo. Si giunge alla conclusione che il concetto di arte, dunque, non possa essere definito o delimitato entro una «categorie di cose, ma un tipo di valore. [...] Indica il risultato di un rapporto tra un'attività mentale e un'attività operativa»⁹⁶. L'opera d'arte è un atto compiuto e finito di per sé all'interno di un confine o di una forma compiuta, mentre il teatro e la formazione fanno un passo oltre, costituiscono una forma non statica, che presuppone un'azione diretta a un pubblico o a utenti. Il primato spetta quindi alla relazione preceduta sempre da una spinta all'agire, al fare. L'azione umana è uno spazio che si mette a confronto con ciò che è già acquisito e che si dà un senso, non solo a livello razionale. L'azione appare una lotta tra ambiguità e certezza poiché le azioni generano più effetti di quanto si è in grado di immaginare e controllare; è necessario quindi che le azioni siano sempre coerenti con il fine⁹⁷.

In tal senso l'educatrice teatrale C. C. riferisce la scelta di coerenza di non trasformare spettacoli in video,

Noi per scelta abbiamo deciso, nel momento della quarantena, in cui tanti compagni, tanti colleghi mettevano in rete spettacoli, di non farlo perché sminuisce. Uno spettacolo teatrale visto in video viene totalmente sminuito e perde e anche la bellezza e vedere uno spettacolo così anche con attori meravigliosi perde totalmente il presente, perde il contatto e quindi credo che allora il teatro a distanza attraverso video non possa esistere come messa in scena, non è la stessa cosa del cinema e rischia di diventare la brutta copia di un film (ma brutta, brutta!) perché non ci sono i mezzi, perché è proprio un'altra cosa, a quel punto allora troviamo altre forme⁹⁸.

⁹⁵ J. Ratzinger, *La bellezza la chiesa*, cit., pp. 11-26.

⁹⁶ G. C. Argan, M. Fagiolo, *Guida alla storia dell'arte*, Firenze, Sansoni editore, 1974, p. 8.

⁹⁷ G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e alla formazione*, cit., pp. 243-246.

⁹⁸ Dall'intervista a C. C., 11/07/2020.

Dewey afferma che l'uomo, per sopravvivere, è impegnato in modo pratico e allo stesso tempo sviluppa un pensiero, prende coscienza e si fa intelligente, in un percorso di concreta esperienza. È da questa che si sviluppa l'attività conoscitiva; è importante che nei processi educativi si inserisca l'esperienza artistica. Dewey indaga come la riflessione estetica possa inserirsi all'interno dell'orizzonte educativo dell'uomo. L'uomo è costantemente condizionato dal suo rapporto con l'ambiente circostante e continuamente ricerca un equilibrio interiore. L'arte si trova nel momento di contatto tra la vitalità del soggetto e il suo fare esperienza; dall'accettazione di questa e dalla sua trasformazione in fantasia e arte. Dalla fantasia e dall'immaginazione nascono esperienze estetiche, queste non devono mai mancare. L'esperienza artistica è importante, quindi, in quanto sottolinea la peculiarità e l'importanza dell'intelligenza creativa dell'uomo come essere ragionevole⁹⁹.

In conclusione, l'arte teatrale è l'arte fragile dell'azione, della creazione del bello che include in sé la ferita; l'educazione dà la possibilità a ogni persona di entrare in contatto con la bellezza che è verità e allo stesso tempo di sviluppare la propria espressività per creare, per uscire dall'esperienza ordinaria e scoprire che in ognuno vi sono potenzialità ed energie nuove¹⁰⁰.

⁹⁹ Ivi, p. 250 ss.

¹⁰⁰ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'interculturalità*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008.

Capitolo 7. I risultati della ricerca: la creatività e i linguaggi della relazione

«Il segreto dell'attività creativa sta nel conservare la giovinezza.

*Il segreto della genialità, nel conservare l'infanzia,
la disposizione d'animo dell'infanzia per tutta la vita»*

Pavel Florenskij¹

Il tema della creatività costituisce un aspetto fondante l'esperienza teatrale, essa connota le pratiche che coinvolgono il lavoro sul corpo e la relazione che la persona instaura con l'altro, con gli oggetti, con lo spazio, con il tempo. Nel presente capitolo viene analizzato il costrutto della creatività, esteso e applicato al discorso pedagogico e didattico, in riferimento ai risultati desunti dal progetto di ricerca. Il tema della creatività in teatro consente di estendere la riflessione ai linguaggi teatrali che dilatano l'apparato comunicativo e aprono i processi a una centratura sulle domande, sulla ricerca che si fa esplorazione e deuterioapprendimento, in grado di trasformare l'errore in risorsa e possibilità. La creatività e la resilienza, nel contesto di fragilità sorto in epoca pandemica, hanno permesso ai teatri la loro sopravvivenza. I risultati relativi alla creatività raccolti nella seconda fase del progetto di ricerca hanno evidenziato una estrema variabilità di iniziative, realizzate perlopiù all'aperto, utilizzando strumenti tecnologici innovativi quali le cuffie bluetooth, percorsi di trekking teatrale, una ripresa dei laboratori con percorsi online. Nelle consapevolezze maturate durante il periodo estivo emerge l'importanza, che ritroviamo nelle parole di F. e di C. C., di fare rete con altre realtà, lasciar sorgere domande sulla necessità del teatro, sulla sua funzione sociale, coinvolgere i destinatari dei processi, non chiudendosi nelle proprie solitudini e difficoltà a lavorare con i colleghi, non solo condividendo le best practices, strategie, nuove idee, cercando anche di far sì che una cosa che funzioni diventi esempio per altri².

Si rende necessario un approfondimento sul costrutto multicomponenziale della creatività, per introdurre la riflessione sui risultati della ricerca in tale ambito di indagine.

¹ P. A. Florenskij, *L'arte di educare*, La Scuola, Brescia 1990, p. 144.

² Dalle interviste della seconda fase, novembre 2020.

7.1. La creatività: un costrutto multicomponenziale

*«L'intelligenza creativa è l'organo che trasforma il passato nel futuro
e il pensiero è valido se riesce a promuovere pensiero
in funzione di un'azione più ampia e più vasta»*

Eliana Frauenfelder³

L'etimologia della parola creatività è da ricercare nel termine *keré*, di origine indoeuropea, che significa *crescere*, essa rappresenta un aspetto potenziale della persona umana che ognuno possiede fin dalla nascita e che, se sviluppato, può portare alla crescita e alla realizzazione personale.

La creatività è un concetto ampio, con esso si designano molti aspetti della vita mentale dell'individuo. «Creativo è considerato lo scienziato che perviene a un'importante e rivoluzionaria scoperta, il bambino che traccia strani scarabocchi su un foglio, la persona che veste in modo anticonformista [...]. La creatività può esprimersi nel disegno, nella pittura, nella scultura, nell'architettura, nella scrittura [...], ma anche nella costruzione di un attrezzo e nella preparazione di un pasto, nella tessitura di una tela e nella cucitura di un vestito»⁴. Risulta quindi difficile dare una definizione e circoscrivere il territorio preciso di ciò che viene considerato creativo e ciò che invece non lo è. C'è chi, per definire la creatività, fa riferimento ai prodotti dell'atto creativo, chi al processo, chi la osserva nei tratti di personalità (visione delle cose in modo nuovo, gusto estetico, immaginazione, capacità decisionali, curiosità, intuizione). Spesso si parla di creatività confondendola con la spontaneità, caratteristica peculiare dell'infanzia; nel mondo adulto, invece, il creativo coinciderebbe immediatamente con l'artista, l'originale.

Rispetto alle prime definizioni operazionali, che vedevano la creatività come un pattern di tratti caratteristici della persona creativa (flessibilità, originalità, fluidità, capacità di ridefinire le cose, apertura alla novità)⁵, si è arrivati in anni più recenti alla definizione di un costrutto multi componenziale⁶, che comprende sia le abilità intellettive, sia gli attributi personali.

Robert J. Sternberg, ad esempio, ha messo in luce come l'intelligenza creativa costituisca una parte della creatività umana che comprende anche personalità e motivazione, aspetti di conoscenza, stili di pensiero, così come l'interazione tra queste componenti psicologiche e l'ambiente. Alla stessa stregua, Amabile, ha definito la creatività come «l'insieme di motivazione intrinseca, conoscenze e abilità

³ E. Frauenfelder, *Pedagogia e Biologia, una possibile alleanza*, Liguori Editore, Napoli 1994, p. 12.

⁴ A. Antonietti, M. Cesa-Bianchi, *Creatività nella vita della scuola*, Milano, Mondadori, 2003. p. 20.

⁵ J. P. Guilford, *Creativity*, «American Psychologist», 5, n. 9, 1950, pp. 444-454.

⁶ T. M. Amabile, *The social psychology of creativity*, Springer-Verlag, New York, 1983; R. J. Sternberg, L. A. O'Hara, *Creativity and intelligence*, in R. J. Sternberg, *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, New York, pp. 251-272; H. Gardner, *Formae mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

dominio-specifiche, uno stile cognitivo legato alla gestione della complessità e al cambiamento di schemi mentali, la conoscenza di euristiche per generare nuove idee, la capacità di accantonare i problemi, un atteggiamento generale di grande energia e concentrazione»⁷.

La creatività rappresenta un costrutto multidimensionale e per questo risulta difficile definirla in modo unico e universalmente riconosciuto, è necessario fare riferimento a diversi modelli definitivi, ognuno in grado di porre in evidenza alcuni suoi particolari aspetti, o dimensioni⁸. Al massimo livello di generalità, i vari modelli concordano sul fatto che un atto creativo sia tale quando dà luogo a qualcosa di originale e in qualche modo utile. Con questo termine si vogliono indicare i processi sintetico-combinatori del pensiero che permettono produzioni "originali", divergenti rispetto alle forme e ai concetti omologati.

Tuttavia, è necessario ripercorrere i diversi studi e le ricerche condotte fin dagli anni Settanta, a livello psicologico, pedagogico, sociologico, per giungere a un approccio che consideri la creatività nei suoi molteplici significati e sfaccettature.

All'interno della tematica della creatività si è unanimi nel considerare il celebre articolo pubblicato negli anni Cinquanta da Guilford⁹, come una tappa cruciale, per la nascita degli interessi scientifici, culturali, sociologici ed educativi degli studi psicologici in questo settore¹⁰.

Nella seconda metà del Novecento gli studi sulla creatività sono stati molteplici e abbastanza consistenti, non possono non essere ricordati Taylor, Cropley, Anderson, Mead, Bruner e gli italiani Calvi, Mencarelli e Bertin, come anche, su un versante strettamente disciplinare, Falorni, Rubini, Melucci, Larocca. Le ricerche compiute sull'argomento hanno avuto in prevalenza una caratterizzazione psicologica, con un ampliamento disciplinare che ha sconfinato nell'etnologia. Negli anni Ottanta il discorso ha conosciuto una sosta forzata, con ogni probabilità determinata dal fatto che è venuto meno l'impegno a promuovere condizioni oggettive di esercizio del pensiero creativo, soprattutto nella scuola. Parallelamente, stava nascendo un'esigenza nuova: quella della formazione che vedeva protagonisti, prima ancora degli insegnanti e della scuola, gli imprenditori dell'industria, pronti a scommettere sull'uomo, sulle sue potenzialità, sulle risorse umane.

Oggi la domanda formativa riguarda la creatività e interroga i ricercatori su questa tematica poiché ciascuno possa dare il meglio di sé, in originalità, non soltanto per migliorare il prodotto o aumentare la produzione, ma per operare all'insegna della qualità. Si sviluppa la ricerca pedagogica con le tesi

⁷ A. Antonietti, S. Molteni (Eds.), *Educare al pensiero creativo, modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*, Erickson, Trento 2014, p. 88.

⁸ C. Lucchiari (Ed.), *Psicologia a scuola, un percorso pratico-teorico*, Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova 2018, p. 167.

⁹ J.P. Guilford, *Creativity*, «American Psychologist», 5, n. 9, 1950, pp. 444-454.

¹⁰ A. Antonietti, S. Molteni (Eds.), *Educare al pensiero creativo*, cit., p. 57.

di Mencarelli¹¹ e di Maria Montessori, dove la valorizzazione del potenziale umano si specifica come potenziale educativo e creativo. Tuttavia, è soprattutto negli anni Novanta che gli studi sulla creatività hanno osservato un'importante ripresa, con la sottolineatura degli aspetti legati alle intelligenze creative elaborate da Gardner¹².

Gli studi sulla creatività ci permettono di giudicare creativo colui che prospetta o produce qualcosa di nuovo che possa essere impiegato in modo diverso rispetto all'uso abituale che ne viene fatto, ma anche chi trova una nuova interpretazione e organizzazione di dati già elaborati. Creatività è originalità, capacità di sfruttare le opportunità presenti nell'ambiente, fluidità, rapidità di ideazione, novità di risolvere i problemi, flessibilità della mente nel riorganizzare e definire i concetti.

Gli studiosi che hanno fatto ricerca in questo campo si sono mossi in direzioni diverse giungendo a conclusioni dissimili, tuttavia concordano su un'idea fondamentale, che ribadisce la concezione che la persona creativa non possieda doti particolari, al di fuori del comune, ma qualunque essere umano può essere una persona creativa.

L'atto creativo sorge dall'incontro tra uno stimolo proveniente dall'esterno ed un proprio stato di coscienza; attraverso la creatività il soggetto fa fronte in modo personale alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente e si adatta ad esso modificandolo secondo le sue necessità, risulta dunque necessaria un'apertura verso l'esterno, una disponibilità al cambiamento e all'innovazione.

Gli studiosi di creatività non sono stati avari di indicazioni per descrivere le caratteristiche di un soggetto creativo; esso dimostra una buona capacità di ideazione, di produzione di idee, uno spiccato senso dell'umorismo, spirito critico, capacità di analisi, comprensione. Il bisogno di ricercare, di fare, di indagare, la curiosità, sono il segno di una vivacità e di una freschezza intellettuale che non si limita né si arresta di fronte al dato, ma cerca combinazioni, nessi, analogie. Sul piano intellettuale un soggetto creativo appare flessibile, aperto al confronto e all'ascolto, tenta soluzioni nuove e imprevedute. I creativi presentano motivazioni consistenti, sono tenaci, la loro curiosità è sempre vigile, sono pronti ad agire e a ritentare per nuove vie.

La forza del pensiero creativo consiste nel cercare nuove vie e nuovi modi di interpretare la realtà: nuove ipotesi e nuovi modelli conoscitivi. Si tratta di non fermarsi ai pregiudizi ma di sforzarsi a pensare in maniera autonoma, convincersi di trovare alternative possibili e nuove combinazioni a problemi già risolti o senza soluzione; creatività come creazione dal nulla o rielaborazione di elementi già esistenti, per conferire il carattere dell'unicità e della novità.

Un rilevante contributo allo studio delle differenze individuali nel pensiero creativo è stato fornito dalla psicologia fattorialista; secondo questa prospettiva d'indagine il pensiero viene considerato

¹¹ M. Mencarelli, *Creatività*, Editrice La Scuola Brescia, 1976.

¹² AA.VV. *Creatività e risorse umane*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, p. 15-18.

come un'unità articolata, scomponibile in parti, chiamate fattori, le quali corrispondono a distinte abilità cognitive. Lo studio fattoriale delle abilità cognitive legate al pensiero creativo fu avviato da Guilford, il quale distinse pensiero divergente da pensiero convergente. Egli, nel ruolo di presidente dell'APA (American Psychological Association), sostenne che i test d'intelligenza usati fino a quel momento erano riduttivi poiché prendevano le mosse da un concetto ristretto di intelligenza. Successivamente, l'argomentazione di Guilford fu integrata da altri autori, tra cui Getzels e Jackson, fino ai più recenti psicologi contemporanei.

Secondo Guilford, il pensiero divergente è caratterizzato dal fatto che i ragionamenti, partendo da quanto è noto, si muovano, per così dire, in più direzioni e generino così idee nuove; il suo compito è appunto quello di produrre una gran quantità di idee indipendenti. Non si conosce mai preventivamente quali siano i risultati giusti e quelli sbagliati, non si tratta di trovare un'unica soluzione, quella giusta, bensì di arrivare al maggior numero possibile di idee diverse.

Il pensiero convergente, invece, all'opposto, coglie una, l'unica soluzione giusta, la quale può essere trovata applicando sistematicamente determinati processi logici ad un complesso di informazioni. Tale pensiero rimane circoscritto entro i confini del problema e segue le linee interne al problema stesso rispettando o utilizzando regole già definite e codificate; è caratterizzato dalla ripetizione del già appreso e dall'adattare vecchie risposte a situazioni nuove in modo più o meno meccanico. «Il pensiero convergente opera in contesti ben definiti, i cui termini sono individuabili con precisione e in cui sono presenti numerosi vincoli. In tali situazioni il pensiero convergente si caratterizza per una ricerca di soluzioni attuata in un ristretto ambito di possibilità e per una conseguente rapidità nell'emissione della risposta»¹³.

Per Guilford una personalità può dirsi creativa quando possiede le seguenti qualità: sensibilità (cioè una puntuale presa di coscienza dei pensieri), scioltezza nella produzione di ipotesi risolutive a problemi e nell'elaborazione e operare espressioni verbali, scritte, pittoriche; flessibilità, pensiero divergente, capacità di analisi e sintesi e ridefinizione, ovvero la capacità di elaborazione originale delle cose conosciute¹⁴.

Secondo Gardner, l'etichetta di creativo viene usata per quelle persone che sono innovative e la loro originalità viene alla fine riconosciuta da una comunità o da un ambito disciplinare attinente:

¹³ A. Antonietti, M. Cesa-Bianchi, *Creatività nella vita della scuola*, cit., p. 67.

¹⁴ M. Mencarelli, *Creatività*, cit., p. 13.

Nessuno nega che la creatività sia importante. Tuttavia, questa facoltà non dovrebbe essere equiparata all'intelligenza. Un esperto può essere intelligente in uno o più ambiti ma non è necessario che sia incline all'innovazione, o che abbia effettivamente avuto successo in questo senso. Analogamente, mentre la capacità di innovazione richiede chiaramente un certo grado di intelligenza (o di intelligenze), non c'è una correlazione significativa fra le misure di intelligenza e di creatività. Infatti, la creatività sembra dipendere più da certi tipi di temperamento e personalità (il coraggio di rischiare, la tenacia, la perseveranza e soprattutto il fatto di nutrire un desiderio frenetico di alterare lo status quo e di lasciare un segno nella società)¹⁵.

La creatività può essere intesa come *atteggiamento*, ossia una peculiare modalità di rapportarsi alla realtà e interagire con essa, come *potenzialità*, ossia una serie di predisposizioni che permettono di compiere specifiche elaborazioni mentali, o come *processi*, ossia l'innescò di forme di funzionamento mentale abitualmente non attivate¹⁶.

Secondo Feldman «la creatività è un cambiamento evolutivo, una riorganizzazione significativa della conoscenza e della comprensione che conduce mutamenti nei prodotti, nelle idee, nelle credenze e nelle tecnologie: la creatività è un questione di sviluppo»¹⁷. Un cambiamento evolutivo è possibile quando si superano i vincoli delle strutture cognitive e si ha una riorganizzazione mentale.

Si ha un cambiamento quando la persona apprezza di essere arrivata a una nuova prospettiva, ha cambiato i propri giudizi e ha fiducia nella nuova interpretazione cui è pervenuta. Trasformazioni di questo tipo avvengono soprattutto nell'infanzia, è per questo motivo che questa età sembrerebbe essere particolarmente propizia per lo sviluppo della creatività. Tuttavia, come afferma Bandura, l'*agentività* della persona umana è strettamente correlata alla capacità di formulare pensieri originali e ricchi di immaginazione e apparterebbe a ogni età della vita. Anche se lo psicologo non fa riferimento in maniera diretta al costrutto della creatività, le sue ricerche relative all'autoefficacia si collocano in una direzione comune, come si legge dall'estratto:

La mente umana è generativa, creativa e proattiva, e non soltanto reattiva. Così una sfida ancora più formidabile consiste nello spiegare come le persone possano produrre pensieri originali, fantasiosi, ricchi di immaginazione o che si allontanano completamente dalla realtà, come nei voli di fantasia. È possibile creare intenzionalmente pensieri originali coerenti; [...] le persone realizzano concretamente le loro produzioni cognitive attraverso l'esercizio intenzionale della agentività personale. L'intenzionalità e l'agentività sollevano la questione fondamentale di come le persone azionino i processi cerebrali che caratterizzano l'esercizio dell'agentività e conducono alla realizzazione di particolari intenzioni¹⁸.

¹⁵ H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente, intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, Trento 2005, p. 43.

¹⁶ A. Antonietti, P. Pizzingrilli, *Come sviluppare la creatività nei bambini: le indicazioni di un programma di ricerca*, «Synergies Europe» n. 4, 2009, pp. 151-166.

¹⁷ A. Antonietti, M. Cesa-Bianchi, *Creatività nella vita della scuola*, cit., p. 86.

¹⁸ A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000, p. 23.

Come abbiamo visto nelle parole di Bandura, in teatro intenzionalità e agentività personale sono coinvolte e vengono incarnate e trovano spazio nel corpo di chi agisce in scena e di chi osserva.

La creatività, intesa in larga misura come «la capacità di dare vita a qualcosa di nuovo o di interpretare in modo innovativo ed originale ciò che è già noto»¹⁹, è oggi generalmente concepita come aspetto che riguarda ogni essere umano: dal contributo di Maslow che ha messo in evidenza come essa costituisca un fenomeno quotidiano che interessa a tutti e che è quindi applicabile alla vita nella sua interezza e complessità e non solo all'arte, a quello più recente di Goleman, che sottolinea come essa costituisca elemento necessario per innovazioni e risoluzioni di problemi che riguardano la vita di ogni giorno, fino al concetto di *lifewide* utilizzato per indicare l'applicazione della creatività alla vita quotidiana, passando attraverso numerosissime altre interpretazioni. La creatività si costituisce patrimonio di tutti, non solo di pochi particolarmente dotati e può produrre cambiamenti nella coscienza e nello sguardo sul mondo, producendo un impatto riconosciuto. La capacità di essere originale e l'inventiva non sono caratteristiche e doti speciali che possiede solo l'artista o lo scienziato, ma sono proprietà di chiunque pensi ed agisca. Ognuno ha dentro di sé il germe della creatività, tuttavia, è necessario che questa venga sviluppata, stimolata, suscitata attraverso processi precisi, di cui vedremo in seguito i percorsi possibili²⁰.

Secondo Oliva, studioso di teatro e pedagogia, «la creatività è un tratto distintivo della vita umana, che si perfeziona e affina a seconda degli stimoli interni ed esterni che l'individuo ricerca e riceve; essa consiste nella possibilità dell'individuo di costruirsi un proprio modo di vivere ed operare»²¹.

Uno dei privilegi dell'essere umano è la sua capacità di essere creativo, tale capacità può essere molto sviluppata o, al contrario, può essere un potenziale ancora ampiamente inesplorato. «L'arte drammatica può aiutarci a scoprire e a gustare la forza della nostra creatività e della nostra giocosità nel contesto di un gruppo»²². Il divertimento permette al gruppo di acquisire coesione, aumenta la tolleranza, il rispetto e la comprensione tra i componenti del gruppo, migliora l'autostima individuale e la capacità di comunicare, aumenta la consapevolezza e la capacità di valutare i limiti fisici, sociali ed emozionali. Inoltre, sviluppa le abilità sociali, fisiche, verbali, miglior la spontaneità, l'assertività, l'immaginazione, la capacità di compiere scelte.

¹⁹ M. Guerra, R. Militello, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 21.

²⁰ G. Oliva, *Il teatro nella scuola*, Led, Milano 1999, pp. 27-29.

²¹ G. Oliva, *Educare alla teatralità*, «Scuola Materna», Editrice La Scuola, n. 8 del 10/01/2000, p.18.

²² A. Chesner, *Il laboratorio delle attività teatrali: espressività e drammatizzazione: dai prerequisiti a Shakespeare*, Erickson, Trento 2000, p. 7.

Come afferma Morin, allargando il discorso, «la creatività non è nata con l'umanità: la vita ha creato forme innumerevoli, vegetali e animali. La creatività biologica si dispiega nel corso del processo di riproduzione e di selezione; la creatività umana si dispiega a partire dalla relazione cervello/mano»²³. La creatività come pensiero dinamico, che conserva la freschezza dell'infanzia può essere recuperata, come afferma Florenskij, «il segreto dell'attività creativa sta nel conservare la giovinezza. Il segreto della genialità, nel conservare l'infanzia, la disposizione d'animo dell'infanzia per tutta la vita. È proprio questa disposizione che dà al genio una percezione obiettiva del mondo, non centripeta [...], l'essenza stessa della percezione geniale del mondo sta nella capacità di penetrare nel profondo delle cose»²⁴.

Una premessa sul costrutto della creatività ci sembra essenziale, ma altrettanto essenziale appaiono le testimonianze degli intervistati che connettono il termine creatività a elementi specifici.

C. R. si riferisce a progetti teatrali che sviluppano creatività come a compiti che non sono «come le materie tradizionali ma suggestioni per provare a rappresentare, riflettere, immaginare, come fa il teatro non con il loro corpo, con la loro voce, ma attraverso il disegno e la parola»²⁵. La creatività viene associata a linguaggi corporei e non tradizionali, così come al senso di libertà, poiché il teatro alla scuola

può dare due cose, principalmente un grande senso di libertà e di espressività che magari in classe, seduti al banco, viene sempre messo a tacere; quindi, ci può essere un grande senso di libertà, di creatività e di scoprire, al tempo stesso [...] un primo approccio alla responsabilità di ciascuno e nei confronti di tutto il gruppo. Proprio perché ci sono meno regole, non ci sono i banchi e lo spazio è aperto, quindi c'è più spazio di libertà, senza rendersene conto io credo possano assorbire e portarsi dentro un senso di responsabilità e di rispetto²⁶.

Secondo V. B. la creatività è ricerca, inventiva, è stata una necessità per non scomparire come realtà teatrali. La creatività è un “pentolone” in cui vengono collocati gli strumenti comunicativi e le conoscenze applicabili alla creazione artistica²⁷.

²³ E. Morin, *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

²⁴ P. A. Florenskij, *L'arte di educare*, La Scuola, Brescia 1990, p. 144.

²⁵ Dall'intervista a C. R. del 22/06/2020.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Intervista a V. B. del 16/11/2021.

7.2. Creatività e teatro

«La dimensione della creatività [...] è capace non soltanto di produrre godimento, soprattutto di condurre il soggetto a volare alto, a sentire, come d'incanto, la bellezza nel suo valore che tocca la profondità dei cuori»²⁸

Lanfranco Rosati

Il tema della creatività emerge come centrale nel discorso sulla pedagogia teatrale e si intreccia all'esperienza artistica quando lo spazio creativo ed immaginativo si trasforma in arte del possibile. La forza del pensiero creativo consiste nel cercare nuove vie e nuovi modi di interpretare la realtà: nuove ipotesi e nuovi modelli conoscitivi. Si tratta di non fermarsi ai pregiudizi ma di sforzarsi a pensare autonomamente, convincersi di trovare alternative possibili e nuove combinazioni a problemi già risolti o senza soluzione; creatività come creazione dal nulla o rielaborazione di elementi già esistenti, per conferire il carattere dell'unicità e della novità.

Come afferma Colella, la variazione degli stili di insegnamento determina una diversità nelle modalità di elaborazione delle informazioni, sollecitando modalità di apprendimento personalizzate, valorizzando il successo e la motivazione degli allievi²⁹.

Come scrive Cruciani, in riferimento alla ricerca condotta dai registi pedagoghi del Novecento, «la pedagogia come creatività in atto è la realizzazione del bisogno di creare una cultura teatrale, una dimensione del teatro che gli spettacoli soddisfano parzialmente e che le utopie esplicitano come tensione»³⁰. In tal senso la creatività fu centrale nelle istanze che portarono al rinnovamento delle culture teatrali e che portarono ogni regista a sviluppare percorsi autonomi innovativi e originali. Anche in tempi recenti varie sono le spinte creative che le persone che vivono il teatro stanno attuando, dall'iniziativa inglese dal titolo *Corona Days Plays*, nata dagli appassionati del teatro che in forma spontanea hanno creato aggregazioni spontanee nello spazio pubblico per leggere opere teatrali³¹, ai registi e attori teatrali che, in differenti modi, cercarono di reagire alle chiusure con modalità alternative e creative, come gli spettacoli teatrali itineranti realizzati mediante la piattaforma Zoom di cui riferisce C. R.³² o nuove forme spettacolari che utilizzano cuffie Bluetooth come racconta B. V.³³ e nuove tecnologie come il primo festival teatrale internazionale "My Body My Space"

²⁸ AA.VV., *Creatività e risorse umane*, cit., p. 30.

²⁹ D. Colella, *Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni*, «Formazione & Insegnamento» XVII; 3. Pensa MultiMedia Editore, 2019.

³⁰ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, E & A editori associati, Roma 1995, p.49 ss.

³¹ A. Soloski, *Put Down Your Book. It's time to act out*, «The New York Times», April 14, 2021.

³² Si veda l'intervista a C. R. condotta nel novembre 2020.

³³ Si veda l'intervista a B. V. condotta nel novembre 2020.

fruibile tramite il social Whatsapp, nato in Sudafrica nel marzo 2021 ad opera di *The Forgotten Angle*³⁴.

Il teatro, in questo senso, diventa un utile strumento e un possibile luogo di sperimentazione, sia per chi vi partecipa in prima persona come performer, sia per chi fruisce come spettatore, nel coinvolgimento che a vari livelli ognuno sperimenta.

I laboratori, gli atelier, gli studi dei registi pedagoghi nacquero nel Novecento per conquistarsi situazioni di esperienza creativa, come nell'esempio di Copeau, che, mosso da una continua ricerca dell'essenza del teatro, ripartiva sempre dal centro, tornava alle origini ogni volta, non fermandosi mai al punto di arrivo ma ricercando continuamente la partenza.

Secondo la tecnica dell'immedesimazione di Stanislavskij, nella creazione di un personaggio, l'attore, attraverso la memoria emotiva doveva far riemergere dalla propria esperienza passata sensazioni ed emozioni³⁵. In Stanislavskij la creatività teatrale dell'attore viene paragonata a un fuoco e può essere innescata, pedagogicamente: «Molti attori e attrici privi di iniziativa creativa, vengono alle prove e aspettano che qualcuno li trascini sulla strada della creatività e qualche volta un regista, dopo molti sforzi, riesce a far prender fuoco a questi attori passivi. Altri invece, seguono pigramente la via trovata da altri attori e si fanno influenzare da loro e se hanno un minimo di talento, prima o poi, sulla spinta delle emozioni altrui, si infervorano, cominciano a sentire la parte e ne diventano padroni»³⁶. L'opposto della creatività in tale descrizione sembrerebbe essere la pigrizia e la fermezza su alcuni punti morti, al contrario la creatività sembrerebbe paragonata all'iniziativa personale, all'autonomia, al lavoro in cui «ognuno deve contribuire con dei sentimenti veri che siano in grado di esprimere la vita spirituale di una parte. [...] L'attore non è una marionetta. Ogni attore, quindi, deve sviluppare la sua personale creatività e la sua tecnica e come tutti gli altri deve lavorare sia a casa che durante le prove al massimo delle sue possibilità»³⁷.

Konstantin Stanislavskij era convinto che le leggi dell'arte fossero le stesse della natura, si raccomandava con i suoi allievi di non forzare la natura ma di agire secondo le sue leggi per giungere all'autentica tecnica artistica e a un rapporto armonico con la natura. La ricerca sulla natura del processo creativo che egli portava avanti nel suo lungo percorso di attore divenuto regista-pedagogo non trovava riscontro nello sguardo frammentario della scienza moderna che tendeva a escludere l'instabilità, l'imprevedibilità, l'irreversibilità e l'irriducibile complessità dei processi che alimentano la via organica e creativa.

³⁴ <http://forgottenangle.co.za/>

³⁵ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'interculturalità*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008.

³⁶ K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Editori Laterza, Bari 1982, p. 502.

³⁷ *Ibidem*.

Grotowski, nelle sue riflessioni, fa riferimento alla creatività dell'attore nell'azione fisica che egli compie, come docilità dell'organismo al lavoro attoriale e come liberazione. Scrive:

L'atto creativo, nell'ambito del lavoro dell'attore, è l'arte della sincerità estrema, disciplinata, cioè articolata in segni. In questo campo la materia non può costituire un ostacolo per l'artista, ma se la materia dell'attore è il suo organismo, questo organismo grazie all'allenamento dovrebbe essere così obbediente, così plastico, dovrebbe ricevere gli impulsi psichici così passivamente, come sia il momento della creazione non esistesse per l'attore, cioè come se non opponesse alcuna resistenza³⁸.

Il lavoro creativo dell'attore sembrerebbe quindi caratterizzato da un processo sottrattivo, e la creatività crescerebbe nel momento in cui si sottrae qualcosa. Grotowski scrive: «voglio togliere, portar via all'attore quello che lo disturba; che rimanga in lui ciò che è creativo, è una sorta di liberazione. Se in lui non resterà niente, è perché non è creativo»³⁹.

Sottrarre qualcosa può portare al vuoto, alla mancanza, come è accaduto agli attori durante la pandemia, dove le limitazioni possono essere poste sullo stesso piano delle sottrazioni a cui il regista polacco fa riferimento. In tal senso sono ancora attuali tali indicazioni: «Il primo dovere dell'attore è capire che qui nessuno ha intenzione di dargli qualcosa, si cerca piuttosto di togliergli molto. Togliergli quello a cui di solito è attaccato. Cioè togliergli le resistenze, la voglia di chiudersi e nascondersi, le maschere, il suo essere a metà, le inibizioni, gli ostacoli che nell'atto creativo gli oppongono l'organismo, le sue abitudini e persino la sua condotta quotidiana, ovvero la “buona educazione”»⁴⁰. Il lavoro teatrale sembrerebbe caratterizzato da un esercizio alla sottrazione, dove la creatività coincide con la libertà espressiva che emerge nel superare le resistenze, le abitudini, le chiusure. In merito alla creatività teatrale Grotowski afferma l'importanza della disciplina per la liberazione degli istinti creativi. Afferma:

Io voglio spogliare l'attore di tutto quanto possa turbarlo. Ciò che è creativo rimarrà in lui. È una liberazione. Se non rimarrà niente, vuol dire che egli non è creativo. Uno dei più grandi pericoli che incombono sull'attore, è, naturalmente, la mancanza di disciplina, il caos. Non ci si può esprimere attraverso l'anarchia. Credo che non vi possa essere nessun autentico processo creativo nell'attore se gli manca la disciplina o la spontaneità. Mejerchol'd fondava il suo lavoro sulla disciplina, sulla formazione esteriore; Stanislavskij sulla spontaneità della vita di ogni giorno. Questi sono in effetti due aspetti complementari del processo creativo⁴¹.

Eugenio Barba, che definisce l'Antropologia Teatrale come uno studio sull'attore e per l'attore, afferma la necessità di una scelta pragmatica, «che diventa utile quando fa toccare con mano il

³⁸ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Il teatro povero vol. II.*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2015, p. 102.

³⁹ Ivi, p. 79.

⁴⁰ Ivi, p. 103.

⁴¹ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma, 1970, pp. 239, 240.

processo creativo allo studioso e quando, durante il processo creativo, incrementa la libertà dell'attore»⁴². L'incremento della libertà creativa che Barba mette in evidenza non avviene attraverso l'apprendimento di un particolare bagaglio tecnico, ma si realizza attraverso l'assimilazione di un sistema di conoscenza che permette all'attore di *apprendere ad apprendere*⁴³.

Proprio la complessità delle strutture e dei processi della creatività furono oggetto di indagine performativa nel laboratorio che Gabriele Sofia e Victor Jacono coordinarono in occasione del ciclo di seminari Dialoghi tra neuroscienze e teatro⁴⁴. In quel contesto, attraverso un lavoro focalizzato sull'azione, nodo centrale di qualsiasi contesto performativo, si voleva indirizzare la complessità del processo creativo. Nell'indagine sulla creatività dell'attore si guarda al mondo come un sistema complesso che è olistico, cioè non riducibile alla somma delle parti, manifesta proprietà emergenti non riscontrabili nei singoli elementi compositivi, è un sistema aperto che mantiene uno scambio vitale col proprio ambiente, e un sistema dotato di meccanismi circolari (feedback) ed è un sistema capace di auto organizzazione, ovvero l'emergere di nuovi pattern organizzativi risultanti da processi non lineari.

Secondo la teoria della complessità, nella percezione di una fitta rete di relazioni che integra l'essere umano al resto del mondo, ogni atto conoscitivo innesca un processo relazionale che mobilita l'intero sistema, scienziato e oggetto scientifico inclusi. La scienza dell'attore è un sistema di conoscenza radicato nel fare, a prescindere dal genere teatrale in cui ci si cimenta, l'attore si confronta sempre con la questione del fare e dell'agire, dunque, secondo l'autore, anche una riflessione sulla creatività dell'attore non può essere disgiunta dall'aspetto legato all'azione.

La creatività dell'attore mette al centro il processo pedagogico fondato sulla relazione tra fare, osservare e riflettere che porta nuovamente al fare e attraverso il training performativo emergono elementi chiave legati all'azione, tra cui la differenza tra azione e movimento, intenzione, decisione, precisione e flusso, relazionalità. Intenzione, decisione e azione sono il motore del senso che naviga per una complessa rete di relazioni, lo spazio attuale e potenziale del processo creativo.

Il processo creativo teatrale non si fonda sull'imitazione sterile ma sulla creatività, come afferma Jacono «la vita non si imita, si tenta invece di organizzare le condizioni per far vivere l'azione; tentare di ripetere l'azione è andare contro la natura del processo circolare per via del quale ogni azione nuova, la si fa di nuovo; non lavoro col mio corpo, ma sono corpo che lavora, sono io che mi rinnovo nel processo creativo»⁴⁵.

⁴² E. Barba, *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 27.

⁴³ V. Jacono, *La scienza dell'attore nel teatro della complessità*, In G. Sofia (Eds.), *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Alegre, Roma 2009, p. 143.

⁴⁴ Ivi, p. 142.

⁴⁵ Ivi, p. 151.

Nella voce dei testimoni privilegiati la creatività nel processo teatrale consiste nel trovare nuove vie, come afferma il regista D. B., in relazione allo spazio teatrale: «Gli elementi di creatività sono sicuramente l'esplorare nuovi spazi aperti ma non tanto perché non si può stare al chiuso, ma perché il teatro può dare la possibilità di rivalutare i luoghi del territorio, portare uno spettacolo, far conoscere dei luoghi al pubblico e questo è già una cosa importante, è proprio fare delle azioni e delle ricerche strettamente connesse con quel territorio»⁴⁶.

La creatività teatrale, così come emerge dalle riflessioni di registi pedagoghi e ricercatori, consiste nel ritrovare la vita che, come un fuoco, sorge dall'impulso ad agire. I processi di ricerca consistono nella sottrazione, così come lo scultore esperto toglie sapientemente materiale per svelare l'opera d'arte, così l'attore ha bisogno di recuperare l'organicità e la sua pre-espressività.

7.3. La comunicazione e i linguaggi teatrali

«Non è possibile non comunicare»⁴⁷

Paul Watzlawick

L'OMS negli anni Novanta definì l'importanza delle competenze emozionali per il benessere degli individui elaborando il documento *Skills for Life*⁴⁸, al fine di prevenire il disagio giovanile che i dati dichiaravano in crescita; ne risultò un lavoro sintetizzato nel testo delle *Dieci competenze per la vita*. Le *Life skills* rendono la persona capace di trasformare le conoscenze, gli atteggiamenti e i valori in reali capacità, cioè sapere cosa fare e come fare. Acquisire e applicare in modo efficace le *Life skills* può influenzare il modo in cui ci sentiamo rispetto a noi stessi e agli altri e il modo in cui noi siamo percepiti. Le *Life skills* contribuiscono alla nostra percezione di autoefficacia, autostima e fiducia in noi stessi. Esse giocano un ruolo importante nella promozione del benessere mentale, il quale incrementa la nostra motivazione a prenderci cura di noi stessi e degli altri prevenendo il disagio mentale e i problemi comportamentali e di salute. Le *Life skills* consistono in: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni e dello stress, comunicazione efficace, relazioni efficaci, empatia, pensiero creativo, pensiero critico, prendere decisioni e risolvere problemi.

A tale documento fa seguito una seconda e più recente elaborazione, pubblicata nel 2020, sulla prevenzione delle malattie non trasmissibili in cui vengono dettagliati i fattori di rischio

⁴⁶ Dall'intervista a D. B., 16/11/2021.

⁴⁷ P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatic of human communications. A study of interactional pattern, pathologies, and paradoxes*, W. W. Norton Co., New York 1971.

⁴⁸ Programme on mental health World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools*, Geneva 1997.

(alimentazione, igiene, attività fisica, fumo e alcool) e gli approcci suggeriti per la scuola, dove l'insegnamento delle *life skills* risulta importante per la prevenzione di tali patologie. Le Life skills vengono definite come «capacità di adattamento e di comportamento positivo che consentono agli individui di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana»⁴⁹.

Di seguito si vuole dettagliare un discorso che approfondisca i plurimi linguaggi che costituiscono l'apparato comunicativo e relazionale umano e che nell'attività teatrale vengono coinvolti, ingaggiati, sviluppati e migliorati, nella consapevolezza che ne deriva. Il nostro sistema comunicativo è sempre finalizzato alla relazione ed è nel contatto con l'altro che percepiamo che la nostra esistenza non può essere disgiunta dal nostro "essere in relazione".

L'empatia, il contagio emotivo e l'imitazione, aspetti che stanno alla base del lavoro teatrale, ci permettono di percepire che esiste una condivisione umana a cui l'uomo non può prescindere. La capacità di essere in sintonia con chi ci circonda, di coordinarci emotivamente e psichicamente con gli altri è di vitale importanza nelle relazioni sociali.

Nella relazione che si crea tra coloro che condividono il medesimo spazio performativo (siano essi attori e spettatori, o, come abbiamo visto, discenti e docenti nella didattica scolastica dalle vesti performative, o due partecipanti a un rito sociale) si viene a creare un processo trasformativo, che porta cambiamento, nuove scoperte, per il fatto di essere sorretto da un procedere "per domande", euristico, che attraverso la ricerca muove verso ulteriori interrogazioni, non chiudendosi in risposte chiuse.

Tali aspetti portano a formulare una pedagogia della domanda e a costruire una didattica del teatro, perché l'attività teatrale nei contesti educativi, e più nello specifico nella scuola, consente di sviluppare le competenze per la vita, quelle capacità e abilità che consentono al giovane e all'adulto di affrontare efficacemente le sfide di ogni giorno.

L'espressione umana appartiene quasi totalmente alla fascia dei linguaggi analogici, in essa possiamo riscontrare: il teatro, l'arte, la pittura classica, il cinema, la fotografia ecc. Se l'espressione umana passa attraverso i linguaggi analogici, la comunicazione di ognuno passa attraverso quelli discorsivi, si tratta in definitiva delle lingue alfabetiche numeriche.

Possiamo definire il linguaggio come «l'insieme dei fenomeni di comunicazione ed espressione che si manifestano sia nel mondo umano, sia fuori di esso. [...] L'uomo, accanto al linguaggio verbale complesso, ricco e potente, possiede anche: i linguaggi non verbali (i gesti, i movimenti, le espressioni), il paralinguaggio (tutti gli aspetti soprasedimentali della parola: tonalità della voce,

⁴⁹ «Abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» tradotto dagli autori, World Health Organization, Life skills education school handbook, prevention of noncommunicable diseases, Geneva, 2020.

intensità, frequenza, timbro, pause, sospiri, pianti) e la prossemica, l'uso di artefatti (abiti, cosmesi, collocazione spaziale). La lingua è il modo concreto, storicamente determinato, in cui si manifesta la facoltà del linguaggio»⁵⁰. Il linguaggio umano non è un prodotto della natura, ma della cultura, non è un mezzo di comunicazione istintivo, non è innato nell'uomo. «La comunicazione è lo scambio di informazioni/idee fra due o più individui mediante qualsiasi mezzo, recepito, immesso ed emesso da canali sensoriali (vale a dire vie di comunicazione) di diversa natura»⁵¹.

Fra i linguaggi conosciuti, quello teatrale sembrerebbe offrire le più ampie possibilità di espressione perché, essendo necessario nell'ambito dell'analogia, così come quello deduttivo lo è nel campo della logica, è lo strumento che viene adoperato nel momento in cui un gruppo umano si rende consapevole della propria storia, cioè della propria identità che si è evoluta e che è in evoluzione, ciò implica una riflessione consapevole che si accompagna con l'espressione di essa. «È qui che il teatro ci fa vedere l'uomo che si è scoperto e che si scopre, le sue caratteristiche le sue autocritiche, il suo credo»⁵².

La comunicazione è un processo molto complesso di trasmissione delle informazioni da un emittente a un destinatario, che si compie attraverso lo scambio di un messaggio elaborato secondo le regole di un determinato codice e con modalità specifiche.

Se nella relazione verbale è possibile tacere, il corpo non tace mai. L'assioma principale che elabora la scuola di Palo Alto, nata presso il Mental Research Institute (MRI) in California intorno alla metà degli anni Sessanta è che non sia possibile non comunicare. Tale istituto raccolse psichiatri, antropologi, filosofi, psicologi per studiare a fondo i problemi della comunicazione, ne derivarono concezioni che hanno avuto ampio successo negli anni Settanta e che tutt'ora trovano applicazioni in settori diversi come la psicoterapia, la psicopatologia, le scienze sociali. Secondo gli studiosi di Palo Alto, ogni comportamento, durante un'interazione, è una forma di comunicazione, dunque, essendo impossibile non-comportarsi, è impossibile non comunicare.

Scriva infatti Paul Watzlawick, in *Pragmatica della comunicazione umana*: «non esiste qualcosa che sia un non-comportamento o, per dirla più semplicemente, non è possibile non avere un comportamento. Ora, se si accetta che l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che, comunque ci si sforzi, non si può non comunicare»⁵³.

La comunicazione interpersonale è basata su una relazione in cui gli interlocutori si influenzano vicendevolmente come in un circolo vizioso. Essa è caratterizzata dalla comunicazione verbale, che avviene attraverso l'uso del linguaggio, sia scritto che orale, e che dipende da precise regole sintattiche

⁵⁰ G. Oneta, *Dispensa di logopedia generale*, Università Cattolica, Brescia, 2007, p. 2 ss.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² E. Morosini (Eds), *Teatro a Scuola*, Abete, Roma 1978, p. 114.

⁵³ P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatic of human communications*, cit.

e grammaticali; comunicazione non verbale, la quale invece avviene senza l'uso delle parole, ma attraverso canali diversificati quali mimiche facciali, sguardi, gesti, posture; comunicazione paraverbale, che riguarda tono, volume e ritmo della voce di chi parla, pause ed altre espressioni sonore e non.

Gamelli, riprendendo Roman Jakobson, scrive: «Non si comunica solo per informare l'altro: si comunica anche per convincerlo a fare qualcosa, o semplicemente per esprimersi, per il bisogno elementare di stabilire un contatto»⁵⁴. In tal senso le funzioni della comunicazione sono referenziale, espressiva, poetica, segnalante, conattiva e metacomunicativa⁵⁵. Con la scuola della pragmatica della comunicazione di Palo Alto in California, alla mera attenzione per aspetti di contenuto se ne intrecciò l'aspetto di relazione. Da tali studi emerse l'importanza dell'imparare a discernere il piano dell'autopercezione da quello di “come mi vedono gli altri” partendo sempre dall'assunto che non sia possibile non comunicare.

Negli atti comunicativi ed espressivi il ruolo del corpo riveste un'importanza cruciale, in tal senso la conoscenza comincia da se stessi. È risaputo quanto il destino della relazione sia fortemente determinato dai messaggi analogici, negli scambi comunicativi le nostre emozioni sarebbero indotte solo in minima parte (circa il 7%) dalle parole rispetto al ruolo svolto dalla voce (38%) e dalla gestualità (55%)⁵⁶. Quando ci si trova di fronte a qualcuno le cui parole non paiono corrispondere all'espressione del viso e all'attitudine corporea, ovvero in un conflitto fra codici comunicativi, sarebbe provata la tendenza ad assegnare maggior credito alla comunicazione non verbale⁵⁷. Nonostante l'importanza del comportamento analogico non verbale non disponiamo a riguardo, come ci si potrebbe aspettare, di un'ampia e aggiornata letteratura scientifica. Come valido riferimento restano le ricerche che sorsero a partire dai testi divulgativi di Desmond Morris, dai quali discendono in buona parte le riflessioni più recenti della comunicazione non verbale. In *L'uomo e i suoi gesti*⁵⁸, il filosofo inglese indaga quello che definisce il “linguaggio muto” e ricostruisce le sequenze di movimenti che determinano le azioni innate apprese, come queste diventino gesti e come a loro volta i gesti trasmettano messaggi. Si tratta di una sorta di dizionario corredato da una ricca galleria di immagini e fotografie. Come ci ricorda Gamelli, il senso dell'interazione non verbale non è dunque da ricercare isolando i soggetti della relazione o focalizzandosi su una logica lineare di causa-effetto ma il senso è «nello spazio corporeo aperto dall'incontro, poiché solo concentrandosi su “ciò che sta in mezzo”, tra me e te, è possibile provare un reale “interesse” per l'altro, e riconoscere quanto la

⁵⁴ I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 15.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ F. Nanetti, *La comunicazione trascurata. L'osservazione del comportamento non verbale*, Armando, Roma 1996.

⁵⁷ M. Argyle, *Il corpo e il suo linguaggio*, Il Mulino, Bologna 1992.

⁵⁸ D. Morris, *L'uomo e i suoi gesti, l'osservazione del comportamento umano*, Mondadori, Milano 1978.

relazione che si instaura tale livello sia sempre autoriflessiva, circolare, dialogica; rimanda, per essere descritta, alle reazioni, alle reazioni, alle reazioni»⁵⁹.

Ancora secondo l'attrice C. C., gli elementi essenziali del teatro che non possono essere soppiantate dalla tempesta pandemica sono proprio la rivalorizzazione del corpo e della comunicazione non verbale, che costituiscono le fondamenta del teatro⁶⁰.

L'uomo esprime se stesso e si mette in relazione con gli altri, comunica i suoi pensieri e i suoi stati d'animo avvalendosi di alcuni linguaggi: non verbale, verbale e si parla poi di multimedialità dei linguaggi, intesi nella loro essenza primitiva, senza presupporre l'uso di macchinari e strumenti artificiali, ma i nuovi linguaggi muovono tutti dall'attore-persona nella sua globalità di corpo, anima e intelletto.

Pensare al teatro come multimedialità di linguaggi significa dare origine a una serie di percorsi partendo da un unico ambito; la musica, la scenografia, il video, la danza, tanti piani che si intersecano e non si sovrappongono, non danno come risultato un montaggio finito ma costituiscono uno strumento che l'attore-persona utilizza, nella sua naturalità, come contributo per sviluppare la fantasia e la creatività⁶¹.

Etienne Decroux afferma che nel corpo occorre instaurare una comunicazione nuova dove già esiste una comunicazione. Il modo di comunicare è condizionato sia da fattori psicologici, sia culturali; gli interlocutori, infatti, aventi ognuno il proprio stato d'animo, conferiscono un significato alle proprie frasi utilizzando tanto la comunicazione verbale, quanto quella non verbale e quella dello spazio. Anche se spesso non ne siamo consapevoli, questi strumenti hanno una forte incidenza sul proprio comunicare.

L'attività teatrale sviluppa la padronanza di questi linguaggi che ciascuno possiede poiché offre la consapevolezza dei vari elementi comunicativi e sviluppa un utilizzo consapevole. Tale processo appare sostanziale per chi si trova spesso a parlare in pubblico, pensiamo ad esempio la professione dell'insegnante, dell'educatore, del formatore, poiché sviluppa la capacità di catturare l'attenzione dell'ascoltatore. Il tono, il ritmo, il timbro e la prosodia, l'intonazione sono i principali elementi della voce⁶²; essi se utilizzati con consapevolezza, unitamente ai linguaggi non verbali, possono ridurre distanze sociali e aumentare l'attenzione di chi ascolta, segnando la relazione tra performer e spettatore.

⁵⁹ I. Gamelli, *Sensibili al corpo*, cit., p. 20.

⁶⁰ Dall'intervista a C. C., 11/07/2020.

⁶¹ G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e la formazione, dai fondamenti del movimento creativo alla formazione*, Led, Milano 2008, p. 91 ss.

⁶² G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e la formazione*, cit., p. 268 s.

7.3.1 Il linguaggio non verbale e paraverbale

«*Ci sono cose che non si possono esprimere con le parole*»⁶³

Konstantin Stanislavskij

Albert Mehrabian, con i suoi studi sulla comunicazione non verbale, ha dimostrato che l'efficacia di un messaggio verbale dipende molto dal modo in cui questo messaggio viene percepito ed è influenzato pesantemente dai fattori di comunicazione non verbale, quindi solamente in minima parte dal significato letterale di ciò che viene detto. Nell'ambito delle scienze della comunicazione, la comunicazione non verbale viene suddivisa in quattro componenti: sistema para linguistico, sistema cinesico, prossemica, aptica. Il sistema para linguistico, detto anche sistema vocale non verbale, indica l'insieme dei suoni emessi nella comunicazione verbale, indipendentemente dal significato delle parole, ed è caratterizzato da diversi aspetti: tono, frequenza, ritmo e silenzio.

Il tono è dato dalla frequenza della voce, viene influenzato da fattori fisiologici come l'età e la costituzione fisica e dal contesto. Anche per la frequenza l'aspetto sociale ha una forte influenza, per esempio un sottoposto che si trova a parlare con un superiore tenderà ad avere una frequenza di voce più bassa rispetto al normale. Il ritmo dato a un discorso conferisce maggiore o minore autorevolezza alle parole pronunciate: parlare con un ritmo lento, inserendo delle pause tra una frase e l'altra, dà un tono di solennità a ciò che si dice; al contrario, parlare a un ritmo elevato attribuisce poca importanza alle parole pronunciate. Nell'analisi del ritmo nel sistema para-linguistico va considerata poi l'importanza delle pause, che vengono distinte in pause vuote e pause piene. Le pause vuote rappresentano il silenzio tra una frase e l'altra, quelle piene le tipiche interiezioni prive di significato verbale, inserite tra una frase e l'altra. La fonazione, cioè il complesso di fenomeni che concorrono alla produzione vocale, ha sede in una serie di organi che vanno dalle cavità nasali e boccale, la laringe, i polmoni fino al diaframma. La formazione della voce si genera per l'effetto di vibrazioni che si producono in un particolare apparecchio, la laringe, vero strumento musicale; la contrazione muscolare determina nelle corde vocali il grado di tensione necessaria al formarsi dei suoni. La formazione della parola, delle voci articolate così come serve al linguaggio, è un'opera più complessa che, oltre a produrre dei suoni laringei, utilizza i rumori non musicali dati dalla corrente d'aria espirata che attraversa la faringe, vi contribuiscono le vibrazioni del torace e dei vari segmenti dello scheletro. Assieme a questi aspetti risulta fondamentale l'espressione del viso, il sorriso nell'emissione vocale trasmette condivisione e abbrevia le distanze, avvicinando emotivamente l'interlocutore⁶⁴.

⁶³ K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Editori Laterza, Bari 1982, p. XIX.

⁶⁴ L. Vullo, D. Lucangeli, *Il corpo è docente*, Erickson, Trento 2021.

I canali comunicativi corporei attraverso cui l'uomo esterna i suoi stati d'animo sono costituiti prevalentemente dal volto, dallo sguardo, dalla postura, dai gesti delle mani, delle braccia e del capo e dai movimenti delle varie parti del corpo.

Il volto è una delle parti più espressive del corpo, è il luogo in cui le emozioni sono visibili fin dal momento in cui nascono. Anche lo sguardo assume un'importanza determinante, in particolare durante un'interazione, nell'instaurare un contatto diretto e nel mantenimento dell'attenzione. L'atteggiamento posturale costituisce anch'esso un mezzo eloquente per esternare emozioni e messaggi: il modo in cui il corpo, nella sua globalità, si pone nello spazio, il grado di tensione-rilassamento che assume, la vicinanza o lontananza tra gli individui costituiscono dei segnali capaci di chiarire la disposizione d'animo e il tipo di rapporto. Dal modo in cui una persona cammina, sta in piedi o resta seduta, oltre a segnalare il proprio stato d'animo, può rivelare un lato del proprio carattere, l'immagine di sé, la fiducia in se stesso o il ruolo che ricopre nel presente o che ha rivestito nel passato. Tuttavia, lo strumento più noto e idoneo alla comunicazione delle emozioni diventa il viso, o meglio, l'espressione facciale.

Il gesto viene definito come azione corporea visibile, movimento in cui non si ha uno spostamento dell'asse vertebrale, veicolo di messaggi più o meno intenzionali secondo il grado di coscienza. I gesti possono avere una funzione psicologica quando manifestano stati interni o rappresentazioni mentali, e una funzione comunicativa cioè lo scopo di trasmettere un messaggio a un destinatario.

In ambito teatrale, osserviamo come in merito ai linguaggi non verbali, Stanislavskij fu sempre in lotta con la parola, voleva cambiarla, trasformarla, viverla, ricondurla al pensiero o all'azione. Egli affermava: «L'attore deve ritrovare di là dalla parola il vissuto»⁶⁵: deve ricostituire i pensieri, le immagini, le varie linee d'azione, il *sottotesto*, cioè il tessuto preverbale che sottintende il testo verbale dell'autore.

Da quanto già detto si evince che la comunicazione non verbale svolge diverse e importanti funzioni nell'ambito del comportamento sociale dell'uomo: è uno strumento primario nei rapporti interpersonali e un mezzo principale per esprimere e comunicare emozioni. Ha inoltre un valore simbolico in quanto esprime l'immagine di sé, e un compito meta-comunicativo, di riflessione e interpretazione della comunicazione verbale, la quale può essere affiancata, integrata o sostituita da quella non verbale.

È importante apprendere a cogliere e decodificare i messaggi non verbali all'interno della relazione con le altre persone in quanto tali messaggi rappresentano un canale di comunicazione costantemente

⁶⁵ K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, cit., p. XIX.

aperto. *Il linguaggio paraverbale*⁶⁶ riguarda il tono e il volume, il ritmo della voce di chi parla, pause e altre espressioni sonore (come lo schiarirsi la voce) e non (come il giocherellare con le mani).

L'attività teatrale contribuisce a sviluppare la sensibilità personale, la capacità di leggere tra le righe delle situazioni, permette di migliorare la capacità di decodificare i bisogni e soddisfarli con tempestività, allena ad un ascolto efficace.

Come abbiamo visto nei precedenti paragrafi, dal Novecento in poi, in teatro il lavoro si incentra in modo principale sulla corporeità, solo in un secondo momento arriva la parola e l'emozione.

Come ha affermato l'austriaco Florian Bosel al Civico 14 di Caserta durante il Festival Internazionale di Teatro Sociale Quartieri di Vita 2021, «parliamo di più attraverso il linguaggio del corpo, ballando e avendo diversi tipi di linguaggio, meno con le parole. E più con il corpo, con le emozioni»⁶⁷, la parola diventa dunque il punto di arrivo di un percorso che ha preso avvio dal corpo.

Il teatro del Novecento ha portato il corpo al centro della ricerca, e, come afferma Mejerchol'd «le parole non dicono tutto»⁶⁸. In teatro *prendere corpo umano* vuol dire sviluppare un corpo pronto ad accogliere l'altro nelle sue manifestazioni fisiche ed emotive.

La parola in teatro è performativa, trasforma e cambia la realtà nell'atto stesso di pronunciarla⁶⁹.

Le parole che lo spettatore ascolta, spesso toccano nel profondo, sono parole sincere, che scuotono, che chiamano ad un ascolto fecondo. A volte può sorgere un senso di gratitudine, intrecciato alla responsabilità di poter accogliere la vita che viene messa in scena, come dono fragile che scaturisce da ferite profonde. Fondamentale, affinché la parola venga donata, è il *silenzio*, che si costituisce come un tacere per fare spazio, un azzerare attese, aspettative, giudizi, per lasciare alla vita e alla fragilità di emergere. Come afferma Borgna⁷⁰, «per ascoltare occorre tacere, [...] un silenzio interiore, ossia un atteggiamento tutto rivolto ad accogliere la parola altrui. Bisogna far tacere il lavoro del proprio pensiero, sedare l'irrequietezza del cuore, il tumulto dei fastidi, ogni sorta di distrazioni. Nulla come l'ascolto, il vero ascolto, ci può far capire la correlazione fra il silenzio e la parola». L'ascolto, secondo Han, è «dare il benvenuto all'Altro, cioè approvare l'Altro nella sua alterità»⁷¹.

In teatro lo spettatore è chiamato accogliere la fragilità che si manifesta nel silenzio, dal momento che «le parole non sono mai fragili come lo è il silenzio che non parla se non con il linguaggio dei volti, degli sguardi e delle lacrime, o del sorriso, [...] solo nel silenzio si possono ascoltare voci

⁶⁶ L. Vullo, D. Lucangeli, *Il corpo è docente*, cit., p. 34.

⁶⁷ «We speak more through body language, dancing and having different kinds of speaking less with words and more with body and more with emotions» tradotto dagli autori, tratto dal documentario *Quartieri di Vita 2021* realizzato da Nadia Baldi e proiettato durante l'incontro conclusivo del festival, pubblicato sul canale Youtube al seguente indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=EQOuwFAaEOc>.

⁶⁸ V. Mejerchol'd, *La Rivoluzione teatrale*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 176.

⁶⁹ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica, Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 36.

⁷⁰ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014, p. 14.

⁷¹ B. C. Han, *L'espulsione dell'Altro*, Nottetempo, Roma 2017, p. 99.

segrete, voci che giungono da un altrove misterioso, voci dell'anima che sgorgano dalla più profonda interiorità, e che portano con sé nel nostro mondo, e nell'*autre monde* del dolore e dell'angoscia, della malattia e della follia, risonanze emozionali palpitanti di vita»⁷².

La parola, come il silenzio, costituiscono gli elementi del linguaggio sulla scena, che lo spettatore, come l'attore, possono manifestare nel *silenzio ospitale*⁷³.

7.3.2. Il linguaggio verbale

*«Teniamo la parola al guinzaglio
come un piccolo animale domestico,
quando dovrebbe balzar fuori dai nostri cuori ardenti»*

Christian Bobin⁷⁴

Ovunque esistano esseri umani, essi hanno un linguaggio, e sempre si tratta di lingua parlata e udita, ossia che esiste nel mondo del suono. Eric Havelock e Walter Ong si occuparono di studiare lo sviluppo delle culture occidentali in cui l'uomo si dotava di sistemi di scrittura per uscire dal regime di oralità primaria dove fino a quel momento si trovava.

«L'aedo omerico è un proto-attore»⁷⁵, afferma Rivoltella, sostenendo che il canto era luogo di educazione ben prima dell'avvento della scrittura e della codifica dello spazio teatrale canonicamente inteso. In regime di oralità primaria solo i racconti dell'aedo, ascoltati e continuamente riascoltati potevano garantire la trasmissione delle conoscenze e il giacimento di azioni e di detti del popolo greco. Platone rimproverava la poesia e il teatro di produrre apprendimento per imitazione. Dunque, molto prima dell'avvento della scrittura alfabetica era presente il teatro nella performance nel movimento che si realizzava.

Il linguaggio ha un carattere così profondamente orale che di tutte le varie migliaia di lingue che sono state parlate nel corso della storia umana, solo circa 106 sono state affidate alla scrittura in modo adeguato a produrre letteratura, e la maggior parte di esse non sono mai state scritte. Fra le circa 3000 lingue parlate oggi esistenti, solo approssimativamente 78 hanno una letteratura, e finora non è stato possibile calcolare quante siano scomparse o si siano trasformate in altre lingue prima dell'avvento

⁷² E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, cit. pp. 16, 17.

⁷³ B. C. Han, *L'espulsione dell'Altro*, cit., p. 101.

⁷⁴ C. Bobin, *Autoritratto al radiatore*, Animamundi Edizioni, Lecce 2012.

⁷⁵ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica, corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 33.

della scrittura. Persino oggi centinaia di lingue in uso non sono mai state scritte. L'oralità fondamentale del linguaggio è un carattere stabile⁷⁶.

In tutti i mondi meravigliosi aperti dalla scrittura risiede ancora, e vive, l'espressione orale dal momento che tutti i testi scritti, per comunicare, devono essere collegati al mondo del suono che è l'habitat naturale della lingua. Gli appartenenti alle culture orali primarie, cioè totalmente ignare della scrittura, imparano molto, posseggono e praticano una profonda saggezza, imparano non attraverso lo studio in senso stretto ma mediante una sorta di apprendistato o come discepoli, ascoltando, ripetendo ciò che sentono, padroneggiando i proverbi e le loro combinazioni. Come afferma Havelock, risalendo all'oralità greca,

Il processo didattico non mirava all'apprendimento nel senso nostro, ma era un continuo atto di apprendimento mnemonico, di ripetizione e di ricordo. Il procedimento veniva reso efficace praticando una drastica economia di possibili enunciazioni linguistiche, economia che veniva imposta da schemi ritmici di natura sia verbale sia musicale. Nell'esecuzione, veniva mobilitata la cooperazione di un'intera serie di riflessi motori in tutto il corpo per rendere più efficace l'apprendimento mnemonico e il ricordo e la ripetizione futura. Questi riflessi a loro volta procuravano una liberazione emotiva agli strati inconsci della personalità, che potevano quindi prendere il sopravvento e offrire alla coscienza un notevole sollievo dalla tensione e dall'ansia, dal timore e simili⁷⁷.

Il passaggio dall'oralità alla scrittura si registra in molti generi d'arte verbale: nella lirica, nella narrativa, nel discorso descrittivo, nell'oratoria, nel teatro, negli scritti filosofici e scientifici, nella storiografia e nella biografia. Sebbene la narrativa sia presente in tutte le culture, essa è in un certo modo più funzionale in quelle ad oralità primaria che nelle altre. Nelle prime, come ha osservato Havelock, non si può gestire la conoscenza sotto forma di categorie elaborate, e si servono del racconto di azioni umane per immagazzinare, organizzare e comunicare gran parte di ciò che conoscono. La maggior parte delle culture orali produce narrazioni o serie di narrazioni in quantità rilevante; a causa della loro lunghezza e della complessità delle scene delle azioni, i racconti di questo tipo in una cultura orale sono spesso i più ampi depositi di erudizione. «Nelle culture ad oralità primaria, dove non esistono testi, la narrazione serve ad unificare il pensiero in modo più efficace e permanente di quanto non permettano gli altri generi orali»⁷⁸.

Molto diversa è l'oralità delle persone che non vivono in contesti di oralità primaria poiché lo sviluppo del linguaggio verbale e della conoscenza è strettamente connesso con le fonti scritte. Non possiamo qui approfondire ed estendere il discorso ma, da quanto emerso, l'arte teatrale è imparentata con

⁷⁶ W. J. Ong, *Oralità e Scrittura, le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 25.

⁷⁷ E. A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura da Omero a Platone*, Editori Laterza, Urbino 2019, p. 130.

⁷⁸ W. J. Ong, *Oralità e Scrittura*, cit., p. 198.

l'oralità, e in tal senso, un'analisi approfondita non può non confrontarsi con tali aspetti della comunicazione umana.

Parlare, quindi, possiede sempre una forza capace di cambiare il mondo e può operare delle trasformazioni. Come afferma Buber, «chi dice una parola fondamentale entra nella parola e la abita»⁷⁹, abitare la parola è collocarsi in un significato, è dare corpo a ciò che si afferma. Parlare è sempre agire e il linguaggio ha la capacità di cambiare i fenomeni e i pensieri. Tale consapevolezza fu alla base della svolta pragmatica che segnerà le scienze linguistiche della comunicazione del secondo Novecento. Austin⁸⁰ fece vedere che esiste almeno un gruppo di enunciati che, dopo che sono stati pronunciati, proprio per il semplice fatto di essere stati pronunciati, provocano cambiamento. Alcuni esempi sono: “io ti battezzo nel nome del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo”, oppure “Per i poteri conferitimi dal Magnifico Rettore la proclamo dottore...”. A questi enunciati Austin dà il nome di *performativi*, dal verbo *to perform* che significa agire. Essi non sono veri o falsi ma efficaci o non efficaci. Il filosofo successivamente si accorge che la capacità di produrre effetti trasformativi non è una prerogativa solo di quel tipo di enunciati ma di tutti gli enunciati linguistici, poiché sono dotati di un contenuto. Tale dimensione del linguaggio definita locutoria ci fa capire che sempre, nel nostro linguaggio, diciamo qualcosa per intendere altro. «A questa dimensione di secondo livello, a questo sottotesto di cui ogni enunciato è dotato, Austin dà il nome di *illocutorio*»⁸¹.

La funzione del linguaggio, grazie anche alla presenza del *sottotesto*, che consiste nel produrre cambiamenti e trasformazioni nelle situazioni, viene definita da Austin *perlocutoria*.

Stanislavskij definì *sottotesto* il tessuto preverbale che sottintende il testo verbale dell'autore; dal suo punto di vista ricostituire il sottotesto è il lavoro più importante dell'attore: con questo egli diventa autore: autore del sottotesto. La sua originalità e ingegnosità si vedrà dalla sua ricostruzione del sottotesto: sarà quella che costituirà insieme il fondamento vitale del personaggio e il contributo creativo dell'attore.

In merito al linguaggio vocale, possiamo osservare come la società fornisca le intonazioni della mimica vocale: il bambino attraverso l'udito, apprende la mimica vocale dei familiari che condiziona notevolmente la creazione di una sua propria. Il ruolo sociale ha quindi dei riflessi inevitabili sulla mimica vocale: tra chi parla e chi ascolta si crea sempre e inevitabilmente una reazione di ritorno che ha effetti sul parlante. Il linguaggio verbale include anche la respirazione, atto che presiede al controllo dell'emissione di qualsiasi fonema. La voce è oggetto di studi ed esercizi attraverso i quali viene allenata perché diventi robusta e potente, abituata a passare da un tono all'altro attraverso la

⁷⁹ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo, Milano 1993, p. 60.

⁸⁰ E. Fischer-Lichte, *Estetica del performativo, Una teoria del teatro e dell'arte*, Carocci Editore, Roma 2016.

⁸¹ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica*, cit., p. 36.

modulazione e risulti adatta ad esprimere diversi stati d'animo, essa proviene dall'interno di ognuno ed è uno specchio delle emozioni e degli atteggiamenti interpersonali. Secondo Oliva, «la voce è uno strumento di comunicazione straordinario per la varietà di toni e di inflessioni che riesce ad assumere. Il modo in cui ce ne serviamo rivela la nostra personalità, le nostre emozioni, persino il nostro stato di salute»⁸². La voce costituisce la forma di comunicazione più viva, variando e modulando i suoi elementi si provocano reazioni in chi ci ascolta. Si utilizza la voce per comunicare se stessi in modo autentico e per esprimere non solo i pensieri, ma anche i tratti del carattere. La parola parlata suscita reciprocità anche dal punto di vista fisico: come i suoni echeggiano e risuonano, così le parole legano gli interni degli uni agli altri, la parola come agente dell'incontro fra uomo e uomo.

Nel linguaggio verbale si traspongono gli stati affettivi: si articolano suoni duri per esprimere odio e aggressività, nelle espressioni di paura si usa il suono "r". Sembra difficile esprimere qualità solo con variazioni di tono, di velocità, di timbro o di intensità, tuttavia con la voce secca, fragile, strascicata, dura, aspra, si esprimono dei lati del carattere, qualità morali, tendenze.

Il lavoro teatrale opera sul linguaggio verbale e porta allo sviluppo della capacità di pronunciare le parole in modo chiaro e comprensibile, evitando cantilene o inflessioni dialettali e chiudendo le parole. Si rende opportuno un recupero della naturalità della voce, in relazione allo sguardo, per far sì che la voce giunga chiaramente all'interlocutore, tale tecnica ha origine negli studi brechtiani sullo straniamento.

«Le parole sono esseri viventi» afferma Emile Littré⁸³, poiché i termini con cui diamo corpo alle idee non sono semplicemente denotativi, ma si caricano di significati vitali, emotivi e le teorie sono spesso sorrette e attraversate da un'emozione che consente collegamenti continui con la storia più sfuggente dei modi di sentire. Secondo Han, oggi, schiacciati dalla coazione a lavorare e a produrre, della lingua facciamo un uso giocoso sempre più rado, la facciamo solo lavorare. In questo modo essa viene costretta a trasmettere informazioni o a produrre senso e, così facendo, non abbiamo accesso a forme che risplendono in sé e per sé: la lingua, quale medium di informazioni, non sfoggia alcuno splendore, non seduce. Dal suo punto di vista, anche le poesie vengono create come strutture formali rigide che splendono per sé. Spesso non comunicano nulla; le caratterizza l'esuberanza, il lusso dei significanti, e noi godiamo soprattutto della loro perfezione formale. Nelle poesie, invece, la lingua gioca (ecco perché oggi non leggiamo quasi più poesie). «Le poesie sono magiche cerimonie della lingua; il principio poetico riconsegna alla lingua il piacere, in quanto rompe radicalmente con l'economia della produzione di senso»⁸⁴. La ritirata narcisistica nell'ego distrugge gli spazi del gioco, la fantasia ludica.

⁸² G. Oliva, *Il linguaggio verbale: la voce*, «Scuola materna», Editrice la Scuola, n. 9 del 25.01.2000, p. 19.

⁸³ D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano 2012.

⁸⁴ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo, Milano.

Arte di vivere significa sfuggire a se stessi alla ricerca di modi di vivere e di giocare che ancora non hanno un nome. Come afferma Florenskij, conferendo alla parola un valore magico, «la parola è energia umana: sia quella del genere umano, sia quella della singola persona, è l'energia dell'umanità che si rivela attraverso la persona. [...] Grazie alla sua natura psico-fisiologica la parola nel mondo non svanisce come fumo, ma piuttosto ci mette faccia a faccia con la realtà e può pertanto, toccando il suo oggetto, essere riferita allo stesso modo sia alla rivelazione dell'oggetto in noi, sia alla nostra rivelazione in lui e di fronte a lui»⁸⁵.

La parola assume allora un valore, «l'uomo non possiede la parola come un suo tesoro, ma la trova come un dono. Il suo compito è coltivarla, portarla a maturazione, incrementando attraverso la propria energia il deposito da sempre esistente nei termini»⁸⁶. Ogni parola è infatti un effetto *in potentia*. Secondo Eugenio Barba «l'attore deve cercare il senso segreto delle parole, il loro estremo significato inaccessibile alla banalità del linguaggio quotidiano, la loro valenza formale. [...] La parola diventa azione quando il suo valore formale si autonomizza dal diretto senso logico della stessa»⁸⁷. Egli arriva a parlare di azione vocale nello stesso modo che di azione fisica. Le parole sono importanti, creano, come crearono all'origine; esse sono frutto della mente e sono pensiero. Il pensiero e la parola possono esprimere l'intelligenza del corpo, dargli coscienza pensabile e comunicabile. «Quando le parole e i pensieri sono in comunicazione con il corpo, attraverso il sentire, allora si compiono cose che sembrano miracolose, cambiamenti, scomparsa di sintomi: sono realtà semplicemente umane, quando l'umano è in sintonia con la sua vera natura e con la vita che lo anima»⁸⁸.

Le parole hanno talvolta un peso effimero, talaltra invece sono così determinanti da riuscire a cambiare la realtà o il nostro modo di intenderle. Possono essere leggere e incoraggianti, oppure, rivelarsi dure come pietre⁸⁹. «Riportare la parola alla sua forza originaria significa cogliere la potenza creativa in essa contenuta e la capacità che ogni nome ha di condensare strati differenti di significato»⁹⁰.

La parola pronunciata è elemento comunicativo che il teatro fa proprio, abita e trasforma in dono artistico, trasmette messaggi intrisi di significati emotivi, in grado di coinvolgere, suscitare reazioni, creare contatto ed empatia. L'arte teatrale sa tessere abilmente parole e silenzio, come nelle parole di Picard: «La parola proviene dal silenzio, dalla pienezza del silenzio. Questa pienezza sarebbe addirittura scoppiata se non avesse potuto defluire nella parola. La parola che sorge dal silenzio sembra investita di una missione ed è legittimata dal silenzio che la precede. Certamente la legittimità

⁸⁵ P. Florenskij, *Il valore magico della parola*, Medusa, Milano 2003, p. 21.

⁸⁶ Ivi, p. 15.

⁸⁷ E. Barba, *Alla ricerca del teatro perduto*, Marsilio Editori, Padova 1965, pp. 74, 75.

⁸⁸ E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, Mondadori, Milano 2021, pp. 59, 60.

⁸⁹ D. Demetrio, *Educare è narrare*, cit., p. 23.

⁹⁰ P. Florenskij, *Il valore magico della parola*, cit., p. 13.

alla parola è conferita dallo spirito, ma il silenzio che precede la parola e il segno che lo spirito agisce ora da creatore: dal fecondo silenzio trae la parola»⁹¹.

In merito ai linguaggi teatrali significative sono le testimonianze tratte dalle interviste, secondo l'attore C. R. il teatro «permette una libertà di pensiero, di azione, di linguaggio e obbliga a trovare una semplicità. La semplicità è una cosa complessa da costruire, per cui questa è la possibilità più bella secondo me per il teatro»⁹².

7.4. Immaginazione, poesia e arte

«Se l'occhio non si esercita, non vede.

Se la pelle non tocca, non sa.

Se l'uomo non immagina, si spegne»

Danilo Dolci⁹³

Nella creatività entrano a far parte aspetti legati alla fantasia e all'immaginazione, nel processo di costruzione teatrale entrano a far parte la produzione, riproduzione e combinazione di immagini anche in assenza di oggetti percepiti. «Immaginare è la raffigurazione mentale di qualcosa che sta al di fuori dell'esperienza e che può essere possibile o impossibile»⁹⁴. Tuttavia, l'immaginazione parte sempre da dati reali e implica che si vada oltre le informazioni che si possiedono, inventare attraverso l'immaginazione significa trovare qualcosa di nuovo, di fantastico.

Alberto Oliverio nel suo testo *Come nasce un'idea* distingue l'immaginazione dalla fantasia. L'immaginazione, come puntualizzano Policastro e Gardner, dovrebbe riferirsi alla generazione di significati che sono validi in un determinato contesto e che hanno una funzione di adattamento alla realtà; la fantasia dovrebbe invece caratterizzare l'espressione soggettiva di necessità, conflitti e desideri, insomma essere in contatto con l'inconscio in senso classico. Mentre la fantasia si schiude su un mondo illusorio e virtuale, l'immaginazione genera idee potenzialmente creative⁹⁵. L'autore definisce l'immaginazione creativa «quell'attività mentale attraverso cui osserviamo, ascoltiamo e percepiamo il mondo che ci circonda nel tentativo di evocare ciò che può essere scoperto o inventato e che, fino a quel momento, era nascosto»⁹⁶.

⁹¹ M. Picard, *Il mondo del silenzio*, Edizioni di comunità, Milano 1951, p. 19.

⁹² Intervista a C. R., 9/07/2020.

⁹³ D. Dolci, *Il limone lunare. Non sentite l'odore del fumo?* Laterza, Bari 1972.

⁹⁴ G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, Led, Milano 2003, p. 30.

⁹⁵ A. Oliverio, *Come nasce un'idea*, Rizzoli, Milano 2006, p. 71.

⁹⁶ *Ibidem*.

Il teatro svolge una funzione importante in questo senso, in quanto richiede un intenso lavoro di immaginazione creativa: l'attore, per diventare il proprio personaggio, deve riuscire ad entrare nelle circostanze in cui esso vive e deve immaginare che appartengano a sé, e così anche il bambino nel gioco simbolico, spontaneamente si mette nei panni del personaggio che imita, ricercando istintivamente di riprodurlo nel modo più fedele possibile, nella voce, nel modo di atteggiarsi, di muoversi. Accanto a questo, il teatro spinge il soggetto a vivere esperienze in prima persona trovando soluzioni adeguate ai problemi che gli si presentano, personalizzando il proprio lavoro.

Anche i pedagoghi teatrali del Novecento si sono confrontati con il tema dell'immaginazione, in Stanislavskij l'immaginazione si è manifesta nel *magico se*, nelle *circostanze date* e in quella che lui definisce, la *memoria emotiva* ovvero quella memoria che aiuta a riprovare tutti i sentimenti già vissuti.

Come la memoria visiva fa rinascere davanti alla vista interiore cose dimenticate, paesaggi, figure, persone, così la *memoria emotiva* fa tornare in vita sentimenti già vissuti. Sembravano completamente dimenticati, ma un cenno, un pensiero, un'immagine nota ed ecco che ti afferrano di nuovo e tornano a vivere in te. A volte intensi, come la prima volta, a volte più deboli o più forti. Uguali o diversi. Se sei capace di impallidire o di arrossire per un ricordo, se hai paura di pensare a una disgrazia passata molto tempo fa, tu hai la memoria dei sentimenti, la *memoria emotiva*⁹⁷.

Anche le *circostanze date* e il *Se* costituiscono i presupposti per entrare nella dimensione immaginata di costruzione del personaggio per il regista Stanislavskij,

Sia le *circostanze date* che il *Se* sono un'ipotesi, una finzione della fantasia. Hanno un'unica provenienza: le *circostanze date* sono la stessa cosa del *Se* e il *Se* è la stessa cosa delle *circostanze date*. Una è l'ipotesi, l'altra è il suo complemento. Il *se* comincia sempre l'azione, le *circostanze date* la sviluppano. Uno non può esistere senza l'altro. Ma c'è differenza nelle loro funzioni: il *se* dà l'avvio all'immaginazione addormentata, e le *circostanze date* giustificano il *Se*. Insieme e separate esse aiutano a creare lo scatto interiore. [...] In pratica dovete regolarvi così: prima di tutto immaginatevi, a modo vostro, le *circostanze* prendendole dalla commedia, dal piano di regia, dalle vostre stesse fantasie teatrali. Tutto ciò costituirà i presupposti della vita del personaggio e delle circostanze in cui si trova. Dovete credere sinceramente che possa esistere una vita simile nella realtà: dovete abituarvi tanto che questa vita estranea diventi come vostra. Se vi riuscirà, allora spontaneamente, nasceranno dentro di voi passioni vere e sensazioni verosimili⁹⁸.

Eugenio Barba giunge ad affermare: «So che l'immaginazione è la più scientifica tra le facoltà umane poiché è la sola a intuire le analogie universali che i mistici chiamano corrispondenze»⁹⁹.

⁹⁷ K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, cit., p. 176.

⁹⁸ Ivi, p. 55.

⁹⁹ E. Barba, *Domande dalla mia seconda vita, Discorso in occasione del conferimento del Dottorato h.c. dall'Università del Peloponneso, Grecia, il 3 luglio 2019*.

L'immaginazione ha potere terapeutico, tra le storie che curano. L'immaginazione intreccia quel luogo di confine in cui avvengono le esperienze del sogno e della rêverie, in cui ha origine ogni tipo di gioco e creatività. L'immaginazione consente di stare nello spazio transizionale che dovrebbe appartenere a ogni relazione e che per Winnicott costituisce «un ponte verso il vero sé»¹⁰⁰.

Oggi è necessario tornare a prendersi cura dell'immaginazione, come afferma Mottana,

è l'immaginazione, in questo tempo, la creatura violentata e ferita. È l'immaginazione che va curata, salvaguardata, protetta. La perorazione di una "pedagogia dell'immaginazione" da parte di Gilbert Durand, la nostalgia di un'"immaginazione teofanica" in Henri Corbin, il lavoro di Gaston Bachelard per costruire una "fenomenologia dell'immaginazione creatrice", sono alcune emergenze del nostro recente passato, vertici di una possibile costellazione cui affidarsi per una *guarigione* del mondo, un possibile antidoto a una sofferenza dell'esperienza nel contesto del dominio del fare *senza Immagine* e del trionfo ormai senza confini della "ragione strumentale"¹⁰¹.

In fenomenologia l'immagine costituisce un eccesso dell'immaginazione, con grande libertà quest'ultima lavora allo spazio, il tempo, le forze ma non è soltanto sul piano delle immagini che l'immaginazione lavora, essa si spinge anche sul piano delle idee¹⁰². Come afferma Bachelard, «Non appena la vita si stabilisce, si protegge, si copre, si nasconde, l'immaginazione simpatizza con l'essere che abita lo spazio protetto. L'immaginazione vive la protezione, in tutte le sfumature di sicurezza, dalla vita nei più materiali gusci fino alle più sottili dissimulazioni nel semplice mimetismo delle superfici»¹⁰³.

Secondo Morin è attraverso l'emozione estetica che scopriamo, impariamo a conoscere il mondo, e specialmente il mondo umano nella sua natura specifica in cui la realtà è intessuta di immaginario e l'immaginario intessuto di realtà. Infatti, «l'arte e l'estetica alimentano l'immaginario con il reale e alimentano il reale con l'immaginario. Scopriamo il mondo dell'umanità interiore, cioè delle nostre soggettività, e anche il mondo dell'umanità esteriore, quella delle altre mentalità e delle altre culture»¹⁰⁴.

Dewey si muove dall'essere vivente e indaga come la riflessione estetica possa inserirsi all'interno dell'orizzonte educativo dell'uomo. L'arte si trova nel momento di contatto tra la vitalità del soggetto e il suo fare esperienza; dall'accettazione di questa e dalla sua trasformazione in fantasia e arte. Dal suo punto di vista l'immaginazione è richiesta per affrontare qualsiasi cosa¹⁰⁵. Se la necessità

¹⁰⁰ I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 40.

¹⁰¹ P. Mottana, *L'opera dello sguardo, braci di pedagogia immaginale*, Moretti & Vitali editori, Bergamo 2002, p. 65.

¹⁰² G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, Edizioni Dedalo, Bari 1975, p. 136.

¹⁰³ Ivi, p. 155.

¹⁰⁴ E. Morin, *Sull'estetica*, cit.

¹⁰⁵ J. Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916.

dell'immaginazione è indubbia per poter svolgere qualsiasi compito e ragionamento di tipo concreto o astratto allora ci si deve interrogare sulla diversità su cui l'immaginazione si esercita imparando a coltivare e a cogliere la dimensione fantasiosa di ogni interazione umana. «Tra echi e rimandi che intrecciano il passato al presente, la formazione, l'arte, la creatività e l'immaginazione rimangono le fondamenta, le radici di ogni civiltà e cultura»¹⁰⁶.

Qualora nel soggetto prevalgano connotazioni negative come stanchezza, apatia, meccanicità, si ha un'esperienza ordinaria. Dalla fantasia e dall'immaginazione, invece, nascono esperienze estetiche. L'esperienza artistica è importante, quindi, in quanto sottolinea la peculiarità e l'importanza dell'intelligenza creativa dell'uomo come essere ragionevole.

L'arte teatrale è arte della creazione del bello attraverso la creatività e l'immaginazione; l'educazione dà la possibilità a ogni persona di sviluppare la propria espressività per creare, per uscire dall'esperienza ordinaria e scoprire come sviluppare creatività e fantasia.

¹⁰⁶ M. Gallerani, *L'abitare etico, Per un'etica problematicista dell'abitare*, Loffredo Editore, Napoli 2011, p. 37.

7.5. La ricerca, le domande, il processo di scoperta

«La pedagogia è il teatro del Novecento. [...] La ricerca per fuggire da una cultura fatta di risposte e conquistarsi una cultura fatta di domande»¹⁰⁷

Fabrizio Cruciani

I processi del pensiero creativo nell'attività teatrale si muovono attraverso le azioni di ricerca e scoperta, che si qualificano esperienze conoscitive e trasformative in grado di tracciare mappe di significato nella vita delle persone. Il mondo è caratterizzato dalla complessità, ma investigare sul mondo è possibile sulla base di domande. «Le domande implicano risposte possibili e agiscono come un “format” per trasformare semplici strutture in informazioni significanti. È così che l'intenzione, e il senso, sono imposti dall'osservatore. Essere un buon osservatore significa essere capace di porre domande pertinenti alla natura o – ed è equivalente – avere un'interfaccia che lascia apparire il mondo come abbastanza semplice da assicurare la sopravvivenza»¹⁰⁸.

Il processo euristico è strettamente connesso alla creatività, come emerge dalle parole di Winnicott: «Il cercare può venire soltanto da un funzionario sconnesso, informe, o forse dal giocare rudimentale, come se avesse luogo in una zona neutra. È soltanto qui, in questo stato non integrato della personalità, che ciò che noi descriviamo come creativo può comparire»¹⁰⁹. Questo, soltanto se rispecchiato, diventa parte di una personalità individuale organizzata, e come risultato questo alla fine fa sì che l'individuo sia ritrovato; finalmente lo rende capace di postulare l'esistenza del sé.

Il procedimento creativo consiste per Winnicott nel fornire «l'opportunità di un'esperienza informe e di impulsi creativi, motori e sensoriali, che sono la sostanza del gioco. E sulla base del gioco viene costruita l'intera esistenza dell'uomo come esperienza»¹¹⁰. Cercare, conoscere in modo creativo è giocare. Giocare è costruire mondi immaginari, sviluppare trasformazioni, cercare significati.

Noi facciamo esperienza della vita nell'area dei fenomeni transizionali, nell'eccitante sconfinamento della soggettività e della osservazione oggettiva, in un territorio che è intermedio tra la realtà interiore dell'individuo e la realtà condivisa del mondo, che è esterna agli individui. La creatività caratterizza la ricerca della persona e si inserisce in uno spazio terzo simile a quello del gioco, in cui creare diventa possibile.

¹⁰⁷ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, cit., p. 214.

¹⁰⁸ J. Koenderinik in A. Berthoz, *La semplicità*, Codice edizioni, Torino 2011, p. 53.

¹⁰⁹ D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 2001, p. 117.

¹¹⁰ *Ibidem*.

L'uomo, come essere storico, inserito in un permanente movimento di ricerca, costruisce e ricostruisce continuamente il suo sapere. L'apprendimento dovrebbe piuttosto essere questo: acquisire conoscenze e competenze che fanno germogliare altre domande. Non si finisce mai di apprendere, come non si finisce mai di capire la meravigliosa magia della vita.

Tra le esperienze di riforma del teatro del Novecento troviamo il contributo offerto da Grotowski, che ha saputo realizzare il suo lavoro secondo le vesti della ricerca sapiente. Il regista polacco fondò, dapprima, nel 1962, nel suo paese natale, il Teatro Laboratorio, precisamente a Wroclaw, e successivamente il Workcenter a Pontedera. Lo scopo di queste esperienze è la ricerca, non quella propria del fare scientifico, ma «il termine di ricerca sta ad indicare che noi ci dedichiamo alla nostra professione in un atteggiamento simile a quello dell'intagliatore medievale che cercava di ritrovare nel suo pezzo di legno una forma pre-esistente. Noi non lavoriamo come gli artisti o gli scienziati, ma piuttosto come il calzolaio che cerca nella scarpa, il punto giusto dove poter conficcare il chiodo»¹¹¹. Elemento fondamentale della ricerca teatrale del regista polacco sono le azioni fisiche, non gesti, movimenti o parole ma parti di un processo di autocoscienza che caratterizza la ricerca dell'attore, in cui l'intenzionalità assume un elemento primario. «Grotowski compie una progressione verso i confini del teatro per andare oltre il teatro stesso perché esso è un processo, una continua ricerca che porta sì a una scoperta, ma anch'essa non è altro che il punto di partenza per un nuovo lavoro, una ricerca verso se stessi»¹¹².

Secondo Grotowski l'attività teatrale non si riduce più alla preparazione dello spettacolo in sé, ma gli esercizi diventano esperienza attiva di teatro che permette all'attore di porsi in una condizione di sperimentazione e di studio sempre nuova. Il teatro, si basa su una ricerca pura sia dell'attore che del regista, e lo spettacolo da semplice e banale fine della pratica teatrale si trasforma in una mutevole e profonda ipotesi di lavoro. Grotowski sceglie il teatro laboratorio come luogo di ricerca sul teatro per sottolineare l'importanza del lavoro, occasione per crescere nell'esperienza teatrale sottolineando l'importanza del processo e non del prodotto.

Anche la ricerca di Copeau si distinse per l'importanza del processo e non solo del prodotto spettacolare. Negli anni Venti riprese il lavoro al *Vieux Colombier* e raggiunse il massimo del successo, attori americani giunsero da lui per imparare il suo metodo, gli vennero offerti teatri più grandi, denaro, proprio in quel momento egli decise di chiudere. Egli sentì il bisogno di fuggire dal teatro per poter continuare a fare teatro, dal suo punto di vista era necessario uscire dal sistema degli spettacoli per poter trovare la ragione di fare uno spettacolo. Copeau si trasferì in Borgogna, dove non c'erano teatri né pubblico. Non voleva aprire un altro teatro, voleva lavorare solo per capire cosa

¹¹¹ E. Barba, *Il nuovo testamento del teatro* in J. Grotowski, *Per un teatro povero*, cit., p. 35.

¹¹² M. Giraldo, *Grotowski e le azioni fisiche. Per una dialettica tra teatro ed educazione fisica*, *Educazione Fisica e sportiva ed educazione integrale della persona* in Cqia Rivista, Ottobre 2011.

si voleva fare nel teatro. Al centro c'era una forte ricerca, sorretta da domande, che lo spingeva verso l'essenza del processo di lavoro.

Anche per Eugenio Barba alla base della vita artistica vi sono le domande: «Tutta la mia biografia teatrale è fatta di domande e di bisogno di risposte» afferma¹¹³, e così è l'esempio dei registi pedagoghi, ognuno di loro prese un percorso di ricerca unico e autonomo, e su tali processi nasce il laboratorio teatrale, come lo intendiamo attualmente, come spazio di ricerca, in cui le conoscenze vengono acquisite per scoperta e sono frutto di un lavoro profondo che ognuno svolge personalmente e nel gruppo con il quale collabora e condivide gli apprendimenti.

Il processo di scoperta e la ricerca che sorgono dalle domande si inseriscono in un processo che non può non portare a una trasformazione. Quello che avviene negli spettacoli teatrali viene definito «una restituzione dell'incantesimo al mondo e una metamorfosi di tutti coloro che vi partecipano»¹¹⁴. Il carattere di evento proprio dello spettacolo, che si articola e si manifesta nella co-presenza corporea di attori e spettatori, nella produzione performativa della materialità e nell'emergenza del significato, è ciò che provoca e rende possibile tali processi di trasformazione.

In ambito pedagogico, la domanda ci pone in ascolto e quando impariamo a mantenere le domande sospese aperte invece di cercare una risposta in modo compulsivo, i processi divengono mossi, imprevedibili, sorprendenti e appassionanti. «È quello che ci segnalano i bambini quando si divertono a ripetere innumerevoli volte lo stesso gioco e sembra impossibile, a uno sguardo adulto, che non si annoino. Ci stanno dicendo che qualunque gesto, se investito di attenzione, si rigenera nella magia della sorpresa e che la sorpresa può fare ancora, di noi, degli infaticabili esploratori della vita»¹¹⁵.

È quanto è accaduto agli intervistati nel progetto di ricerca, poiché il periodo di fragilità ha introdotto nuove domande, ha aperto nuovi processi di ricerca, ha introdotto nuove piste di esplorazione.

Il periodo in cui la maggior parte degli intervistati ha affermato di aver sentito maggiori spinte creative è stato il primo periodo (marzo-giugno 2020), nello specifico, abbiamo osservato come l'utilizzo delle tecnologie digitali abbia permesso al teatro di sopravvivere e abbia rinnovato l'essenza del teatro come arte dal vivo, quindi, è venuto a supporto delle arti performative per privilegiare eventi in presenza¹¹⁶. Si è realizzato un vero e proprio processo pedagogico, come afferma Meduri, si dà esperienza educativa, «quando la meta è assente, quando la finalità non precede l'atto, ma quando si predispone una mappa ove il sentiero possa perdersi, e ci si possa staccare, entrando in un altrove di

¹¹³ «My whole theatre biography is made up of questions and the need for answers», traduzione ad opera degli autori in E. Barba, *Dancing questions*, «Journal of Theatre Anthropology» Mimesis Edizioni, 1, 2021, pp. 7-11.

¹¹⁴ E. Fischer-Lichte, *Estetica del performativo, Una teoria del teatro e dell'arte*, Carocci Editore, Roma 2016, p. 311.

¹¹⁵ M. Cornacchia, *Quel che più ci commuove nel bambino*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano, 2015, p. 120.

¹¹⁶ Dalle interviste della terza fase, novembre 2021.

spazio e di tempo, dalla serie dei giorni precisamente nominati»¹¹⁷. I teatranti pandemici hanno dovuto cercare nuovi spazi, metodi, hanno avuto bisogno di perdersi per ritrovarsi, come nella logica dell'apprendimento per scoperta in cui la creazione delle mappe è finalizzata alla conoscenza in prima persona; Gregory Bateson afferma infatti che «la mappa non è il territorio»¹¹⁸. Come nella già citata lezione di Zagrebelsky¹¹⁹, che, come in una passeggiata si dovrebbe accompagnare la persona a costruire e decostruire le mappe, operando mentalmente per ipotesi e progetti, studiando le vie migliori da seguire per raggiungere il territorio. Chi si trova a dover comprendere a fondo una mappa, la gira tra le mani, la copre con appunti e infine si avventura per tentare strade, sbaglia ma ritorna sui suoi passi, prova altri itinerari per giungere infine al territorio guardandolo con i suoi occhi e vivendolo con il corpo, quella conoscenza sarà rimasta impressa dentro di lui a fondo. «Cosa si cerca nel teatro se non risposte di senso, *esistenziali* (chi siamo, dove andiamo...), subendo il fascino del gioco delle varianti, stratificate nella storia, sui tanti “perché” della vita?»¹²⁰.

La scoperta è un atto della mente, è uno stile cognitivo, una “mossa” dell'intelligenza, e, quindi, un processo, non solo un prodotto; è un'espansione della mente, una “messa a nudo”, la liberazione di qualcosa che prima non appariva agli occhi come tale. Scoprire è anche emozionarsi, è percezione globale e analitica allo stesso tempo, è l'esplorazione mediante tentativi, è messa in relazione delle percezioni, è separazione della figura dallo sfondo. Scoperta è cambiamento cognitivo, è traduzione di un'esperienza. Quanto più ci si dispone nei confronti della realtà con stili cognitivi più scopritori che esecutori, tanto più il pensiero acquisirà una propria identità «a dominanza esplorativa»¹²¹, che è bene continuare a educare anche nella vita adulta. La dominanza mentale di tipo esplorativo, che è poi alla base del pensiero creativo o innovativo, è educabile, ed è necessario che si giunga al suo sviluppo anche e soprattutto nell'età adulta, periodo della vita in cui è più penalizzato. La creazione implica trasgressione, sfida della consuetudine, competizione, valorizzazione della differenza. Non tollera l'omologazione, la costrizione, l'appiattimento. Il laboratorio teatrale, essendo uno spazio separato dalla quotidianità, dà alla persona la possibilità di liberarsi da alcune restrizioni, alcune barriere psicologiche che impediscono di liberare quel lato di sé fantastico, creativo, ludico.

I percorsi di scoperta consentono una piena accoglienza della fragilità, perché includono la caduta, il fallimento, l'errore.

Nelle interviste condotte nel presente progetto il teatro si manifesta come luogo un cui abitare le domande, il teatro si fa ricerca «nel confronto con gli altri»¹²², «nell'esperienza che una persona fa di

¹¹⁷ P. Meduri, *Lucide Magie, per un teatro necessario*, CTB, Brescia 1989, p. 50.

¹¹⁸ D. Demetrio, *Agenda interculturale*, Meltemi Editore, Roma 1997, p. 104.

¹¹⁹ G. Zagrebelsky, *Il segreto di una lezione senza noia*, «Repubblica», 18 aprile 2021.

¹²⁰ L. Perissinotto, *Animazione teatrale, le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, p. 16/17.

¹²¹ D. Demetrio, *Agenda interculturale*, cit., p. 105.

¹²² Dall'intervista a D. V., 13/07/2020.

teatro, di spettacoli»¹²³, «nel riflettere sulle pratiche riscrivendo e ricreando sulla base dei nuovi bisogni»¹²⁴. Secondo la regista e attrice V. B., «la persona cerca di lavorare su sé e così fa l'attore, cerca di lavorare su di sé in scena, si relaziona con gli altri nello spazio che ha a disposizione e quindi fa ricerca in questo senso, anche la ricerca più tecnica credo sia comunque una ricerca su di sé»¹²⁵.

7.6. L'errore come possibilità

*«L'unico modo per risalire al sistema di premesse implicite
in base a cui l'organismo opera
è metterlo in condizione di sbagliare
e osservare come corregge le proprie azioni
e i propri sistemi di autocorrezione»*

Gregory Bateson

Nel momento in cui ognuno si imbatte nell'esperienza fallimentare di sbagliare, sorge spontanea la percezione della fragilità, spesso legata all'emozione di colpevolezza, di rammarico e di delusione. Il corso degli eventi procede con deviazioni impensate, talvolta estremamente dannose. Eppure, l'errore caratterizza la condizione umana, le relazioni, ogni percorso che intraprendiamo non ne è privo. Secondo Taleb, la persona o il sistema fragile ha bisogno di un approccio previsionale molto dettagliato ma, invece, i sistemi previsionali portano fragilità. Nella sua concezione di antifragilità, ripresa in precedenza, «Antifragile è chi desidera le deviazioni e non si preoccupa della possibile dispersione dei risultati che il futuro potrà portare, poiché sa che saranno quasi tutti utili»¹²⁶. Emerge dunque una prospettiva nuova relativa all'errore, che non può essere eliminato ma invece accolto, nell'utilità che porta.

Come ritroviamo in Berthoz, «una tendenza diffusa in natura è accogliere l'imprevisto, adattarvisi, ma anche cercare nuove soluzioni a problemi sempre nuovi. Nella visione naturalistica della retorica [...] si deve concepire la ragione umana come il risultato di una stratificazione di facoltà naturali regolarmente riadattate alle nuove realtà istituzionali»¹²⁷.

¹²³ Dall'intervista a C. M., 23/06/2020.

¹²⁴ Dall'intervista a C. C., 11/07/2020.

¹²⁵ Dall'intervista a V. B., 6/07/2020.

¹²⁶ N. N. Taleb, *Antifragile. Prosperare nel disordine*, Il saggiatore, Milano 2013, p. 91.

¹²⁷ E. Danblon, *L'uomo retorico* in A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015, p. XVI.

Mi sono confrontata per la prima volta con questa nuova modalità di osservare la realtà nelle esperienze che ho avuto con il teatro; in ogni contesto teatrale mi è sempre stato detto che nello spazio teatrale non è possibile sbagliare poiché non vi sono errori irrimediabili. Ho vissuto i percorsi teatrali guidata da una sensazione di accoglienza data dal non giudizio, poiché più volte mi veniva ripetuto che in quello spazio non vi erano risposte corrette ma che potevamo concederci il diritto di sbagliare, nel rispetto delle regole che servivano a tutelare la nostra incolumità.

Nel lavoro teatrale del regista pedagogo Grotowski troviamo una chiara indicazione in merito all'utilizzo degli errori come possibilità creativa:

L'attore deve avere la presenza di spirito di inserire rapidamente nella struttura del ruolo qualsiasi sbaglio commesso involontariamente durante la rappresentazione. Aniché fermarsi o riprendersi, deve continuare sfruttando tale errore come un effetto voluto. Per esempio, se un attore pronuncia male una parola, non si deve correggere ma ripetere tale pronuncia sbagliata in altre parole di altre battute, in modo che lo spettatore la creda un effetto compreso nella struttura di un ruolo. Questa tecnica esige la padronanza dei propri riflessi anche una qualità improvvisatrice¹²⁸.

Le prove di uno spettacolo si chiamano proprio così proprio perché in esse è insita la possibilità dell'errore, tanto è vero che la loro funzione è proprio quella di indagare sempre in più direzioni, alla ricerca della soluzione che risulti più soddisfacente in rapporto all'economia complessiva della rappresentazione. Naturalmente, questo lavoro di indagine non può continuare all'infinito e il compito del regista consisterebbe nell'assicurare un limite alla ricerca, costituendosi guida e punto di riferimento per il lavoro degli attori e garantendone la scadenza e la conclusione con la successione delle fasi¹²⁹.

Una riflessione sull'errore come elemento teatrale è stata presente in tutte e tre le fasi del progetto di ricerca, è stato identificato sia come elemento che costituisce un valore aggiunto dell'esperienza teatrale in ambito pedagogico¹³⁰, sia come opportunità che il teatro ha, di dare valore agli imprevisti¹³¹, tali consapevolezza, se trasferite sul piano educativo e pedagogico, possono suscitare ampie riflessioni, dal momento che all'interno del processo di apprendimento vi sono inevitabili errori, discontinuità, ostacoli. La costruzione di un forte progetto del sé, coerente alla propria storia e alla propria crescita, è l'ipotesi pedagogica più proponibile per arginare i fenomeni negativi di una massiva informazione. Un progetto del sé che vada nella direzione di una massima apertura all'altro da sé, di una massima espressione del sé, in un costante esercizio apprenditivo di filtraggio e selezione critica e consapevole che preveda anche l'errore, le crisi, i salti, gli squilibri, ma che faccia propri gli

¹²⁸ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, cit., pp. 192, 193.

¹²⁹ P. Meduri, *Lucide Magie, per un teatro necessario*, cit., p. 36.

¹³⁰ Interviste nella prima fase, giugno 2020.

¹³¹ Interviste nella terza fase, ottobre 2022.

strumenti razionali ed emotivi idonei a superarli e a ricomporli in una costante prospettiva di «*educazione al discontinuo*»¹³². Bisogna riconoscere il diritto di sbagliare, motivare e stimolare emozioni positive nella persona che si mette in gioco. «Il diritto all'errore, come processo di modifica e miglioramento continuo, cambia il livello di consapevolezza»¹³³.

Ceciliani, nelle considerazioni elaborate sul gioco del bambino nella prima infanzia osserva come il bambino, nell'attività ludica metta consapevolmente alla prova le sue possibilità espressive, imparando a dominare nelle paure e arriva a raggiungere i suoi limiti perché nessun timore di insuccesso lo sfiora. Tale libertà che deriva dal gioco costituisce l'elemento che desideriamo ritrovare nel discorso teatrale, dal momento che nel gioco il bambino può permettersi di sbagliare senza conseguenze, «considerando l'errore non un risultato negativo ma un'esperienza educativa con cui, appunto, giocare»¹³⁴. In un contesto simile è allora possibile sperimentare situazioni che diano spazio alla creatività e che consentano di giocare con il rischio, facendo maturare il giusto senso dell'autostima legata alla percezione di riuscita.

Nelle interviste della terza fase una domanda era dedicata all'errore come possibilità. «Il teatro valorizza gli imprevisti» affermava Claudio Meldolesi e diversi attori e registi si sono mostrati d'accordo e in sintonia con tale affermazione. L'attrice bresciana V. B. si dice d'accordo con Meldolesi e connette l'imprevisto con l'errore, con l'ostacolo, afferma:

credo fortemente che l'imprevisto e l'errore vadano accolti, ma non un'accoglienza perché va bene così, ma perché, come dice Heiner Muller «È in prossimità dell'errore che si trova l'efficacia». Perché sostanzialmente l'errore offre la possibilità di un cambio di prospettiva e quindi l'imprevisto non si può negare, perché appunto accade e non posso far finta che non ci sia stato. Questo imprevisto, questo errore nel fluire di quello che mi ero immaginata che fosse, lo posso tenere in considerazione, il che vuol dire che posso agire utilizzando degli strumenti che mi consentano di valorizzare quell'imprevisto. Si possono trovare tantissime vie diverse per riuscire a comunicare, per riuscire a mettere in scena una cosa, per riuscire in qualche modo ad elaborarle. Rispetto all'imprevisto Covid-19, pandemia e lockdown che abbiamo vissuto, credo che serva un lunghissimo tempo di rielaborazione. Noi non l'abbiamo affrontato direttamente, perché pensiamo che serva un tempo lungo, però all'interno della crisi, all'interno dell'imprevisto e dell'errore si sono scoperte delle cose che ci hanno consentito di provare altre vie, che altrimenti non avremmo sperimentato. Anche dal punto di vista drammaturgico il conflitto è il pane necessario per sviluppare qualcosa che sia interessante. Anche se è stato un percorso accidentato ho riproposto un laboratorio che già facevo lo scorso anno e si chiama «errare human est» nella doppia accezione è un laboratorio che si fa all'aperto camminando e che considera l'errore come parte fondamentale del fare. Se non l'errore, però quanto meno l'imprevisto, sono alla base della creatività, perché con la creatività posso riproporre e scomporre frammenti di storie, che nell'accoglierli disegnano altre storie e aprono la mente, la creatività ad altre possibilità e ad altri sguardi, ad altri punti di vista, a prospettive che cambiano, per le quali è necessario che ci sia l'imprevisto, perché altrimenti si impoverisce; magari corrisponde all'idea, ma è più interessante se sorprende e mi sorprende¹³⁵.

¹³² E. Frauenfelder, *Pedagogia e Biologia, una possibile alleanza*, cit., p. 111.

¹³³ L. Vullo, D. Lucangeli, *Il corpo è docente*, cit., p. 21.

¹³⁴ A. Ceciliani, *Gioco e movimento al nido, facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Carocci, Roma 2016, p. 148.

¹³⁵ Dall'intervista a V. B. del 16/11/2021.

Ogni processo di ricerca che contenga in sé gli elementi del gioco, della scoperta per errori, mossi dalle domande più che da risposte chiuse o concetti statici, contiene in sé l'elemento dello spaesamento, dell'errore, del perdersi e del fallire. Ma come nel camminare del flâneur non vi è meta ma ogni sentiero si fa strada, così la mappa del cammino euristico è frastagliata, disconnessa, avvolta da ombre e costellata di sentieri ciechi, eppure l'avventuriero si fa protagonista dei processi, impara a padroneggiare ogni via, con responsabilità e autonomia.

7.7. Pedagogia della creatività e della scoperta

«C'è in ogni persona la possibilità di essere creativa»¹³⁶

Negli ultimi anni le ricerche relative alla creatività in ambito psicologico e pedagogico si stanno facendo sempre più numerose, fornendo informazioni sempre maggiori su ciò che contraddistingue la persona creativa.

Arthur J. Cropley, uno dei massimi studiosi della creatività, nel testo *La creatività nella scuola e nella società*, utilizza il concetto di creatività in due accezioni differenti. In un senso si indica un tipo particolare di pensiero o di processi psichico-spirituali, nell'altro indica quella forza creatrice che si pensa presente negli artisti o scienziati divenuti famosi, come Michelangelo, o Einstein.

Troppe volte si pensa al concetto di creatività come qualcosa di misterioso e raro, che solo persone particolari possiedono. Invece tutti, adulti e bambini, possiedono un'attitudine creativa; talvolta però dei blocchi interiori o esterni possono inibirla, bloccarla, rendere difficile la sua espressione.

Per creatività l'autore intende la capacità di «arrivare alle idee»¹³⁷, cioè di avere idee soprattutto nuove, originali e produttive. Come è universalmente noto sulla base delle indagini psicologiche, i ragionamenti audaci, l'originalità, la ricchezza di idee non dipendono solo da fattori puramente intellettuali, ma anche da fattori motivazionali ed emozionali. I bambini non si staccano dai loro schemi di pensiero quando possiedono le capacità mentali per farlo, ma solo quando hanno la volontà e la fiducia necessarie. La creatività, quindi, richiede anche una motivazione, una disposizione al rischio, una capacità conoscitiva. Se c'è in ogni persona la possibilità di essere creativa, c'è anche l'obbligo però per ciascuno «di accettare la sfida posta dal tempo che viviamo che rende inclini alla massificazione, al conformismo, allo spegnimento della speranza di affermazione delle coscienze

¹³⁶ AA.VV. *Creatività e risorse umane*, cit., p. 34.

¹³⁷ A. J. Cropley, *La creatività nella scuola e nella società*, Armando Editore, Roma 1983, p. 12.

individuali e di quella collettiva più diffusa»¹³⁸.

Arthur J. Cropley, nel suo testo, individua dei blocchi, dei fattori che ostacolano la creatività; essi possono trovarsi negli individui stessi, ma anche nelle strutture della società. I blocchi condizionati dalla società sono: l'orientamento al successo (spinge a mettere un accento troppo forte sulla conoscenza dei fatti, portando ad un uso esclusivo del pensiero convergente), le sanzioni contro la manifestazione del desiderio di sapere, il giudizio dall'esterno, la pressione al conformismo (moda, tentativi di adattamento per essere accettati), la separazione tra lavoro e gioco. Riguardo quest'ultimo blocco, si evidenzia come si sia soliti distinguere il momento del lavoro, che deve essere svolto con impegno e dedizione, dal gioco, uno svago che può essere accessorio all'attività scolastica, spesso visto come momento di ricreazione.

Oltre ad essere ostacolato da molteplici fattori specifici della società e del mondo della scuola, il pensiero creativo dei bambini è inibito anche da una serie di atteggiamenti e di rappresentazioni di valore presenti nello stesso singolo bambino. Questi blocchi specifici della personalità sono: l'incapacità ad aprirsi, la paura della propria fantasia, l'iper-accenuazione del pensiero analitico, il troncamento anzitempo i ragionamenti, l'incapacità di maneggiare le proprie idee, la predisposizione all'angoscia e la sopravvalutazione dell'espressione verbale¹³⁹.

In riferimento a quest'ultimo blocco risulta di primaria importanza l'avvalersi dell'attività teatrale; secondo il modo di pensare predominante, il linguaggio verbale sarebbe l'unica vera forma espressiva delle idee, cosicché quei bambini che hanno grosse difficoltà ad esprimersi a parole sarebbero notevolmente svantaggiati. Accade spesso di dover così soffocare interamente quelle idee creative che non è davvero possibile manifestare a parole, perché non sono accettate altre forme espressive. In questa dimensione si colloca utilmente il teatro, per dare la possibilità a quei bambini che in altri contesti sono in posizioni di svantaggio, di avere una loro parola attraverso il corpo, di sentire ciò che hanno da dire, di permetter loro di comunicare e dar loro prova che ne sono capaci, con modalità diverse ma comunque efficaci. L'autostima di quest'ultimi crescerebbe, così come la motivazione, il semplice ma fondamentale benessere.

Gli studi rilevano quanto sia indispensabile sviluppare un'educazione alla creatività in quanto spesso essa rimane celata o schiacciata dall'uso prevalente di funzioni ripetitive. In ambito educativo troppo spesso il comportamento creativo viene scoraggiato e considerato come fonte di disturbo, viene represso fino a portare l'individuo a dimenticare le sue potenzialità e all'incapacità di esplicitarle; da ciò deriva l'importanza di un'educazione alla creatività, poiché prende in considerazione l'uomo in

¹³⁸ AA.VV. *Creatività e risorse umane*, cit., pp. 15-18.

¹³⁹ A. J. Cropley, *La creatività nella scuola e nella società*, cit., p. 86.

quanto persona, avente una propria individualità, e sviluppa la sua capacità di vivere e di agire in contesti sempre diversi e imprevedibili.

Alla base dell'educazione alla creatività c'è la fiducia nella persona, vista come capace ad assumere su di sé la responsabilità del proprio agire portato avanti in modo dinamico. Educare alla creatività è educare il soggetto in termini di armonia e integralità, all'individuo deve essere data la possibilità di affermare la propria individualità attraverso l'utilizzo dei molteplici linguaggi¹⁴⁰.

Il pensiero creativo è figlio di un'abitudine alla scoperta che si manifesta nel ragazzo e nel bambino attraverso le esperienze più diverse, ascoltare musica, guardare film, leggere, giocare; non si possono mettere le briglie al bisogno di curiosità e scoperta.

È necessario che la scuola si interroghi sui metodi cognitivi funzionali ai processi di scoperta e che trovi spazi strutturati che stimolino il bambino alla scoperta come gioco della mente e delle emozioni. Spesso a scuola il concetto di scoperta è rapportato solo a pratiche di apprendimento riconducibili all'insegnamento della geografia o delle scienze, nel laboratorio teatrale, invece, la scoperta costituisce il momento centrale in quanto la persona, portando se stesso, compie un lavoro di ricerca personale, egli utilizza l'esperienza empirica per conoscere.

È importante portare nelle scuole la *pedagogia della curiosità* perché la vita ha bisogno di essere scoperta dal singolo scopritore che ne va facendo esperienza, è per lui unica e irripetibile, è la sua. Le scoperte, inoltre, non sono mai fatte una volta per tutte, se si è appreso un concetto, questo apprendimento è stato fatto in un determinato momento, con un preciso metodo mentale o attraverso una specifica emozione. Le cose, le esperienze, le persone, le situazioni possono pertanto essere ri-apprese poiché la mente si rappresenta le cose utilizzando mappe di volta in volta diverse, la novità della scoperta è costituita dal metodo nuovo che adottiamo per avvicinarci ad essa. Restano gli oggetti, mutano gli stili cognitivi e affettivi mediante i quali ce ne appropriamo. Secondo Gardner, inoltre, l'uomo possiede una pluralità di intelligenze per scoprire il mondo, egli ha a disposizione una pluralità di vie, o strategie cognitive, per scoprire gli oggetti.

La logica della scoperta è l'elemento regolativo di ogni discorso pedagogico poiché comprende il cambiamento, ciascuno cede qualcosa, in cambio di un sapere maggiore.

L'incontro con quanto gli altri hanno da dire è al centro del laboratorio teatrale, spazio in cui ognuno porta se stesso, la propria storia di vita, il proprio modo di pensare. Nel laboratorio confluiscono immagini diverse, vissuti ricchi di emozioni e speranze, paure e desideri, che riescono a farsi spazio e a popolare questo luogo sicuramente autentico poiché ognuno mette in gioco se stesso.

Nell'incontro con l'altro ognuno dona una parte di sé, un pezzetto di quel mosaico che ci compone, e in cambio riceverà un altro tassello che porterà forse a un'ibridazione, ma anche a una maggiore

¹⁴⁰ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'interculturalità*, [Tesi di laurea non pubblicata], cit., pp. 78 ss.

definizione di ciascuno. Soltanto *lo scoprire di scoprire* le straordinarie modulazioni della mente che troppo spesso si etichetta senza chiedersi il perché delle cose il passaggio fondamentale per realizzare un vero incontro con l'altro e il sapere.

L'insegnante può promuovere la creatività sotto un duplice aspetto: da una parte aiutando i bambini a produrre idee originali e creative, stimolandoli a conoscere sempre più, a maturare una spiccata capacità di pensare; dall'altra creando un'atmosfera relazionale di accoglienza nella quale la creatività infantile possa svilupparsi liberamente.

L'insegnante può inoltre promuovere i processi logici individuali, premiare le soluzioni originali dei problemi, esortare i bambini a estendere il loro pensiero ed elogiare gli studenti che sanno riconoscere connessioni fino ad allora non scoperte. Può anche esortare i bambini a cambiare le loro attitudini di pensiero e ponendosi come modello con i propri atteggiamenti e la propria condotta.

Alla base dell'educazione alla creatività c'è la fiducia nella persona, vista come capace ad assumere su di sé la responsabilità del proprio agire portato avanti in modo dinamico. Educare alla creatività è educare il soggetto in termini di armonia e integralità, alla persona deve essere data la possibilità di affermare la propria individualità attraverso l'utilizzo dei molteplici linguaggi. Risulta importante poter sviluppare la creatività presente in ognuno, in quanto, a livello personale può portare all'autorealizzazione ma, in modo più ampio, porta contributi importanti anche al progresso scientifico e alla società in genere. La creatività non è un modo estroso di comportarsi, ma «la feconda capacità di far scaturire cose nuove da cose vecchie, novità e genialità dalla vita quotidiana»¹⁴¹.

Risulta importante ricordare come immaginazione e creatività siano strettamente correlate all'esperienza. L'attività creativa è infatti la capacità di ripensare, accogliere e combinare in forme nuove le esperienze precedenti per dare significati originali e personali a quelle attuali. Ciò ci rende persone capaci di modificare il presente, aperte e rivolte al futuro. Vygotskij afferma: «A questa attività creativa, fondata sulle facoltà combinatorie del nostro cervello, la psicologia dà il nome di immaginazione o fantasia»¹⁴². Ogni prodotto dell'immaginazione è anche frutto dell'esperienza e della memoria e quindi si compone sempre di elementi presi dalla realtà e dall'esperienza che costituisce la storia del soggetto. Mario Lodi afferma: «Non c'è invenzione che non contenga un po' delle nostre tensioni esistenziali. La realtà è nell'immaginario; nessuno riesce a staccarsi completamente dalla realtà e a inventare cose che non hanno radici nella sua esperienza»¹⁴³. Dunque, la fantasia non è antitetica alla memoria, ma a questa si appoggia e via via dispone i suoi dati in sempre nuove combinazioni¹⁴⁴. Un bambino che gioca a fare finta utilizza la propria immaginazione

¹⁴¹ L. Giacobazzi, G. Scaperrotta, *Laboratorio di animazione e tecniche teatrali*, La scuola, Brescia 1998.

¹⁴² AA.VV., *Creatività e risorse umane*, cit. p. 87.

¹⁴³ Ivi, p. 88.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

per dare una nuova forma a un'esperienza già vissuta in passato; egli vivendola *sulla propria pelle*, facendosi l'attore protagonista di questa azione, riesce a prenderne possesso, a controllarla, a mantenerla nelle proprie mani, (e nel proprio corpo) superando le paure e le tensioni che derivano da tale esperienza. Esistono infatti dei legami di tipo emozionale fra attività immaginativa e realtà. Da un lato ogni sentimento, ogni emozione, tende a prender corpo in determinate immagini, a selezionare impressioni, pensieri, tanto che le immagini della fantasia forniscono un linguaggio interiore al nostro sentimento che seleziona elementi isolati della realtà e li combina insieme secondo un legame condizionato interiormente allo stato d'animo anziché dall'esterno e dalla logica stessa delle immagini.

Promuovere la creatività negli alunni, attraverso il teatro, significa promuovere la loro liberazione; è necessaria una disposizione a valorizzare tutti i linguaggi affinché l'allievo possa esprimersi compiutamente; il recupero della voce e del corpo serve non solo per arricchire la comunicazione, quanto per superare certi blocchi che derivano da difficoltà motorie e psichiche.

Secondo Galimberti la nostra scuola privilegerebbe soprattutto l'intelligenza convergente, quella forma di pensiero che non si lascia influenzare dagli spunti dell'immaginazione, ma tende l'univocità della risposta a cui tutte le problematiche vengono ricondotte. «Più interessante, anche se meno apprezzata a scuola, è l'intelligenza divergente tipica dei creativi, capaci di soluzioni molteplici e originali, perché invece di accontentarsi della soluzione dei problemi, tendono a riorganizzare gli elementi, fino a ribaltare i termini del problema per dar vita a nuove ideazioni»¹⁴⁵.

Risulta importante poter sviluppare la creatività presente in ognuno attraverso *la pedagogia dell'espressione*, che si propone di accompagnare il bambino a prendere possesso dei suoi mezzi, utilizzando delle tecniche che permetteranno al bambino di aprirsi. Le attività drammatiche favoriscono non solo la creatività, e cioè la disposizione a creare che esiste allo stato potenziale, ma soprattutto danno al bambino la possibilità di creare.

Creare, per il bambino vuol dire agire sapendo che fa seriamente una cosa difficile che impegna tutta la sua persona. È spesso un superarsi, un voler riuscire a trovare il proprio posto nel gioco ed è anche riuscire a mantenervisi. Permettere alla creatività di esercitarsi è semplicemente accettare che il bambino si provi, è favorire tutti i suoi tentativi e le sue audacie. Permettere la creazione vuol dire andare molto oltre, dando vita ed esistenza all'oggetto della creazione. È anche portare a termine ciò che è stato intrapreso. Non ci si esercita solo nel fare: si fa. D'altronde non si fa mai da soli, ma con il gruppo che tiene conto di ogni partecipante, che lo riconosce in quanto partecipante e che si afferma esso stesso attraverso la cooperazione attiva di tutti. Il bambino che partecipa a un gioco drammatico si appoggia sulla presenza dei suoi compagni e anche sulla presenza e le relazioni di coloro che seguono il gioco. Si sente valorizzato perché riconosciuto in quanto persona nelle diverse parti che assume¹⁴⁶.

¹⁴⁵ H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente, intelligenze multiple e apprendimento*, cit., p. 8.

¹⁴⁶ J. Yvette, J. Voluzan, C. Dasté, *Il Bambino, Il Teatro, La Scuola*, A. Armando, Roma 1977, p. 43.

Gli adulti, oltre a riscoprire in prima persona il pensiero creativo, hanno la responsabilità di promuovere un'educazione diffusa allo sviluppo dei comportamenti cognitivi e affettivi centrati sulla scoperta e il compito di proporre esperienze che diano la possibilità al discente di spendersi, affrontandole, accettandole, inciampandosi. L'insegnante ha quindi l'onere di «costellare di metafore e isole da esplorare le strade di chi arranca, volente o nolente, verso la meta della vita»¹⁴⁷.

Vogliamo chiedere il capitolo che condensa i risultati sulla categoria della creatività riportando le parole preziose di uno dei testimoni privilegiati, A. F., che ben esplicita la necessità del teatro di trovare nuove vie, una presenza che, adottando uno stile pedagogico, potesse esprimere responsabilità, presenza, fiducia.

L'imprevisto ci ha portato a ripensare a rimetterci in gioco. Al Festival *Segnali* a Milano nel giugno di quest'estate eravamo attorno al tavolo una decina di autori e registi. Il sentire comune era: "non avendo avuto il contatto con il pubblico, non avendo potuto lavorare in sala con gli attori, non avendo potuto incontrare i bambini durante i laboratori, io in questi mesi non ho scritto nulla, non ho fatto nulla e mi sentivo inutile, non avevo lo stimolo". Io me ne stavo zitto perché invece la dimensione per me era un'altra, non riuscivo a capire da dove scaturisse tutto questo, mi interessava ascoltarli, e alla fine non ho detto che per me era stato esattamente il contrario, non perché non volessi mettermi in gioco, ma perché *era più interessante ascoltare qualcosa che non conoscevo*. Il sentire comune era che manca l'interlocutore che fa da traino nel momento in cui ambiamo ad incontrarlo, ma fa anche da stimolo quando diventa il tuo rapporto quotidiano, una linfa che ti dà creatività e spinta. Non voglio dire che a me, a noi, questa cosa non sia mancata, però è anche un cercare di prendersi dei rischi che ti spingeranno a non stare con le mani in mano per non perdere il contatto con il pubblico. L'idea è che come teatranti siamo anche adulti che lavoriamo con i bambini e quindi c'è un *aspetto pedagogico*, che non è didattico ma è solo educativo, da un lato, e dall'altro c'è una responsabilità, non solo come offerta di un servizio culturale, ma nel senso etimologico perché siamo coloro i quali, pur non avendo idea di quello che sarebbe successo, sentivano l'obbligo di dare delle risposte che non fossero divinatorie, ma che infondessero un senso di sicurezza e certezza, una presenza che garantisse continuità e stabilità alle persone più fragili, in questo caso i bambini. È stata quindi una responsabilità intesa come capacità di dare risposte che potevano essere meno ponderate o meno sicure di un tempo, ma che era necessario dare. C'era l'idea che attraverso la creatività e la produzione di nuovi progetti si volessero dare nuove risposte e si volesse dire "ci siamo ancora", sentire che in qualche modo il teatro potesse sopravvivere e adattarsi non attraverso la piattaforma televisiva o i video, ma attraverso il fatto di esserci in qualche modo; tutte le esperienze citate prima vanno in questa direzione. È una creatività che nasce non da un artista che si rinchiude in una torre d'avorio, ma che nasce dalla contingenza e dal senso di responsabilità nei confronti del pubblico. La differenza tra il teatro per adulti e il teatro per ragazzi sta, tra le altre cose, nel fatto che in quello degli adulti si è di fronte ad un artista che parla perché ha bisogno di parlare e di raccontare il suo io, il suo universo creativo e il suo ego di artista; invece quando lavori nel teatro per ragazzi l'ego dell'artista è al servizio di un rapporto con i bambini. La nostra esperienza al Telaio è un'esibizione, ma è anche un ascolto e un dialogo e questo fa la differenza perché se sopravviviamo e se riusciamo a trovare sempre nuove energie è perché rimaniamo *in ascolto*, mentre nel teatro degli adulti spesso accade il contrario e rischia di produrre risultati sterili¹⁴⁸.

¹⁴⁷ D. Demetrio, *Agenda interculturale*, cit., p. 107.

¹⁴⁸ Dall'intervista a A. F., 10/11/2021.

Le preziose parole del regista del Teatro Telaio ci portano ad affermare che la creatività esige l'educazione piena della persona, nel rispetto delle fragilità, nell'ascolto e nella capacità di offrirsi come presenza stabile, nella ricerca costante di nuove soluzioni.

La creatività è un bene troppo importante per essere ignorato. Si tratta di un bene per la persona, ma anche per la società e per gli ideali che la orientano al progresso reale. Perciò la creatività diviene prospettiva: prospettiva di vita, di cambiamento miglioristico di una realtà nella quale l'esistenza possa essere vissuta nella convinzione degli obblighi che ci derivano dalla nostra presenza e nella contemplazione di quegli ideali, personali, sociali e comunitari, che siamo chiamati quotidianamente ad autenticare.

Vi è un appello che da più parti afferma che l'uomo ha un potenziale umano che la società non valorizza, l'uomo ha ricchezze profonde che l'educazione lascia inesplorate; il potenziale umano è costantemente esposto alla manomissione e all'alienazione¹⁴⁹. Le attività teatrali restituiscono all'uomo gli spazi di cui egli necessita per una autorealizzazione piena, per consolidare la sua libertà, consentendo alla persona di compiere un lavoro personale, che darà preziosi contributi alla società intera.

¹⁴⁹ M. Mencarelli, *Creatività*, cit., p. 18.

Capitolo 8. I risultati della ricerca: la corporeità

«Il mio corpo è il perno del mondo»¹

M. Merleau-Ponty

La riflessione che qui elaboriamo in merito ai risultati raccolti nell'ambito della corporeità desidera innestarsi sull'idea di corporeità come di *piena umanità*, in cui sono coinvolte, in un'ottica di complessità, le dimensioni cognitive, affettive, emotive e sociali, nell'integralità della persona umana. Ci sembra importante una premessa sulla concezione di corporeità, delineando la prospettiva pedagogica che ci consente di sviluppare riflessioni sul corpo espressivo che viene coinvolto nelle pratiche teatrali e sugli aspetti che riguardano il senso cinestetico, le emozioni, la sensorialità.

Dalle risposte che gli intervistati hanno dato durante la prima fase del progetto di ricerca possiamo osservare come *la corporeità* costituisca un anello di congiunzione fra il teatro e la pedagogia, e accumuni i vari tipi di teatro e il lavoro pedagogico sulla persona. Come afferma D. B. di Viandanze Teatro: «Il corpo è memoria ed è capace di parlare, di raccontare cose profonde di noi che nemmeno sappiamo magari e consente di trovare una relazione vera con se stessi perché magari uno quando ci mette troppa testa non riesce e invece il corpo non mente e quindi è un mezzo straordinario per poter raccontare qualcosa di noi»².

Il corpo c'è sempre stato, prima di quel che possiamo ricordare. È stato con noi in ogni istante. Il corpo ha la straordinaria caratteristica di essere contemporaneamente messaggio e messaggero per noi. È lo strumento con cui l'io inconscio comunica con noi ed è esso stesso il contenuto della comunicazione³. Secondo Merleau-Ponty la percezione non è una somma di dati visivi, tattili, auditivi; «io percepisco in modo indiviso con il mio essere totale, colgo una struttura unica della cosa, un'unica maniera di esistere che parla contemporaneamente a tutti i miei sensi»⁴.

La prospettiva fenomenologica definisce *intenzionalità* l'«essere in relazione con», la condizione con la quale il corpo e la gestualità costituiscono l'asse centrale, il presupposto del nostro impegno nel mondo, della nostra presenza. È alla luce di questo *esserci* che l'analisi della gestualità sfocia in una nuova comprensione della relazione esistente fra l'aspetto filosofico e fisiologico della nostra vita. Non esiste più un unico modo per affrontare il mondo ma il mondo diviene una prospettiva di orizzonti nei quali si collocano le nostre esperienze e il senso a esse collegato.

¹ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 1945.

² Dall'intervista a D. B., realizzata il 24 giugno 2020.

³ E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, Mondadori, Milano 2021, pp. 125, 126.

⁴ M. Merleau-Ponty, *Il corpo vissuto*, Il saggiaiore, Milano 1979, p. 177.

Secondo Merleau-Ponty, «visibile e mobile, il mio corpo è annoverabile fra le cose, è una di esse, è preso nel tessuto del mondo e la sua coesione è quella di una cosa. Ma poiché vede e si muove, tiene le cose in cerchio intorno a sé, le cose sono un suo annesso o un suo prolungamento, sono incrostate nella sua carne, fanno parte della sua piena definizione, e il mondo è fatto della medesima stoffa del corpo»⁵.

Le recenti teorie dell'intersoggettività pongono al centro la dimensione corporea, nella relazione che l'individuo stabilisce con il caregiver, come affermano Ammaniti e Ferrari,

Il corpo rappresenta il primo motore, ossia il *primum movens* dell'uomo, che, a partire dalla fecondazione e proseguendo lungo la fase embrionale e fetale prima e quella neonatale e infantile poi, crea un organismo sempre più complesso e differenziato. In questo teatro della vita inizia a svilupparsi un'intenzionalità motoria che si apre agli altri e che rappresenta il primo passo nella costruzione della soggettività e dell'intersoggettività, le quali anche in seguito restano inscindibilmente legate al corpo da cui hanno preso origine⁶.

Nella concezione stabilita da Husserl e ripresa ampiamente dalla psichiatria fenomenologica, si opera una distinzione tra *Körper* (corpo-cosa) e *Leib* (corpo vissuto): «il corpo non è un solido dotato di certe proprietà volumetriche ma è innanzitutto una manifestazione vissuta della vita, un'espressione fondamentale dell'esistenza. [...] Il corpo è presenza, è poesia, è metafora, esprime ed è allo stesso tempo la propria espressione»⁷. Il corpo è il luogo privilegiato della relazione tra interno ed esterno. Ricordare è dunque re-immaginare e ri-sentire la vita che incarniamo. L'enigma, secondo il filosofo, sta nel fatto che il corpo è insieme vedente e visibile.

[Il corpo] Guarda ogni cosa, ma può anche guardarsi, e riconoscere in ciò che allora vede *l'altra faccia* della sua potenza visiva. Si vede vedente, si tocca toccante, è visibile e sensibile per se stesso. È un sé, non per trasparenza come il pensiero, che può pensare una cosa solo assimilandola, costituendola, trasformandola in pensiero, bensì un sé per confusione, narcisismo, inerenza di colui che vede a ciò che vede, di colui che tocca a ciò che tocca, del senziente al sentito, dunque un sé che è preso nelle cose, che ha una faccia e un dorso, un passato e un avvenire⁸.

Come abbiamo affermato in altro scritto, «la storia del nostro pensiero è, fin dal motto di Cartesio Cogito ergo sum, la storia di una razionalità priva del sapere corporeo, tuttavia, molti hanno provato nel corso del tempo, a mettere in discussione l'assunto cartesiano»⁹. Ogni decisione, anche la più

⁵ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989, p. 19.

⁶ M. Ammaniti, P. F. Ferrari, *Il corpo non dimentica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020, p. 76.

⁷ I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 39.

⁸ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, cit., p. 18.

⁹ C. Zappettini, A. Borgogni, *Corpi in gioco: l'educazione alla teatralità per la prima infanzia*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXVIII, 9, 2021, p. 240.

intellettuale e razionale, passa inevitabilmente attraverso il filtro emozionale connesso agli eventi somatici, registrati a livello subliminale e inconscio dalla nostra memoria corporea¹⁰. Anche secondo Dallari, la tradizione dualistica ereditata, in occidente, da Platone e divenuta poi, secondo Karl Jaspers, “il cancro di ogni psicologia”, avrebbe diffuso la convinzione che conoscenze e competenza linguistiche e simboliche comportino un processo di incremento delle risorse dello “spirito” a scapito della materialità e della corporeità. «Ma il corpo non è natura contrapposta alla cultura: il corpo stesso, fin dalla sua definizione, fin dal primo sorriso che un bambino “impara” ad utilizzare nella sua relazione con la madre, è un apparato simbolico»¹¹.

Secondo Rizzolatti e Gnoli, il dualismo cartesiano non ha solo un’ottica negativa, poiché, non solo ha permesso, ma è stato essenziale per lo sviluppo della scienza dell'uomo, liberandola dalle scorie vitalistiche. A loro parere, Cartesio ha compiuto un’operazione profondamente rivoluzionaria per i suoi tempi, all’epoca era inaudito pensare a un’anima della quale ci si poteva disinteressare e, distinto da essa, a un corpo da studiare come fosse una macchina o un automa. L'impostazione era radicale e gli permise in un colpo solo di superare le concezioni magiche e il vitalismo che, tra il Quattro e Cinquecento, avevano condizionato la visione scientifica del mondo. Ai suoi occhi il corpo è una struttura meccanica che si può osservare impiegando le stesse tecniche con cui si studia la natura. Non è facile rendersi conto delle conseguenze di questa impostazione. Nel Seicento non era affatto scontato che ci fosse un corpo con certe proprietà e che quelle proprietà potessero essere indagate indipendentemente dallo studio dell'anima. Cartesio rappresenterebbe un filosofo fondamentale per la scienza perché legittima la nascita della fisiologia e sdogana quel sapere che comincia a interessarsi del corpo, e delle funzioni vitali che lo regolano, senza cadere in spiegazioni «misteriche»¹².

Accogliendo i contributi che da più prospettive giungono al discorso relativo alla corporeità, ci pare centrale intraprendere una direzione che voglia assumere la corporeità nei processi di crescita e costruzione della personalità, nella relazione che si fa *embodied*.

La relazione tra il corpo e il mondo porta a considerare i concetti di sé e di identità. Non esiste un solo sé fisso, indipendente dalle fluttuazioni e dalle aleatorietà della vita, che probabilmente cambia di momento in momento, ma «si è indotti a pensare che esista, per ciascun individuo, una struttura generale del comportamento che si esprime mediante certe costanti di comportamento, delle soglie sensoriali e motorie, dell’affettività, della temperatura, della respirazione, del polso, della pressione sanguigna [...] in modo che risulta impossibile trovare, in questo complesso, cause ed effetti, dato

¹⁰ I. Gamelli, *Sensibili al corpo*, cit., p. 52.

¹¹ M. Dallari, *Il teatro nel setting educativo*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 30.

¹² G. Rizzolatti, A. Gnoli, *In te mi specchio. Per una scienza dell’empatia*. Rizzoli, Milano 2016, p. 33, 34.

che ciascun fenomeno particolare esprime altrettanto bene ciò che si potrebbe chiamare l'«essenza» dell'individuo»¹³.

Merleau-Ponty ci ricorda che, «in quanto vede o tocca il mondo, il mio corpo non può quindi essere visto né toccato. Esso non è mai un oggetto, non è mai *completamente costituito*, proprio perché è ciò grazie a cui vi sono degli oggetti. Non è né tangibile né visibile nella misura in cui è corpo che vede e che tocca»¹⁴.

Il corpo dell'altro non è solo una cosa tra le cose, ma un corpo vivo. Secondo Laura Boella non c'è percezione dell'esistenza dell'altro, neanche a questo primo livello interamente sensibile dell'incontro dei corpi, «se l'altro è considerato esclusivamente come un corpo fisico, da guardare come se fosse un quadro, una macchina o una pietra. L'esistenza dell'altro ci viene incontro, insieme, che ne siamo più o meno coscienti e anche nel caso in cui volutamente o no lo ignoriamo, come corpo fisico-organico e come corpo vivo animato da una vita psichica»¹⁵.

Il corpo vivo era presente alla prima esperienza di intreccio tra l'io e l'altro, calata nello spazio in cui ci si muove in cui si percepiscono le cose. Il corpo sta in una zona di confine, rappresenta una sorta di interfaccia tra l'io e il mondo. Qui ha origine il ruolo determinante che il corpo vivo gioca nell'intersoggettività. L'incontro dei corpi avviene nel regno della realtà naturale e sociale. Improvvisamente, un altro entra nel mio campo visivo, lo ostruisce, lo riempie, ne mette in ombra una parte. Nell'incontro dei corpi avviene dunque un incrocio e una trasformazione dell'esperienza che ciascuno ha del suo corpo. La capacità dei miei occhi di vedere o delle mie mani di toccare il corpo dell'altro trova il suo limite, si ferma sulla soglia dei processi neurologici, dei sentimenti, delle emozioni che attribuisco all'altro e che non posso in alcun modo né vedere né toccare. «L'incontro dei corpi ci dice che l'esperienza dell'altro avviene originariamente nella forma del sentire corporeo, che è anche passività di legame, di rassomiglianza, orizzonte primario di ogni rapporto con l'alterità. Il corpo, che è realtà naturale e insieme attività, perché si muove, tocca, afferra, percepisce, organizza il proprio orizzonte percettivo, è la condizione di possibilità perché si instaurino relazioni con altri corpi che si trovano nello spazio circostante»¹⁶.

La corporeità è qualcosa che riguarda quindi le relazioni e gli scambi quotidiani, come ha rilevato Goffman nei suoi studi, arrivando ad affermare che nelle interazioni non focalizzate gli individui negoziano la loro posizione attraverso il comportamento non verbale, ossia usando l'idioma del corpo.

¹³ A. Berthoz, *La vicinanza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015, p. 46.

¹⁴ M. Merleau-Ponty, *Il corpo vissuto*, cit., p. 97.

¹⁵ L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, p. 33.

¹⁶ Ivi, pp. 40, 41.

«Con il corpo, intenzionalmente o meno, ogni interagente riceve e invia informazioni, trovandosi coinvolto nella situazione»¹⁷.

La pedagogia e il teatro possono dunque aprire un fecondo dialogo sulla corporeità, sulla relazione che si fa incarnata e che non può essere disgiunta da tale elemento fondante; la corporeità rappresenta una delle intersezioni tra i due ambiti disciplinari, oltre a essere elemento cardine di ognuno di essi.

8.1. Cenni storici della corporeità teatrale

*«Così come la musica è l'arte dei suoni,
il teatro è l'arte dei corpi»*

G. Innocenti Malini, C. Bernardi¹⁸

Ricorrendo al sistema delle equivalenze a cui è approdato il corpo come oggetto nella nostra storia, possiamo osservare che sempre lontano dall'impronta della sua vita, il corpo si è trovato a percorrere di volta in volta i territori tracciati dalla ragione scientifica, che ne ha risolto in oggetto il mondo e a oggetto del mondo il corpo umano, da trattare alla stregua di tutti gli altri corpi. «All'interno delle scienze non sarà mai possibile incontrare il corpo come noi lo viviamo e il mondo come risponde al protendersi del nostro corpo»¹⁹. Secondo Galimberti i metodi sono inadeguati perché il corpo che tentiamo di scoprire non può essere riconosciuto da una ragione a chi è tale solo per ciò che essa riesce a oggettivare. Il corpo nella storia è stato visto come organismo da sanare, come forza lavoro da impiegare, come carne da redimere, come inconscio da liberare, come supporto di segni da trasmettere. In ambito pedagogico talvolta viene visto come corpo da istruire e educare in una maniera passiva. Vogliamo invece entrare in una concezione del corpo che accolga la sua apertura originaria, come scrive Galimberti, «L'intenzionalità del corpo umano, la sua originaria apertura al mondo, il suo es-porsi e attendere dal mondo indicazioni per sé è attestato, innanzitutto, dalla sua struttura anatomica. [...] L'intenzionalità del corpo non è oggettivante come quella dell'intelletto che possiede le cose solo distanziandosele, ponendosele di contro a guisa di oggetti; l'intenzionalità del corpo è nel suo essere destinato a un mondo che non abbraccia né possiede, ma verso cui non cessa di dirigersi e di proiettarsi»²⁰. Se il cadavere è raccolto nel suo in sé, il corpo è subito fuori di sé, aperto al mondo, proteso sulle cose.

¹⁷ E. Goffman, *Il comportamento in pubblico, l'interazione sociale nei luoghi di riunione*, Einaudi, Torino 1971, p. XVIII.

¹⁸ G. Innocenti Malini, C. Bernardi (Eds.), *Performing the Social Education, Care and Social Inclusion through Theatre*, Franco Angeli, Milano 2021.

¹⁹ U. Galimberti, *Il corpo*, cit., p. 65.

²⁰ *Ibidem*.

François Delsarte (1811-1871), già alla fine dell'Ottocento aveva racchiuso nella sua "legge della trinità" l'idea della creatura umana composta da tre dimensioni: corpo, anima e intelletto. Questa teoria sarà ripresa da Rudolf Laban (1879-1858), denominato "*operaio del movimento*", e, prima di essere assunta come oggetto di studio nell'ambito dell'educazione alla teatralità, e quindi attuata nel laboratorio teatrale, è stata rivista dai registi-pedagoghi. Essi si sono preoccupati di indagare tutti gli aspetti relativi alla complessità della persona umana, affinché l'attore potesse sperimentare tutte le possibilità che aveva a disposizione e in tal modo conoscersi maggiormente, crescendo come professionista e come uomo.

Di primaria importanza appare la figura di François Delsarte, teorico della danza e del teatro, in quanto è considerato l'ispiratore e il precursore di Isadora Duncan e Ruth St. Denis, le fondatrici della danza moderna. Esse rivendicano la potenza del movimento espressivo e non negano la spontaneità e la realtà; l'obiettivo è recuperare un movimento espressivo, evitando qualsiasi spaccatura fra corpo e mente, fra exteriorità ed interiorità, fra ragione e sentimenti: si cerca la danza pura, libera, che diventa l'espressione della sua stessa essenza.

François Delsarte istituisce dunque la danza espressiva, credeva nel movimento e nella sua potenzialità espressiva: era convinto che nessun gesto fosse privo di significato. Egli utilizzò un metodo di studio basato sull'osservazione degli esseri umani in ogni stato di tensione e giunse a provare che per ogni sensazione o emozione esisteva un'espressione del corpo in grado di palesarla, per ogni moto interiore vi era un movimento esteriore: questa consapevolezza venne espressa nella «legge della corrispondenza»²¹.

Tali intuizioni costituiscono un importante contributo anche per il teatro, Delsarte è colui che ha aperto la strada per lasciare spazio di riflessione ad altri importanti artisti del Novecento. Egli ha chiaramente espresso la coscienza del gesto fino ad affermare che «tutto l'uomo è gesto»²².

La lunga ricerca europea sulla natura della comunicazione fisica non verbale trova le origini nel mimo greco e romano, si sviluppa con la commedia dell'arte e giunge fino all'analisi del gesto e del movimento creativo con François Delsarte nella prima metà del XIX secolo. La sua formulazione ha dato origine a una corrente particolare di studio della comunicazione gestuale che prosegue fino ai nostri giorni e di cui fanno parte, come abbiamo visto, Kostantin Stanislavskij, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Peter Brook e molti altri.

Rudolf Laban, danzatore e coreografo ungherese, massimo teorico della danza, aderì pienamente alla «legge della trinità» di Delsarte e pose in primo piano l'importanza del gesto e del movimento,

²¹ G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e la formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla formazione*, Led, Milano 2008, p. 33.

²² Ivi, p. 43.

ritenendoli i mezzi più diretti per rivelare le motivazioni interiori dell'individuo. Egli partì dall'osservazione per giungere a cogliere i tratti costitutivi dell'atto motorio e individuare il meccanismo che lega la forma del movimento al suo significato. L'intensificazione dell'interesse per lo studio della comunicazione non verbale è sicuramente una delle innovazioni del teatro del Novecento. Laban osservò che al centro di tutte le attività teatrali si trovano l'espressione umana e il suo strumento privilegiato, il corpo. Egli fu consapevole che erano i movimenti a trasmettere al pubblico i sentimenti e le idee, e che la voce era un elemento dell'insieme; questo segnò una rottura con il teatro ottocentesco dove la voce e i tratti standardizzati dell'attore erano i veri protagonisti della scena. Era necessario che sia gli attori sia i danzatori acquisissero una coscienza totale della gamma di possibilità che offriva il loro proprio strumento. Rudolf Laban, pensatore, scrittore, insegnante, regista, ha giocato un ruolo fondamentale e innovatore sotto due aspetti: diede al movimento, inteso come mezzo fondamentale per comunicare, a monte delle parole, il ruolo preponderante di comune denominatore dell'interpretazione dell'attore, del mimo, della danza. In secondo luogo, la sua filosofia del movimento si applicava alle comunità intere, a ogni essere vivente, compresi gli invalidi, i disabili, i bambini. Egli democratizzò totalmente l'approccio al movimento, difendendo la causa dell'arte del movimento per tutti²³.

Di particolare rilevanza per il rinnovamento del teatro fu la *körperkultur*²⁴, una vera e propria cultura che generò una riscoperta del corpo. Il fenomeno, che andava al di là dell'ambito teatrale, non nacque in teatro, anche se può essere riconducibile a uno dei suoi pionieri: il francese François Delsarte. La *körperkultur* iniziò con la ginnastica, con gli sport moderni e con il diffondersi delle pratiche della spiaggia e della balneazione, con la riforma dell'abbigliamento, in particolare quello femminile. Raggruppò l'insieme dei fenomeni e delle esperienze che, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento concorrevano a «mettere il corpo al centro dell'attenzione della cultura occidentale dopo secoli, se non millenni, di misconoscimento e di rimozione»²⁵. Tramite tale fenomeno si attuò un processo di diffusione di un'estetica della "grecità" che era espressione di un nuovo rapporto che l'uomo aveva con il proprio corpo. Movimento, ritmo e gesto costituivano gli aspetti centrali di questo nuovo tipo di educazione. Tuttavia, la riscoperta del gesto e del movimento come portatori di significati fu solo uno dei tanti aspetti che riguardano il processo di cambiamento che riguardò il teatro. Il modello dell'attore che coincideva con la voce, di tradizione ottocentesca, si integrava con quello dell'attore-corpo. Adolphe Appia, nel 1921 affermò: «Il corpo dell'attore è l'opera d'arte

²³ Ivi, p. 50.

²⁴ M. De Marinis, *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, Bulzoni, Roma 2000, p. 131.

²⁵ Ivi, p. 13.

vivente»²⁶. Le discipline scientifiche, al pari delle riflessioni psicofilosofiche, cominciarono a rovesciare l'occidentale immagine in negativo del corpo.

Da centro di irradiazione simbolica nella comunità primitiva, il corpo, infatti, è diventato in Occidente “il negativo di ogni valore” che il gioco dialettico delle opposizioni è andato accumulando. Dalla “follia del corpo” di Platone alla “maledizione della carne” nella religione biblica, dalla “lacerazione “cartesiana della sua unità alla sua “anatomia” ad opera della scienza, il corpo vede proseguire la sua storia con la sua riduzione a “forza-lavoro” nell'economia dove più evidente è l'accumulo del valore nel segno dell'equivalenza generale, ma dove anche più aperta diventa la sfida del corpo sul registro dell'ambivalenza²⁷.

Nella società e nell'arte nacque una volontà di rifondazione che pareva potersi impiantare soltanto su basi “originarie” spazzando via le forme e le convenzioni del presente, si diffondeva ad ogni livello un bisogno di rivoluzione che si sostanziava di nostalgia del passato arcaico come tensione al futuro. La soluzione sembrava potersi trovare in un utopico “ritorno alla natura”, nel recupero di uno stato libero dell'uomo in armonia con il mondo. «Vita salubre, aria aperta, esercizio fisico: il corpo, umiliato e represso nei secoli, balza in primo piano. Liberato, denudato, esercitato, si nobilita, come estensione sensibile dello spirito: anima e corpo indissolubilmente uniti in una sola immagine di bellezza e potenza»²⁸.

Artaud, nella sua ultima visione teatrale racchiusa in *Teatro della Crudeltà*, concepisce la scena come il luogo in cui *si rifanno i corpi*, luogo deputato di una genesi, o meglio, di una rigenerazione fisica che dovrebbe dare vita a un corpo nuovo, senza organi, in grado di affrancare l'uomo da tutti i suoi automatismi e di renderlo alla sua vera libertà. *Rifare il corpo* diventa quindi l'ossessiva idea-guida secondo cui il teatro deve ritornare ad essere mezzo di rigenerazione e liberazione per l'uomo. Dal suo punto di vista per riportare il teatro alla sua vera e antica funzione l'attore-uomo ha un solo modo: un durissimo lavoro su se stesso e la ricerca sulle azioni fisiche.

Come abbiamo visto, la riscoperta del corpo ha dunque caratterizzato la società e la cultura occidentali almeno dalla fine dell'Ottocento, producendo a tutti i livelli e in tutti i campi, da quello teatrale a quello pedagogico, una nuova, approfondita attenzione alla fisicità e al movimento e alle loro possibili utilizzazioni, compresa quella estetica ed espressiva. Il lavoro su se stessi diviene un processo che coinvolge la persona in quanto essere umano integrale: corpo e mente, esterno e interno, espressività ed emozioni, non più divisi e separati.

La nuova sensibilità pedagogica, che dalla fine dell'Ottocento si diffonde grazie alle teorie di grandi pedagogisti e filosofi, sembra rivalutare la dimensione della corporeità, rivelando una specifica

²⁶ A. Appia, *Attore, musica e scena*, Feltrinelli, Milano 1975.

²⁷ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, p. 41.

²⁸ *Ibidem*.

attenzione a una componente fondamentale della persona a cui, fino a poco tempo fa, era quasi negato il diritto di parola. Tra i pedagogisti troviamo John Dewey e Maria Montessori, pur medico di formazione, che riscoprono il valore del corpo nell'educazione e per l'apprendimento, per giungere ai vari autori della filosofia contemporanea che hanno permesso una rivalutazione del corpo umano. Tuttavia, nei secoli precedenti, il corpo non era mai stato considerato allo stesso modo, non potendo dedicare un approfondimento adeguato, scorriamo velocemente le diverse concezioni riguardanti il corpo nella società e, più nello specifico, nell'educazione, per comprendere in modo più globale e approfondito la considerazione che esso assume attualmente.

Il corpo del Seicento venne descritto con l'appellativo del corpo *piqué*, ovvero corpo rigido, represso in ogni minimo movimento, raddrizzato da un sistema educativo e riabilitativo che imponeva la stazione eretta, tendeva all'addestramento e all'autodisciplina. Veniva data molta importanza all'alimentazione, all'abbigliamento, al linguaggio e un portamento decoroso doveva essere collegato a una rettitudine morale. L'educazione era incentrata sulle buone maniere e sulla correzione di movimenti e posture poco morali. Il Seicento fu il secolo della scienza e della tecnica: l'educazione era investita da nuove conoscenze e la scuola, strutturata in programmi didattici, diveniva l'istituzione fondamentale che la società civile considera unica e necessaria alla formazione del cittadino. Nasceva inoltre lo stato moderno e le istituzioni, che assumevano funzioni di organizzazione e controllo dell'intera società.

Il passaggio dal Seicento al Settecento risultò caratterizzato da uno sviluppo degli studi medici che descrivevano il fisico come un corpo *bascule* (bilancia), costituito da leve, muscoli e tendini che potevano raddrizzare il corpo. Esso doveva essere mantenuto in esercizio attraverso attività motorie per liberare l'energia che ogni persona aveva al proprio interno. Il raddrizzamento del corpo lasciava il posto alla valorizzazione della forza muscolare e all'esercizio fisico. Inoltre, grazie alla medicina e agli studi di anatomia, si affermarono precise esigenze igieniche e fisiologiche, le quali imponevano una postura eretta e un disciplinamento del corpo.

Nell'Ottocento la medicina acquistò maggiore valore, la pedagogia giunse al massimo grado di alleanza con la scienza e con l'industrializzazione e andò emergendo la borghesia. A scuola venne imposto un ordine rigido dello spazio e un'organizzazione fissa del tempo, in modo da limitare l'esuberanza e l'istinto a muoversi propri dell'età di questi soggetti; sui banchi tutti erano obbligati a mantenere la stessa, composta, postura salutare attraverso la posizione eretta per irrobustire il fisico, evitare malattie e sviluppare un torace vigoroso. Si costruirono banchi e sedie, si organizzò temporalmente la giornata scolastica, vennero edificate le palestre per l'allenamento e le discipline sportive si specializzavano arricchendosi di particolari. Il disciplinamento del corpo si sviluppò, quindi, con uno scopo igienico e al contempo educativo e morale. Nella descrizione che Maria

Montessori, nel suo testo *Educazione alla libertà* fa del banco, oggetto di innovazione scolastica e frutto delle nuove conquiste scientifiche e tecnologiche, emerge l'ironica, quanto provocatoria importanza e responsabilità affidata all'ausilio didattico. Ci sembra importante citarne l'intero passaggio in quanto emerge la concezione di corpo che in quegli anni si stava diffondendo, strettamente legato alle conoscenze medico-scientifiche, non considerando le dimensioni relazionali, emotive, affettive.

Una prova: il banco. [...] Esisteva il banco bruto e cieco, ove si ammassavano gli scolari: viene la scienza e perfeziona il banco. In tale opera essa tutti contempla i contributi dell'Antropologia: le età del fanciullo e la lunghezza delle sue gambe, per modellare a una giusta altezza il sedile; con cura matematica calcola le distanze tra il sedile ed il leggio, perché il dorso del bambino non si deformi nella scoliosi; e perfino (oh, profondità dell'intuizione e dell'adattamento!) separa i sedili e li misura nella larghezza affinché il fanciullo ci stia seduto appena appena, sì da non potersi più nemmeno sgranchire con le mosse laterali, e ciò per essere separato dal vicino; e il banco è costruito in modo che il fanciullo sia il più possibilmente visibile nella sua immobilità: tutta questa separazione ha l'intento occulto di prevenire gli atti di perversione sessuale in piena classe, e ciò anche negli asili d'infanzia. [...] Indubbiamente questo banco aveva a base della sua costruzione molte scienze: l'antropologia con le misure del corpo e la diagnosi dell'età; la fisiologia nello studio dei movimenti muscolari; la psicologia riguardante precocità e perversione d'istinti e soprattutto l'igiene, tendente ad impedire la scoliosi acquisita. Era dunque veramente un banco scientifico, avente per indizio di costruzione lo studio antropologico del fanciullo. Ecco un esempio delle applicazioni letterali della scienza alla scuola²⁹.

Il Novecento è il secolo decisivo per una reale e graduale riscoperta del corpo che lo vede sempre più libero dal tradizionale dualismo *psiche-soma* e riconsiderato alla luce delle sue componenti fondamentali, comprese la dimensione affettiva ed emotiva che erano state trascurate nei secoli precedenti. Tuttavia, non troviamo una concezione del corpo che rimarrà stabile per tutto il XX secolo, poiché subirà l'influenza di continui cambiamenti e controtendenze. Se il corpo del Novecento, sulla scia dell'Ottocento, tende ad essere bello esteticamente, eretto, educato nei movimenti e situato in uno spazio collettivo spettacolare, diversi sono gli approcci e gli sviluppi nei decenni che lo caratterizzano. Il corpo è diventato in molti ambiti il mezzo per mostrarsi superiore agli altri, sia fisicamente, sia moralmente; la medicina tendeva a categorizzare e l'educazione fisica cercava di coniugare l'aspetto fisico con quello psicologico, fino a quel momento separati.

Nel campo della pedagogia dello sviluppo vi troviamo studi innovativi, Jean Piaget prospetta la divisione in stadi dello sviluppo cognitivo, la maturazione dell'individuo inizia con il periodo senso-motorio e si evolve in altre fasi fino a giungere allo stadio operatorio-formale. Anche la psicomotricità sviluppa i suoi studi con lo scopo di organizzare le condotte motorie infantili e incidere sullo sviluppo mentale.

²⁹ M. Montessori, *Educazione alla libertà*, Editori Laterza, Bari 1999, p. 10.

Dopo gli anni Ottanta, si abbandona l'idea di educazione fisica come «educazione attraverso il corpo»³⁰ e si sostituisce a essa un'«educazione con il corpo»³¹. A scuola vengono introdotti giochi di movimento, attività di manipolazione di materiali diversi, laboratori di animazione teatrale, finalizzati a stimolare l'utilizzo consapevole della propria corporeità e dei sensi e diretti allo sviluppo globale della persona.

Nel processo di formazione l'educando andava coinvolto nella sua interezza di anima e corpo e nei suoi vissuti corporei, le sue emozioni, i suoi stati d'animo; i suoi interessi diventavano la base fondamentale su cui creare progetti e attività adeguate per la crescita. Favorire il benessere globale della persona e promuovere la sua formazione integrale divenivano i compiti fondamentali a cui era chiamata l'educazione³².

In ambito teatrale, il Novecento dimostrò la possibilità che la persona aveva, di trasformare le tecniche attoriali in «vie per una disciplina di sé, per ottenere una dilatazione della percezione e magari della coscienza»³³. Il lavoro su se stessi non era quasi mai individuale e autonomo ma richiedeva di essere svolto in gruppo e con l'aiuto esterno di guide-maestri. In campo teatrale esso risultava legato a una prospettiva auto-didattica che Eugenio Barba, in linea con le riflessioni psico-pedagogiche, ha chiamato dell'*apprendere ad apprendere*.

Il fenomeno che si osservò nelle culture teatrali novecentesche fu complesso e variegato, si assistette su più fronti al passaggio dalla realtà alla finzione, da un pubblico passivo e addestrato a uno creativo e coinvolto, dal teatro come apprendimento al teatro come ricerca.

Fabrizio Cruciani, «militante della storia del teatro»³⁴, unisce i tasselli e ricostruisce il grande mosaico: tra i cambiamenti che rileviamo all'alba del XX secolo vi è anche il modo di concepire il corpo, il gesto, il movimento.

In un contesto ottocentesco in cui la danza era imprigionata in un accademismo classico vi è la necessità di liberarla dai meccanismi, e il desiderio di riconquistare la libertà espressiva. Il ventesimo secolo è caratterizzato da numerosi cambiamenti che coinvolgono le diverse manifestazioni del pensiero umano; l'arte e la scienza vengono implicate in tutti i loro ambiti dal rifiuto di tutto ciò che appartiene al passato poiché considerato inadatto e superato nella nuova epoca.

Il progresso è accompagnato da un'inarrestabile e frenetico inseguimento dell'innovazione tecnologica, che cambia totalmente la vita dell'uomo, i suoi bisogni, i sentimenti, e si ricerca una nuova modalità di esprimerli. L'arte subisce un mutamento radicale in tutte le sue modalità d'espressione. La musica abbandona il sistema tonale, le arti visive cambiano il loro punto di vista

³⁰ G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e formazione*, cit., p. 21.

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibidem*.

³³ M. De Marinis, *In cerca dell'attore*, cit., p. 186.

³⁴ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, E & A editori associati, Roma 1995, p. 5.

realistico, la letteratura esprime attraverso il verso libero dei futuristi e l'essenzialità dell'ermetismo la necessità di un ritorno alle origini, la pittura tende a non riprodurre più ciò che si vede ma il processo mentale della visione con il cubismo e cerca di imprimere sulla tela emozioni, sentimenti con l'espressionismo. L'arte affronta lo smarrimento delle guerre mondiali ed esprime l'orrore creando, esprimendo, portando all'esterno dell'uomo ciò che gli appartiene, ciò che è vero, reale, umano. L'arte non si lascia dominare dalla macchina, utilizza il corpo umano, anima e intelletto per ricreare, far sgorgare l'essenza. Contro l'alienazione, l'arte moderna afferma il potere del corpo che il Ventesimo secolo riscopre, permettendogli di risvegliarsi dal torpore in cui era piombato nei secoli bui. Il mondo moderno vuole 'incontrare' il corpo nella sua condizione originaria, restituirlo alla sua forma 'nativa', a quei tratti 'naturali' che non appartengono alla natura conosciuta dalle scienze, ma a quella che si dischiuse agli occhi degli antichi greci: la realtà naturale nella dimensione del mondo della vita³⁵.

8.2. Verso una pedagogia del corpo

«Il corpo è una mappa della mente»

James Landis³⁶

La pedagogia del corpo sviluppa le sue riflessioni in merito ai rapporti tra le concezioni del corpo che si sono succedute nella storia, in relazione alle pratiche motorie di cui le pratiche performative fanno parte. La riflessione pedagogica si intreccia con quella filosofica e scientifica fino a delineare delle fasi di definizione del corpo, che sono utili a collocare la presente riflessione.

Nei suoi testi³⁷, Gamelli ha saputo tessere la fila di linee di tendenza, filoni di ricerca e concezioni del corpo in un *corpus* comune rappresentando e valorizzando le diversità, ha offerto un contributo che, intrecciando le teorie tradizionali delle scienze motorie e sportive alle ipotesi pratiche e teoriche sviluppatesi negli ultimi decenni, nello sviluppo di una consapevolezza dello sviluppo di un'autentica cura di sé e degli altri. Gamelli offre all'educatore, al pedagogo, al formatore le consapevolezze corporee, per sviluppare una relazione educativa che sia capace di sensibilità, di cura nei gesti, che

³⁵ G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e formazione*, cit., pp. 26, 27.

³⁶ E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, cit., p. 126.

³⁷ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011; I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2011; I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019; I. Gamelli, *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano 2009. I. Gamelli, *Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla "postura" dell'educare*, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, «Journal of Theories and Research in Education» 11, 1, 2016; L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.

sappia andare oltre alle parole, che sia capace a dare valore a tutti i dispositivi, da quelli corporei a quelli degli spazi e dei tempi.

In ambito motorio e nelle scienze del movimento, la corporeità del Novecento è stata oggetto di studio teorico e pratico; Borgogni, riprendendo Jean Le Camus, che in *Pratiques psychomotrices*³⁸ ricostruisce le correnti di pensiero e le pratiche relative alla corporeità, offre diverse fasi e definizioni del corpo, partendo da quelle delineate dallo scrittore francese: il corpo abile (*adroit*), cosciente, portatore di significati (*signifiant*) e sottile, acuto, scaltro, ingegnoso (*subtil*).

La prima fase descritta da Le Camus riguarda il periodo tra il 1870 e il 1945 e fa riferimento a un'epoca in cui viene collocata la nascita e la diffusione della psicomotricità ma gli studiosi, nonostante inizino ad individuare i collegamenti fra corpo e mente, riescono a sviluppare studi e pratiche paralleli, che avvicinano i due elementi senza però ottenerne un contatto. Il corpo *subtil* d'inizio secolo è il corpo sano, atletico, pronto alla difesa della patria. I teorici di riferimento sono Tissié, Dupré, Wallon e Guilmain.

La seconda fase descritta da Le Camus si colloca tra il 1945 e il 1973 e narra di un corpo permeabile alle impressioni, che riceve le informazioni provenienti da se stesso e dal mondo, è in grado di elaborarle e memorizzarle. Il corpo *subtil* «appare ora in grado di accogliere, ordinare e conservare l'informazione originata dal suo funzionamento e dall'ambiente (fisico e sociale) nel quale si inserisce, è un corpo cosciente»³⁹. I fondamenti teorici sono individuati nella teoria fenomenologica, nella psicologia dello sviluppo e nella psicoanalisi, con riferimento a Merleau-Ponty, Piaget, Gesell, Ajuriaguerra, Klein, A. Freud e, ancora, a Wallon. Il corpo descritto da Le Camus è un corpo *che comprende ma non parla*, il suo mutismo deriverebbe dalla sottomissione all'influenza dell'ambiente. La rivoluzione del Sessantotto sorgerebbe dalla volontà di “dare la parola” al corpo, di ascoltare i bisogni di cui esso si fa portatore, anche in ambito educativo.

Nella terza fase, collocata da Le Camus tra il 1974 e il 1980, l'espressionismo del corpo lo definisce come un corpo che si fa capace di emettere informazioni, è portatore di significati (*signifiant*), comunica attraverso segnali che precedono, accompagnano o sostituiscono la parola e che testimoniano «l'inserimento dell'individuo in una specie e in una cultura; attraverso sintomi che testimoniano del suo inserimento in una storia individuale, unica (singulière)»⁴⁰. I riferimenti teorici si estendono anche alla psicologia della comunicazione non verbale e all'etologia. Il collante che unisce le tre fasi è la logica cibernetica, «il corpo inteso come inserito in un ambiente inondato di

³⁸ J. Le Camus, *Pratiques psychomotrices*, Mardaga, Bruxelles 1984 in A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, «Formazione & Insegnamento» XIV, 1, 2016, pp. 119 - 132.

³⁹ Ivi, p. 122.

⁴⁰ J. Le Camus, *Pratiques psychomotrices*, cit., p. 57 in A. Borgogni, *La didattica sostenibile*, cit., p. 123.

informazioni nei confronti delle quali può prendere posizione, con le quali può interloquire perché dotato di spessore informazionale, di coscienza, di significati propri che è in grado di comunicare»⁴¹. Borgogni, secondo la logica seguita finora, ipotizza, con riferimento all'Italia, l'aggiunta di ulteriori due fasi.

La quarta fase, collocata da Borgogni tra gli anni Ottanta e Novanta, definisce un corpo che comunica, sia verso l'interno che verso l'esterno ed è una visione del corpo *emozionale*, presente a varie forme percettive, emotive ed affettive di esperienza. Dal punto di vista delle pratiche, Borgogni rileva una rottura epistemologica sul piano della riflessione filosofica descritta da Le Camus. Dal punto di vista dell'aspetto estetico e salutistico osserviamo la diffusione di pratiche quali l'aerobica e il jogging, che nascono con la finalità del miglioramento della salute e del benessere della persona e subiscono la commercializzazione e una tensione al modellamento del corpo sul piano estetico. Iniziano ad affermarsi attività legate alla salute ma attente agli aspetti percettivo-motori come la ginnastica per gli anziani, la diffusione della psicomotricità per bambini in età prescolare, le esperienze di acquaticità con i neonati e le pratiche di derivazione orientale come lo yoga, lo stretching.

Parallelamente, proprio in quegli anni, in ambito performativo assistiamo in Italia alla diffusione delle pratiche teatrali nelle scuole e nei contesti del sociale, per merito dell'Animazione Teatrale, come abbiamo precedentemente riportato⁴². Sul piano delle ricerche e degli studi sui temi della corporeità e del movimento si sviluppa la teoria delle intelligenze multiple e la valorizzazione delle emozioni nell'apprendimento⁴³.

Secondo Borgogni, la quinta fase ha origine dagli anni Novanta ed è legata al paradigma della sostenibilità delle pratiche motorie, che viene ampiamente trattata dall'autore e ci sembra applicabile anche alle attività teatrali, con un focus specifico sui risvolti legati al nostro Paese, in merito al tema del piacere e del divertimento, al vissuto positivo da parte dei praticanti, in merito a tale discorso verrà dedicato un approfondimento successivamente⁴⁴. L'accezione del corpo che Borgogni offre in questa quinta fase è di un corpo *ecologico*, che amplia la sua concezione e moltiplica le pratiche. In Italia, negli anni a cavallo del nuovo millennio, si osserva un interessamento da parte del Sistema Sanitario nei confronti dell'attività fisica, parallelamente osserviamo la nascita delle Facoltà di Scienze Motorie, lo sviluppo delle tecnologie e la differenziazione e diversificazione delle pratiche corporee e sportive. Come afferma Borgogni,

⁴¹ A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, cit., p. 123.

⁴² Si veda il paragrafo 4.4.1.

⁴³ C. Zappettini, A. Borgogni, *Corpi in gioco: l'educazione alla teatralità per la prima infanzia*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXVIII, 9, 2021, pp. 238-254.

⁴⁴ Si veda il paragrafo seguente.

Il corpo *subtil* di Le Camus, da lui concettualizzato nei secoli scorsi come abile, cosciente, portatore di significati, e, più recentemente, qui descritto come emozionale, assume una pluralità di definizioni e di campi di applicazione senza tuttavia smarrire quelle passate. È, infatti, anche, un corpo *estremo*, che si mette “alla prova” in pratiche e competizioni impensabili fino a poco tempo fa; un corpo *ludico*, sovente non competitivo, che gioca con se stesso o usando attrezzi, dispositivi e l’ambiente nelle pratiche cosiddette della *glisse*; un corpo *estetico*, che si rivolge a pratiche di fitness e scoltitura, plasmazione⁴⁵; un corpo *sano* che pratica attività fisica perché consapevole delle finalità salutari tipiche della società della *wellness*⁴⁶; un corpo *espressivo*, che si cimenta nelle significatività delle danze e di pratiche affini; un corpo *olistico* che si sperimenta in pratiche autopercettive, alcune delle quali con finalità competitive⁴⁷.

Come emerge dalle parole di Borgogni, discernere tra questi significati risulta irragionevole in quanto le sfumature e i gradienti sono tra loro intrecciati, in ogni pratica corporea sono presenti, in percentuali diverse, altre definizioni e significati. In definitiva, il corpo post-moderno descritto da Borgogni, *incorpora* anche le categorie indagate da Le Camus, ha una struttura auto-poietica poiché costruisce e accoglie a vario titolo le pratiche sopra descritte.

Secondo Massa, «la vastità fenomenologica e la complessità pluridisciplinare in cui la corporeità risulta tematizzata o tematizzabile sono tali da impedire l’indicazione, in uno spazio ristretto, persino e soltanto ad un elenco sommario dei principali e svariati titoli referenziali che sono maggiormente ricorsi in ordine ad essa»⁴⁸.

André Leroi-Gourhan⁴⁹ pone bene in luce il significato di dispositivo tecnico evolutivo e linguistico della corporeità, della gestualità e della motilità umana⁵⁰. Marcel Jousse⁵¹ evidenzia invece il significato ritmico, energetico, bilaterale e orale della corporeità e della gestualità⁵². George Lapassade⁵³ vede il corpo come luogo di una repressione istintuale del desiderio politicamente determinati, ma anche come il fulcro su cui far leva per una liberazione di potenzialità emotive ed espressive, catartiche ed energetiche, socio-dinamiche e comunicative⁵⁴.

Anche i saggi pubblicati in ambito teatrale tra cui *Teatro e corpo glorioso* di Antonin Artaud e le opere di Grotowski portarono a estendere la riflessione sul corpo nell’esperienza educativa che si

⁴⁵ R. Ferrero Camoletto, *Oltre il limite*, Il Mulino, Bologna 2005, in A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, cit., p. 127.

⁴⁶ G. Russo (Ed.), *La società della wellness: corpi sportivi al traguardo della salute*, Franco Angeli, Milano 2011, in A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, cit., p. 127.

⁴⁷ S. Raimondo, *Le vibrazioni nella forza*, Meridiana, Molfetta, 2007, in A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, cit., p. 127.

⁴⁸ R. Massa, *Le tecniche dei corpi. Verso una scienza dell’educazione*, Unicopli, Milano 1986, p. 559.

⁴⁹ A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Einaudi, Torino 1977.

⁵⁰ R. Massa, *Le tecniche dei corpi. Verso una scienza dell’educazione*, cit., pp. 560 ss.

⁵¹ M. Jousse, *L’antropologia del gesto*, Paoline, Roma 1979.

⁵² R. Massa, *Le tecniche dei corpi. Verso una scienza dell’educazione*, cit., p. 564.

⁵³ G. Lapassade, *Saggio sulla transe*, Feltrinelli, Milano 1980.

⁵⁴ R. Massa, *Le tecniche dei corpi. Verso una scienza dell’educazione*, cit., pp. 565 ss.

osservava a teatro. Infine, nella riflessione elaborata da massa troviamo il contributo di Michel Foucault⁵⁵.

Ancora oggi, dopo un secolo di ricerche pedagogiche in questa direzione, l'educazione si trova ancora a fare i conti con dei paradossi e delle evidenti contraddizioni; spesso a scuola e in altri ambiti educativi il corpo del discente viene messo in secondo piano rispetto alle componenti puramente cognitive, che vengono considerate le vere protagoniste dell'apprendimento.

Come abbiamo affermato,

il corpo è un celebrato protagonista degli studi, della ricerca e del discorso culturale, mentre viene marginalizzato a livello scolastico, educativo, organizzativo e istituzionale. I corpi degli studenti, così come quelli di insegnanti, impiegati e bidelli, invadono le scuole ogni giorno. I loro corpi brulicano, inondano delicatamente, a volte contaminano gli edifici, le palestre, i cortili delle scuole, gli uffici, le aule, trasformandoli da spazi fisici neutri e senza vita in luoghi vivaci, incarnati e caotici in cui si svolge la vita. [...] Il corpo nella scuola, nonostante l'evidenza della letteratura scientifica e di alcuni programmi nazionali, è ancora confinato, in molti Paesi, nelle classi di Educazione Fisica o diventa oggetto di studio in Biologia, Filosofia o altre materie⁵⁶.

Il corpo scolastico è *presente ma assente*, il retaggio culturale che attraversa in senso millenario la nostra civiltà della dissociazione mente/corpo appare ancora attuale. Ferri, nel testo di Scurati, afferma che siamo oggi in presenza di una nuova forma di soggettività tecno-umana, fondata su una sintesi di uomo e macchina, la cui estensione non viene racchiusa entro i limiti del corpo, ma si allarga fino ai confini dello spazio elettronico disponibile. I mezzi telematici rendono possibile un nuovo spazio *incorporato* del sapere che apre alla possibilità di nuove forme di comunicazione sociale, più aperta, multipolare e interattiva⁵⁷. Tra i dubbi e le derive che sorgono relativi a questa innovazione vi è la dominanza dell'esperienza rappresentativa su quella reale e la perdita di senso del limite. Si parla di crisi di controllo di quanto ci è "vicino". L'inclusione nelle nuove dimensioni e nelle nuove opportunità della mente, non devono far dimenticare la persistente necessità dell'apprendimento a sapersi misurare e commisurare con le determinazioni del corpo in cui essa si iscrive. Le nuove esperienze dell'intelligenza non devono in nessun modo far scomparire i vecchi tirocini della vita⁵⁸. Il riconoscimento del significato e del ruolo della corporeità, come condizione storica ed empirica sulla quale si sviluppa l'esperienza umana, è fondamentale per riconoscere il carattere sia pratico sia teorico di ogni azione di cura.

⁵⁵ Ivi, pp. 568 ss.

⁵⁶ A. Borgogni, C. Zappettini, *A disciplinary body is a disciplined body*, Nuova Secondaria Ricerca, 7, 2022, XXXIX, 2022, pp. 375-384. Traduzione a cura dell'autrice.

⁵⁷ C. Scurati, *Fra presente e futuro*, Editrice la Scuola, Brescia 2001, pp. 18 ss.

⁵⁸ Ivi, p. 20.

Nella relazione educativa, il corpo rappresenta senza dubbio la prima scena di ogni vicenda pedagogica, tuttavia, «perché ci sia incontro fra il corpo di chi forma e di chi è formato, quello del formatore deve farsi teatro, deve attivare una qualità speciale della presenza»⁵⁹.

Si può osservare come nel teatro, ma in generale in tutto il contesto culturale contemporaneo, sia necessario un nuovo rapporto con la corporeità; il corpo è un elemento tradizionalmente rimosso nell'ambito del contesto culturale e educativo occidentale.

Come affermato, se su più fronti prova ad emergere l'importanza di sviluppare la creatività, nascono nuove metodologie laboratoriali e si inizia a guardare all'educando prestando attenzione ai suoi bisogni e alle diverse modalità con cui i soggetti possono apprendere, resta ancora difficile una concretizzazione nelle fenomenologie minime⁶⁰ della quotidianità scolastica.

Abbiamo altrove sostenuto che uno strumento efficace per favorire l'espressione creativa è l'esperienza del laboratorio teatrale, che permette alla persona di compiere una ricerca attiva su di sé, gli consente di padroneggiare i diversi linguaggi, e lo spinge a ricercare nuovi mezzi espressivi per comunicare. In particolare, il teatro dà valore al linguaggio non verbale, ed è questa una delle maggiori innovazioni nel campo dell'educazione del nostro secolo; questo tipo di linguaggio svolge diverse funzioni nel comportamento umano: mette in relazione, è uno strumento primario per segnalare la qualità dei rapporti interpersonali, per esprimere empatia e comunicare emozioni, completa, sostiene e sostituisce la comunicazione verbale.

L'esperienza teatrale si propone come progetto formativo capace di stimolare nell'individuo la consapevolezza del proprio corpo, la comprensione della relazione con il corpo dell'altro, l'acquisizione del coordinamento armonico dei movimenti, la loro analisi e la presa di coscienza delle loro possibilità espressive, il potenziamento delle capacità di organizzazione spaziale e temporale, la capacità di utilizzare i canali di comunicazione corporea (sguardo, postura, gesti, mimica, aspetto esteriore, vocalizzazione non verbale, contatto, comportamento spaziale), la capacità di creare con il corpo e di sperimentare la libertà di espressione nel movimento.

Scrivono Borgogni: «nella scuola spesso il corpo è un invitato di serie B, respinto, blandito, desiderato ma troppo spesso sacrificato in ambiti parziali troppo somiglianti alle “ore di psicomotricità”, che danno quindi spazio all’“elemento corpo” più che al corpo dell’infanzia. Quando è accettato spesso non ne viene ascoltata la storia: ricca, a volte, povera, altre, ma sempre personale, soggettiva, irripetibile»⁶¹. Risulta dunque prioritario collocare in un contesto di ulteriore rinnovamento di concezione del corpo, valide esperienze per il bambino e per l'adulto, l'adolescente e il disabile, per

⁵⁹ F. Cappa, *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina, Milano 2016, p. 109.

⁶⁰ A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Edizioni Studium, Roma 2020.

⁶¹ A. Borgogni, *Il corpo invadente. Una proposta per l'area corporea nella Scuola dell'Infanzia*, Atheneum, Firenze, 1993, p. 33.

un lavoro su di sé teso a compiere un percorso di scoperta e di interiorizzazione, di espressione creativa e di comunicazione delle emozioni, poiché il movimento e l'azione sono la base pedagogica di una educazione unitaria che non dicotomizza la persona ma che pone all'origine di ogni conoscenza e di ogni comportamento un'esperienza del corpo vissuto.

Lo spazio scolastico ha bisogno di strutturarsi sui corpi che lo abitano, dal momento che il corpo rappresenta senza dubbio la prima scena di ogni vicenda formativa; tuttavia, perché ci sia incontro fra il corpo di chi forma e di chi è formato, il corpo del formatore deve farsi teatro, deve accogliere l'altro con la sua presenza⁶². Il corpo è centrale, è il punto zero di ogni apprendimento, l'esperienza del mio corpo che cade, per un salto o per una scivolata, è una verità che non ha niente a che fare con la legge di gravità: sentire la caduta, l'assenza di peso, diviene tutt'uno con il dolore dell'impatto o il disappunto dell'errore commesso se cado male. «Ogni salto e ogni caduta è un iscriversi nel corpo di memorie diverse, con loro potenti verità interne. I tanti “perché” dei bambini hanno a che fare con la verità dell'esperienza sul mondo e non con la sua spiegazione. [...] La nostra cultura possiede quasi ogni spiegazione per il reale ma non abbiamo spazi e tempi per vivere e recepire l'esperienza che il reale ci comunica»⁶³.

Il corpo insegnante non è solo una metafora, poiché ha forti analogie con il corpo artaudiano se si accetta la sua natura di piano di incidenza in cui le pratiche dei soggetti e i giochi stabiliti fra di esse si rendono esperibili. «Il corpo di qualcuno diventa insegnante quando, luogo di convergenza e di affascinazione, diventa più che un centro. Più che un centro: un centro, un corpo al centro di uno spazio si espone in ogni sua parte, mette a nudo la sua schiena, si lascia vedere da ciò che lui non vede. Invece, l'eccentricità del corpo insegnante, nella topologia tradizionale, permette al tempo stesso una sorveglianza sinottica che abbraccia con lo sguardo tutto il campo del corpo insegnato»⁶⁴. Nell'ottica in cui la scuola si configura come palcoscenico della vita, lo spettacolo è costituito dalla rappresentazione e dall'incontro. Il corpo docente inteso dalla prospettiva della scena educativa in cui si muove può diventare il luogo privilegiato in cui il contatto atteso e allestito dal dispositivo scolastico può farsi incontro.

⁶² F. Cappa, *La metafora teatrale in educazione* in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 38.

⁶³ P. Meduri, *Lucide Magie, Per Un Teatro Necessario*, CTB, Brescia 1989, p. 57.

⁶⁴ F. Cappa, *Formazione come teatro*, cit., p. 96.

8.3. Il corpo a teatro: il corpo espressivo

«Cominciare da se stessi,
ma non finire con se stessi;
prendersi come punto di partenza,
ma non come meta;
conoscersi,
ma non preoccuparsi di sé»

Martin Buber⁶⁵

La corporeità è elemento centrale per il rito del teatro, sia per l'attore che è artefice della scena, sia per lo spettatore che ne è testimone, come afferma Ruffini, «la credibilità si fonda sul corpo, anche se è nel corpo e nella mente – nella totalità dell'individuo – che si rivela»⁶⁶.

Il corpo, nel rito diventa fondamentale, come afferma Segalen, in una vita incapsulata fra la macchina come strumento di lavoro e la macchina come automezzo, fra il telefono e il computer - questo nostro corpo viene rimesso in gioco, in scena, in uso ad opera del rito. Il corpo diventa uno strumento sensoriale. [...] È utilizzato all'estremo delle proprie possibilità»⁶⁷.

Il teatro, l'artista, grazie al gesto, al movimento, all'azione progettata, entra in contatto con il corpo dell'altro e nello spazio allestito deve muoversi, sperimentare, agire e reagire alle proposte. Alcuni percorsi e ambienti allestiti, costringono ad interrogarsi, pongono ostacoli, suscitano reazioni non controllate che sfuggono alla forza dell'abitudine o all'esclusivo dominio della razionalità. Il corpo diviene strumento. «Il corpo dell'artista è quindi, al pari di pennello e scalpello, un medium. Le performance degli azionisti viennesi, caratterizzate da un eclatante violenza, mettevano in scena il corpo utilizzando le secrezioni, sangue e sofferenza quali strumenti per scuotere la passività del pubblico»⁶⁸.

L'artista a teatro produce la sua opera in e con un materiale molto particolare e originale: con il proprio corpo o nel materiale della propria esistenza. Le diverse teorie del teatro e della recitazione rimandano continuamente a questa peculiarità. Generalmente, si riconosce particolare importanza alla tensione tra il corpo vivo fenomenico dell'interprete e la sua rappresentazione di un personaggio. Come afferma Fischer-Lichte, «l'uomo *ha* un corpo che può manipolare e strumentalizzare come tutte le

⁶⁵ M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, Edizioni Qiqajon, Magnano (BI) 1990, p. 50.

⁶⁶ F. Ruffini, *Teatro e boxe, l'atleta del cuore nella scena del Novecento*, Il Mulino, Bologna 1994, p. 12.

⁶⁷ M. Segalen, *Riti e rituali contemporanei*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 78.

⁶⁸ M. Pugliese, *Tecnica mista. Materiali e procedimenti nell'arte del XX secolo*, Bruno Mondadori, Milano 2007, p. 52 in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 172.

altre cose. Allo stesso tempo, però, egli è questo corpo vivo, è un soggetto-corpo vivo. Poiché l'attore esce da se stesso per rappresentare un personaggio *nel materiale della propria esistenza* egli rimanda espressamente al raddoppiamento e alla distanza da sé stesso collegata»⁶⁹.

Per Edward Gordon Craig il materiale attoriale non è liberamente utilizzabile, non si lascia modellare a piacimento né controllare, ma sottostà piuttosto alle condizioni del tutto particolari che sono poste dal raddoppiamento costituito dall'essere un corpo vivo (*Leib- Sein*) e dall'avere un corpo (*Körper-Haben*). Nessuno è invitato a teatro, ma ognuno ospita il teatro in se stesso. Come affermano Falletti e Sofia, sappiamo che «il *Leib*, il corpo vivente e vissuto dello spettatore, cinestesicamente si installa nel mondo teatrale che abita; che è incapace di conservare engrammi, e quindi di generare ricordi; che è costantemente intenzionato e semanticamente mobile. E finalmente possiamo anche dire che la percezione non è una questione ottica, ma connettiva, è lo “stare-con”»⁷⁰.

Come abbiamo visto, il *meccanismo specchio* regola le relazioni interpersonali attraverso un processo di simulazione che genera non solo in chi agisce ma anche in chi osserva uno spazio d'azione condiviso, uno stesso stato di modificazioni motorie, corporee ed emotive. «Non sono i corpi leggibili, ma i corpi incarnati che attraggono lo spettatore permettendogli di penetrare in maniera del tutto inconscia il mondo altrui, e di instaurare un legame diretto con l'attore, secondo una necessità biologica e non un automatismo. Entrando in risonanza con l'azione dell'attore, lo spettatore non solo partecipa in maniera immediata al processo dell'azione, ma attiva la sua competenza drammaturgica in un *corpo a corpo* con l'attore»⁷¹.

Il corpo dell'attore in scena diventa centrale nel dibattito teatrale del Novecento, e ogni regista assume una direzione di ricerca del tutto unica, per alcuni versi anticipando quanto le più recenti risultanze neurofisiologiche oggi ci mostrano, in merito alla relazione *embodied* tra attore e spettatore.

Secondo Grotowski il corpo dell'attore è chiamato a essere un corpo *organico*, non forzato, naturale come i movimenti di un gatto. Egli porta l'esempio del felino, se lo osserviamo, notiamo che ognuno dei suoi movimenti è al suo posto perché il suo corpo pensa da sé. Nel gatto non c'è una mente discorsiva a bloccare la reazione organica immediata, a fare da ostacolo. L'organicità può essere anche nell'uomo, ma è quasi sempre bloccata da una mente che non sta facendo il proprio lavoro, una mente che prova a condurre il corpo, a pensare velocemente e a dire al corpo cosa fare e come, da questo deriva spesso un modo di muoversi staccato e sconnesso. I movimenti devono essere fluidi e connessi, anche quelli veloci e perché un uomo possa arrivare a tale organicità, la sua mente deve imparare il giusto modo di essere passiva, oppure imparare a occuparsi solo del proprio compito.

⁶⁹ E. Fischer-Lichte, *Estetica del performativo, Una teoria del teatro e dell'arte*, Carocci Editore, Roma 2016, p. 135.

⁷⁰ C. Falletti, G. Sofia (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Editoria & Spettacolo, Spoleto 2011, p. 109.

⁷¹ Ivi, p. 110.

Organicità: [...] è anche un termine di Stanislavskij. Che cos'è, l'organicità? È vivere in accordo con le leggi naturali, ma questo ha un livello primario. Il nostro corpo è un animale, non va dimenticato. Non dico: siamo degli animali, dico: il nostro corpo è un animale. Allora l'organicità è legata all'aspetto bambino. Il bambino è quasi sempre organico. L'organicità è qualcosa che si ha di più quando si è giovani, meno quando si invecchia. Evidentemente è possibile prolungare la vita dell'organicità lottando contro le abitudini prese, contro l'allenamento della vita corrente, spezzando, eliminando i cliché di comportamento e, prima della reazione complessa, ritornando alla reazione primaria⁷².

Il movimento organico è espressivo, secondo Ruffini, lo è sia rispetto all'attore, sia allo spettatore. «L'organicità è espressiva. L'espressione, se non è cliché ma è vera espressione, è organica»⁷³. Il lavoro teatrale consiste nell'abbattere ogni stereotipo o modello corporeo, al fine di recuperare nella propria dimensione profonda quella naturalezza e spontaneità che avevamo durante l'infanzia, come il lavoro dello scultore che toglie materiale di troppo, così anche l'attore è chiamato a spogliarsi, a lasciare quei costrutti appresi nelle dinamiche sociali, per liberarsi e riscoprirsì più genuino, più autentico in quella che Grotowski chiama l'auto-penetrazione.

Il corpo a teatro è strettamente legato alla presenza scenica, secondo Grotowski la parola migliore per descriverlo è «*awareness*, ovvero la consapevolezza che non è legata alla parola, al funzionamento del computer, ma alla presenza. Certo, si potrebbe anche dire che *awareness* si lega all'intelletto, ma in tal caso sicuramente si tratta di un altro intelletto, in cui ha luogo l'incontro con il cuore, con la sfera dell'anima, dell'emozione, che tuttavia in questo caso si differenzia dalla nostra zuppa di proiezioni, repulsioni, attaccamenti»⁷⁴.

L'attore è un uomo che lavora con il proprio corpo e lo fa in pubblico. Ma, secondo il regista polacco, «se si limita a trattare il proprio corpo come fa ogni uomo nella vita quotidiana, se il corpo non diventa per lui uno strumento obbediente e capace di compiere un atto spirituale, se è sfruttato per denaro e per cercare di piacere al pubblico, l'arte dell'attore diventa qualcosa di affine alla prostituzione. [...] Il corpo deve liberarsi da ogni resistenza; in pratica, in un certo senso, dovrebbe smettere di esistere»⁷⁵. Nel lavoro di Grotowski il riferimento al corpo è fondamentale e ricondurre l'elemento psichico al corpo consiste in un superamento, non una riduzione. Il corpo stesso non è più un valore limite nel momento in cui lo si riconosce come *luogo attraversato*⁷⁶ e non come la causa delle varie istanze che le esperienze rendono operanti.

⁷² P. Richards, *Al lavoro sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano 1993, p. 76.

⁷³ F. Ruffini, *Teatro e boxe, l'atleta del cuore nella scena del Novecento*, cit., p. 102.

⁷⁴ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. L'arte come veicolo vol. IV*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2016, p. 112.

⁷⁵ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Il teatro povero vol. II.*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2015, pp. 17, 19.

⁷⁶ A. Attisani, *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa, Milano 2006, p. 258.

Quando Paul Richards, uno dei maggiori allievi di Grotowski racconta il lavoro fatto con il maestro, riferisce l'importanza della corporeità nel lavoro sulla scena. A suo parere l'attore deve conoscere il legame diretto tra la fisiologia del corpo, il movimento e lo stato psicologico, l'attore sa che non si deve occupare dello stato emozionale poiché non può controllarlo con la volontà. Portando l'esempio di un giovanotto che è seduto in un bar, egli afferma che l'attore si occuperà del modo di stare a sedere, di come precisamente tenere il corpo. È nella linea delle azioni dell'attore, nel tempo e nel ritmo dei suoi movimenti che sorge l'emozione⁷⁷.

Eugenio Barba, nella sua trattazione relativa al lavoro di training teatrale afferma che non vi sono pedagoghi che insegnano ad altri ma, nel lavoro corporeo, ogni studente è il maestro di se stesso e anche degli altri sotto la guida del regista. «Pedagogia significa studio cosciente del proprio corpo, dei meccanismi muscolari, delle leggi psicofisiche che determinano questi meccanismi, dei modi di controllarli e trasformarli in mezzi di espressione artistica»⁷⁸.

I principi ricorrenti in teatro, a livello biologico dell'attore, permettono le diverse tecniche del performer, che consistono nell'utilizzazione particolare della sua presenza scenica e del suo dinamismo. Applicati ad alcuni fattori fisiologici come il peso, l'equilibrio, la direzione dello sguardo, questi principi producono tensioni organiche pre-espressive. «Queste nuove tensioni generano una diversa qualità dell'energia, rendono il corpo teatralmente *deciso, vivo*, manifestano la *presenza* dell'attore, il suo *bios* scenico attirando l'attenzione dello spettatore *prima* che subentri una qualsiasi espressione personale»⁷⁹.

Il teatro libera il corpo da ogni sua presunta “naturalità” e lo considera come integralmente storico e sociale. «Guardarsi, prendere coscienza della propria fisicità, delle possibilità e dei limiti che essa prevede e sottende, è il primo passo per una buona recitazione. Proprio lavorando sul corpo di un altro, di un personaggio, ci si riprende il proprio corpo, in un contesto sociale che della strutturazione coatta del furto dei corpi ha fatto una delle sue strategie di dominio più efficaci»⁸⁰.

Lo studio dei principi di questa utilizzazione extra-quotidiana del corpo e della loro applicazione al lavoro creativo dell'attore e del danzatore costituisce l'ambito di lavoro del l'Antropologia Teatrale. Secondo Barba, «il corpo dell'attore rivela la sua vita allo spettatore in una miriade di tensioni di forze contrapposte. È il principio dell'opposizione»⁸¹. La presenza che colpisce lo spettatore e obbliga a guardare l'attore è energia, è «come un'irradiazione suggestiva e sapiente, ma non

⁷⁷ P. Richards, *Al lavoro sulle azioni fisiche*, cit., p. 117.

⁷⁸ E. Barba, *Teatro, solitudine, mestiere, rivolta*, Ubulibri, Milano 1985, p. 31.

⁷⁹ C. Falletti (Ed.), *Il corpo scenico*, Editoria & Spettacolo, Roma 2008, p. 33.

⁸⁰ R. Mantegazza, *Il teatro della strage. Teatro politico e pedagogia della resistenza*, F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., 2015, p. 164.

⁸¹ E. Barba. *La canoa di carta*, cit., p. 43.

premeditata, che capta i nostri sensi»⁸². Si tratta di una particolare forza dell'attore, acquisita con anni e anni di esperienze di lavoro, e ciò che egli chiama *tecnica del corpo*.

Noi utilizziamo il nostro corpo in maniera sostanzialmente differente nella vita quotidiana e nelle situazioni di rappresentazione. Quello che ci insegna la storia delle tecniche con l'Antropologia teatrale è che gli attori creano un comportamento che non corrisponde a quello della spontaneità. Il nemico dell'attore è la spontaneità. Perché i danzatori classici o moderni passano ore e ore a trasformare la spontaneità? La naturalezza è una serie di pochi cliché che si ripete in qualunque lingua. Ognuno di noi è prigioniero della sua spontaneità. «Se il teatro è libertà, quello che dobbiamo fare è uscire dalla prigione della spontaneità»⁸³.

Secondo Barba, se l'attore è un artista, lo è tanto quanto un poeta. Il poeta prende l'inchiostro, la carta e scrive, guida la mano e lascia una traccia sulla carta. Egli, scrivendo, deforma la spontaneità. Il proto-elemento del poeta è la parola. Secondo Kandinskij la pittura è la collisione, lo scontro, l'opposizione tra un elemento appuntito e una superficie piatta; ho un pennello, penna, matita e lo porto su una superficie, si crea una collisione. La conseguenza della collisione è il punto. Per tenerlo in vita devo farne un altro, c'è bisogno di movimento, punto dopo punto faccio una linea. Il punto è il proto-elemento del pittore. Per il compositore è la nota. Qual è il proto-elemento dell'attore?

Risponde Barba:

Il proto-elemento dell'attore è il cambiamento di tensione nel dorso dell'attore. Quando cerchiamo di esaminare le caratteristiche di questo cambiamento di tensione diciamo che c'è sempre un inizio e una fine e il cambiamento avviene in questi due punti. È come se in un'azione reale ci fossero un inizio, un cambio e una fine. Sono posture che hanno un impatto sullo spettatore. C'è la trasformazione del peso in energia, la trasposizione dell'equilibrio, che non è statico nel centro ma si carica di trasportare l'equilibrio fuori dal centro. Si segue una logica che non è non del realismo, ma per esempio l'impulso dato dalle anche. Tutto questo deve essere modellato attraverso il ritmo. Una sequenza fisica, posso farla lentamente o velocemente, posso mescolare i ritmi, variare la qualità di energia (forte o soave), posso ridurla o ampliarla nello spazio mantenendo le intenzioni, posso colorare con aspetti estroversi o introversi, oppure trasporre e invece di fare con tutto il corpo, posso farla con il viso e con la mano, o fare lo stesso con un oggetto, posso fare lo stesso con la voce, posso interpretare la sequenza come se fossi un soldato o come una farfalla⁸⁴.

Il corpo espressivo, come è emerso dalle ricerche dei registi pedagoghi, appare come un corpo organico, docile, capace ad abbandonare i cliché della spontaneità per apprendere delle tecniche, che lo portano a conquistare la presenza scenica, e pronto a sviluppare una forte intenzionalità che sta alla base delle azioni fisiche realizzabili, nella condivisione dello spazio con lo spettatore che osserva. Il

⁸² E. Barba, N. Savarese, *L'arte segreta dell'attore. Un dizionario di antropologia teatrale*, Ubulibri, Milano 2005, p. 7.

⁸³ E. Barba, *Pensare per azioni, masterclass con Eugenio Barba*, Teatro Cantiere Florida (FI), 21 novembre 2021.

⁸⁴ *Ibidem*.

corpo in teatro è un corpo aperto alla relazione e alla risonanza, un corpo che richiede un training, un percorso di apprendimento denso di lavoro e di sforzi.

Durante il periodo pandemico i corpi che sono stati osservati in ambito teatrale da attori e registi coinvolti nella ricerca sono *corpi espressivi* della fragilità sperimentata, come emerso dalle interviste della seconda fase⁸⁵.

I testimoni privilegiati descrivono *corpi castrati*, ostacolati nelle loro potenzialità, in cui i limiti sono l'impossibilità di utilizzare il contatto e l'essere celati dietro la mascherina che impedisce le espressioni del viso, come afferma V. B.. La corporeità, secondo D. B., è *monca*: si può lavorare ma si arriva sempre fino a un certo punto poiché manca qualcosa, manca lo step successivo, che è dato dal contatto fisico. Il contatto è una delle linfe vitali del teatro, secondo C. R., e il bisogno estremo di corporeità si fa sempre più evidente nell'impossibilità di toccarsi e lavorare davvero con il corpo, come afferma Lupi.

I corpi sono molto più rigidi e molto più abituati alla distanza ma fortemente bisognosi di vicinanza e impauriti dalla vicinanza e dal contatto, come se fossero ormai assuefatti rispetto al fatto che non ci possa più essere un contatto che prima davamo per scontato, rileva C. C..

I corpi pandemici sono trattenuti e anche quello dell'educatore teatrale lo è, nel bisogno di interagire attraverso il contatto con chi partecipa al laboratorio teatrale, come ritroviamo nelle parole di R. M.. Si osservano corpi che tendono a chiudersi a causa della paura, corpi più attenti, in ipervigilanza, ma la paura scompare stando in relazione e lavorando teatralmente, osserva D. R.. I corpi, secondo D. V. sono insofferenti, specialmente quelli dei bambini, sono bisognosi di muoversi ma ci si sente limitati negli esercizi, si lavora come in gabbie immaginarie, senza contatto, riporta C. M..

Gli intervistati, nella drammaticità della situazione, nei numerosi limiti elencati, individuano anche risorse, tra cui, secondo V. B. la possibilità di esplorare nuove vie espressive, o il lavoro sull'espressività degli occhi che emergono dalla mascherina, sulla voce, sul sentire il gruppo, aumentando le proprie percezioni, come rileviamo in Lupi; ancora, secondo B. V. si è scoperto un modo diverso di relazionarsi tra i corpi, altrettanto positivo e piacevole. Si è cercato, afferma C. C., di trovare una maggiore consapevolezza, un maggior controllo, una maggiore conoscenza del proprio corpo e, secondo A. F., si è fatto esperienza di come era possibile sentirsi assieme anche nella distanza dei corpi, grazie ad esempio alla musica del musicoterapeuta, nella risorsa che è data dal fatto che per esempio il teatro ragazzi è povero e da sempre abituato a sperimentarsi, ad adattarsi alla povertà di mezzi. C'è chi, sostiene R. M., ha sentito nei limiti fisici un impulso, una forte carica creativa e c'è chi è andato avanti nella ricerca artistica e teatrale, rileva D. V.. L'uomo ha bisogno del contatto, inteso come un essere in relazione. Il teatro, secondo D. R., riesce a trovare una strada emotiva, una

⁸⁵ Dalle interviste della seconda fase, realizzate nel novembre 2020.

strada relazionale e l'insegnante può aiutare, veicolare un istinto, l'insight personale che le persone hanno già, ovvero il bisogno di stare con qualcuno, di relazionarsi.

V. B. afferma che il corpo dell'attore ha offerto allo spettatore la possibilità di partecipare a un rito dal vivo, offrendo l'emozione che c'è solo lì, quell'adesione che c'è in quel momento tra spettatore e attore è unica. Il teatro ha offerto una compresenza di corpi, una grossa fonte di aggregazione e forse sarà il suo ruolo quando la pandemia sarà passata. Ritornare a stare insieme per superare la paura che sarà inevitabile.

Cruciale sarà, secondo D. B., il ruolo del teatro verso i corpi nel delicato tempo di ritorno alla relazione, per gli spettatori ma anche per gli attori, per un ritorno alla normalità di stare insieme.

Nella sospensione dei corpi, il teatro riporterà i corpi nella comunità. Al corpo dello spettatore, dunque, il teatro ha offerto la possibilità di vivere momenti condivisi, un momento pubblico con le altre persone, afferma Lupi. Il teatro ha offerto uno spazio all'immaginazione della singola persona, che sia spettatore o attore e al nutrimento di quella, dopo una lunga dieta. Il teatro online ha avuto un pubblico molto diverso da quello che c'era dal vivo, afferma B. V., ha offerto una sorta di pacchetto ridotto delle possibilità che offre l'esperienza teatrale poiché le modalità di andare in scena sono state limitanti. Il teatro, però, secondo C. R., ha dato sicuramente quello che è l'essenza dell'incontro: lo spostarsi e il doversi preparare a fare qualcosa, allargare lo sguardo. I corpi del teatro, afferma C. C., hanno generato una possibilità di contatto, anche solo essere nello stesso luogo, nello stesso momento, con un unico obiettivo: l'incontro.

8.4. I sensi e il senso cinestetico

«L'attore è un atleta del cuore»

Artonin Artaud⁸⁶

La dimensione plurisensoriale sembra oggi inaridita, dal momento che specialmente in epoca pandemica, come abbiamo visto, il teatro si è trasferito nel mondo virtuale e la rapida diffusione dell'utilizzo delle tecnologie sembrano privilegiare l'utilizzo di vista e udito a scapito degli altri sensi. Possiamo rintracciare esperienze significative che hanno tentato di ricondurre la sensorialità anche attraverso la comunicazione digitale, come nelle parole di A. F. del Teatro Telaio di Brescia⁸⁷, che racconta la realizzazione di Arcipelago emozionale, un'originale esperienza di didattica teatrale che consiste in installazioni ubicate presso il Museo di Santa Giulia di Brescia, conservando in modo

⁸⁶ A. Artaud, *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino 1968, p. 242.

⁸⁷ Si veda l'intervista ad A. F. realizzata il 10 novembre 2021 ore 10.00.

particolare la dimensione sensoriale dell'olfatto e del tatto, presenti anche nell'ideazione del teatrino digitAle⁸⁸.

Secondo De Marinis, nel teatro degli ultimi vent'anni si possono cogliere dei segnali interessanti di un ritorno di interesse per il teatro come esperienza fisica plurisensoriale⁸⁹.

In ambito performativo De Marinis ha affermato che la *sinestesia* costituisce un paradigma dell'espressione teatrale. Uno dei modi più significanti di leggere le teorizzazioni teatrali del Novecento nella riteatralizzazione del teatro potrebbe consistere proprio nell'osservarle come un tentativo di restituire al teatro la ricchezza sinestesica e la plurisensorialità che avevano caratterizzato lo spettacolo occidentale e che dal Settecento in poi si erano venute riducendo drasticamente a causa dell'ideologia testocentrica. Ne avevano fatto le spese soprattutto i sensi bassi, dall'olfatto, al gusto, al tatto che erano stati tenuti in grande considerazione nella civiltà teatrale rinascimentale e barocca o, pensando al teatro giapponese che ha conservato quasi immutati fino ad oggi lo spettacolo come una vera e propria festa dei sensi. Interi filoni di sperimentazione della ricerca artistica contemporanea si sono caratterizzati per il loro tentativo di riscattare i sensi bassi restituendoli allo spettacolo e all'esperienza dello spettatore come gli happenings americani ed europei e alla performance degli anni Settanta, per arrivare al Bread and Puppet Theater, che condivideva il pane fresco con il pubblico di ogni spettacolo, per creare comunità, dal suo principio centrale che l'arte dovrebbe essere fondamentale come il pane per la vita.

Nelle ipotesi sull'evoluzione dell'uomo, il senso dell'olfatto ha giocato un ruolo cruciale nello sviluppo, dal momento in cui l'antenato dell'uomo ha abbandonato il terreno per gli alberi. La vita sugli alberi richiedeva una vista più acuta e si basava meno sull'olfatto che era invece cruciale per gli organismi terricoli. Come afferma Hall,

conseguenza della perdita di importanza dell'olfatto come mezzo di comunicazione, fu un'alterazione nel tipo di relazione fra gli esseri umani, che ha probabilmente dotato l'uomo di una grande capacità di resistenza all'affollamento. Se gli esseri umani avessero nasi potenti come topi, sarebbero stati per sempre legati coinvolti con tutta la gamma di emozioni e di salti di umori occorrenti alle persone intorno a loro. [...] La vita sarebbe molto più complessa e intensa: sarebbe meno controllata dalla coscienza, perché i centri che presiedono all'olfatto nel cervello sono più antichi e primitivi dei centri visivi⁹⁰.

Il teatro, nella ricerca dell'organicità del corpo, per il lavoro sulle dimensioni pre-espressive dell'attore, che lo portano a familiarizzare con impulsi e istinti, vuole recuperare la dimensione sensoriale come prioritaria. Nelle riflessioni più recenti si ipotizza che anche il movimento possa

⁸⁸ Si vedano a tal proposito le interviste realizzate a A. F. del Teatro Telaio.

⁸⁹ M. De Marinis, *In cerca dell'attore*. cit., p. 228.

⁹⁰ E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1968, p. 60.

rientrare tra le sfere sensoriali. Berthoz ipotizza che ai cinque sensi tradizionali si possano aggiungere i recettori vestibolari, i propriocettori dei muscoli, delle articolazioni e, per certe specie, altri sensi come l'ecolocazione, il senso magnetico ecc. A suo parere, se si vuole dare un senso alla percezione umana, bisogna soprattutto rivedere completamente il significato della parola senso. La proposta da lui formulata è che si possa ritornare a una classificazione dei sensi che corrisponda a delle funzioni percettive, aggiungendo al senso del gusto, dell'odorato, del tatto, della vista e dell'udito, quello del movimento, dello spazio, dell'equilibrio, dello sforzo, del sé, della decisione, della responsabilità, dell'iniziativa. Il senso sarebbe così ritratto come una direzione che accompagna il soggetto verso un obiettivo e che è da lui determinata. Ciascuno di questi sensi utilizza, in gradi diversi in maniera dinamica, i recettori di cui ha bisogno e anche alcune specifiche proprietà di ogni recettore; il cervello filtra le informazioni date dai sensi in funzione dei suoi progetti. Secondo il neurofisiologo francese, «bisogna capovolgere completamente il senso in cui si studiano i sensi: bisogna partire dall'obiettivo perseguito dall'organismo e capire come il cervello interroga i recettori regolando la sensibilità, combinando i messaggi, pre specificando i valori stimati, in funzione di una simulazione interna delle conseguenze attese dell'azione»⁹¹.

Egli approfondisce il senso del movimento, o cinestesia, definendolo il risultato della cooperazione di molte popolazioni recettoriali che esigono che il cervello ricostruisca il movimento del corpo e dell'ambiente in maniera coerente⁹².

Stern, che ipotizzò l'esistenza delle forme vitali alla base delle nostre azioni comunicative con gli altri, sostiene che il movimento rappresenti «per noi l'esperienza più fondamentale e primordiale»⁹³. Poiché l'esperienza dinamica deriva dal movimento, le esatte circostanze in cui avviene il movimento diventano cruciali. Esso è all'origine dello sviluppo filogenetico e ontogenetico e quindi deve avere un ruolo fondamentale nelle nostre esperienze di vita. Come afferma anche Morosini, l'uomo adopera normalmente il linguaggio dei gesti, delle parole, dei segni scritti. Il primo mezzo di espressione negli esseri animati avviene attraverso il movimento del corpo»⁹⁴.

Già Husserl⁹⁵ da una prospettiva filosofica collocava il movimento all'origine del pensiero. Analogamente Polanyi ha affermato che i pensieri derivano dalle esperienze corporee, dalla tacita conoscenza insita nel corpo. Einstein ha dichiarato che per lui pensare in termini matematici comportava la sensazione di un movimento corporeo. Il movimento è quasi ovunque, quando

⁹¹ A. Berthoz, *Il senso del movimento*, Cromografica Europea, Milano 1998, pp. 252, 253.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ D. N. Stern, *Le forme vitali: l'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapie e nello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011, p. 17.

⁹⁴ E. Morosini (Eds), *Teatro a Scuola*, cit., p. 113.

⁹⁵ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, vol. 1: introduzione generale alla fenomenologia pura, Einaudi, Torino 1976.

ascoltiamo la musica facciamo esperienza di una serie di suoni in movimento, spesso immaginiamo che i suoni provenienti da una certa origine si muovano in diverse direzioni. Quando osserviamo una danza, anche se siamo fermi abbiamo la sensazione che il nostro corpo si muova a causa dell'attività dei neuroni specchio. Quando ascoltiamo qualcuno, leggiamo un libro o fantastichiamo, possiamo fare esperienza di mondi virtuali contenenti forze in movimento. «In una mente incorporata, in effetti, il movimento è fondamentale»⁹⁶.

Grazie allo psicologo americano Howard Gardner sappiamo di doverci avvicinare all'intelligenza in quanto fenomeno declinabile solo al plurale, poiché esistono più intelligenze, relativamente autonome e presenti in differente misura in ogni individuo. Non solo non troverebbero più riscontro scientifico le categorie di abilità trasversale e di interdipendenza, sulle quali si fondano da sempre le carriere scolastiche, ma verrebbero anche meno le divisioni gerarchiche dei linguaggi che relegano quello del corpo al ruolo di fanalino di coda. Tra le intelligenze che Gardner segnala, oltre a quelle *linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, intra e interpersonale*, vi è appunto quella *corporeo-cinestesica*, identificata nella capacità di utilizzare il corpo in modi diversi, per fini espressivi oltre che concreti e nella capacità di osservare, sperimentare, ricreare, guardare. «Un modo diverso, sistemico, di guardare al corpo è veramente il punto fondamentale»⁹⁷.

Come affermato, gli studi del regista sovietico Èjzenštejn ci hanno portato a comprendere il passaggio per induzione dello stato d'animo dall'attore allo spettatore, che avviene facendo leva sulla *contagiosità mimica*, a cui è stato dato il nome scientifico di cinestesia, per designare l'insieme delle reazioni determinate dalla sensazione e dalla percezione del movimento di un essere umano⁹⁸.

La stagione teatrale che si sviluppa in Russia nei primi tre decenni del Novecento fu una delle numerosissime età d'oro del teatro di tutti i tempi, e lo è anche per il teatro come azione efficace basata su una manipolazione percettiva, sinestesica e soprattutto cinestesica dello spettatore⁹⁹. Numerosi sono i contributi di Mejerchol'd e soprattutto quelli di Èjzenštejn, che pone in primo piano la reazione psicofisica dello spettatore rispetto alla sua rappresentazione del testo; in questo senso lo strumento per modellare lo spettatore viene individuato nell'*attrazione* che costituisce «qualsiasi movimento aggressivo del teatro»¹⁰⁰ cioè ciò che esercita sullo spettatore un effetto sensoriale o psicologico che produce determinate scosse emotive. In questo senso lo spettatore è visto quale entità psicofisica, corpo-mente da lavorare, da manipolare, di cui organizzare le sensazioni e a cui reagire. I movimenti espressivi-organici hanno una doppia proprietà: quella di suscitare in chi li esegue un

⁹⁶ D. N. Stern, *Le forme vitali: l'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapie e nello sviluppo*, cit., p. 18.

⁹⁷ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, cit., p. 43.

⁹⁸ M. De Marinis, *In cerca dell'attore*, cit., p. 239.

⁹⁹ Ivi, p. 234.

¹⁰⁰ M. De Marinis, *In cerca dell'attore*, cit., p. 237.

certo stato d'animo emotivo elementare e quella di provocare nello spettatore una determinata risposta, di creare un'emozione.

Secondo il regista pedagogo Eugenio Barba, «il senso cinestetico è il sesto senso che ci orienta in un processo fisiologico del nostro corpo»¹⁰¹. Egli afferma che il senso cinestetico è la presenza dell'attore, permette di giudicare, di sviluppare empatia e di reagire. Permette le tensioni che consentono allo spettatore di reagire all'attore con il senso cinestetico. Stare in scena è colpire il senso cinestetico dello spettatore. Il regista fondatore dell'Antropologia teatrale ha contribuito a condurre una serie di studi e ricerche per comprendere i principi fondamentali che sono alla base della rappresentazione, per cogliere i processi che avvengono nell'organismo dell'attore-persona e che lo rendono "in vita". La pre-espressività costituisce il punto di partenza per il lavoro che ognuno svolge su di sé e con gli altri, riguarda le azioni dell'attore-persona, l'uso che egli è capace di fare della sua presenza fisica.

Nel lavoro teatrale ogni persona conserva la propria espressività naturale come motivo di fondo e su di essa viene costruito l'attore-persona, senza manipolazioni o forzature psicologiche. Attraverso una serie di indagini effettuate sui teatri orientali, nei quali il livello pre-espressivo viene "messo a nudo", sono state formulate da Eugenio Barba tre leggi relative alla presenza dell'attore, si tratta di leggi pragmatiche, che dichiarano a quali condizioni la presenza si verifica. Sono le seguenti:

L'alterazione dell'equilibrio: da una posizione di equilibrio naturale, basato sul minore dispendio di energie possibile, si passa a un equilibrio «di lusso», caratterizzato invece da un dispendio, da uno spreco di energie che origina delle tensioni organiche che impegnano e sottolineano la presenza materiale dell'attore.

In secondo luogo, troviamo la legge dell'opposizione: il gesto acquista una qualità, una presenza, una forza se per compierlo non si usa soltanto l'energia necessaria per compierla, ma se si compie una contro-azione, un'azione esattamente contraria alla prima che raddoppia la scarica bio-elettrica.

Vi è infine la legge della non-coerenza coerente: l'incoerenza si riferisce al voler assumere posizioni difficili, impacciati, che normalmente, nella vita quotidiana non si presentano. Tuttavia, questa permette una diversa potenzialità di energia, lo sviluppo di questa tecnica permette di raggiungere nuovi riflessi neuro-muscolari, una nuova cultura del corpo, nuove potenzialità fino a mostrare, agli occhi dello spettatore questa tecnica come una cosa spontanea¹⁰².

Il senso del lavoro scenico, come sviluppo del senso cinestetico e dell'intelligenza corporea, sorge quindi dall'istinto e dalla presenza della persona, la formazione della persona è incentrata sull'approfondimento dell'arte teatrale con lo scopo di aiutare l'attore a costruire la sua «ribalta

¹⁰¹ E. Barba, *Pensare per azioni, masterclass con Eugenio Barba*, cit.

¹⁰² G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, cit., pp. 82 ss.

intrinseca»¹⁰³, ovvero aiutarlo a costruire, attraverso un metodo scientifico, la propria presenza (anche non esteriore) sulla ribalta, la quale colpisce ed attrae lo spettatore.

8.5. Le emozioni

«Le emozioni sono passi di danza»

Marianella Sclavi¹⁰⁴

Dalle interviste realizzate durante il progetto di ricerca, i risultati derivanti dalle testimonianze di attori e registi ci mostrano chiaramente come le emozioni siano elementi centrali e fondanti la dimensione teatrale.

Secondo A. F., anche nei periodi di massima restrizione, a teatro si è potuto avere un incontro,

Il successo delle serate c'è stato quando si è creata quella magia, non sempre accade e non ci sono degli strumenti, delle regole precise per far sì che accada e quindi quando è accaduta si è proprio capito in un solo colpo, senza bisogno anche di realizzarlo, che c'eravamo. Ecco la parola giusta è questa qui: c'era l'attore e dall'altra parte c'era lo spettatore, l'esserci e quindi quello scambio di sguardi, pause di silenzio, di umori, di sudore, vedere le gocce di sudore che cadono dalla fronte di un attore, vedere la risata di un bambino che contagia quella degli altri, vedere un applauso che parte piccolo poi cresce di colpo ed esplose, vedere un attore costretto a fermarsi perché l'applauso non gli permette di continuare, ecco, tutte queste cose che in video e che a distanza purtroppo non accadono mai e che invece, sì, sono accadute come per magia, si rinnova questa magia e questa cosa credo che sia stata accolta in un sol colpo da chi c'era in quel momento. Poi la bellezza di sapere che quella cosa accade solo in quel momento, io c'ero te lo posso raccontare, se quella sera io fossi stato impegnato o fossi rimasto a casa davanti alla tv, sul divano, probabilmente non avrei modo¹⁰⁵.

Il teatro ha dunque offerto tanta commozione, sostiene D. V.¹⁰⁶, una boccata d'ossigeno (anche se con la mascherina!), momenti di liberazione, di catarsi, rielaborazione del periodo, rileva R. M.¹⁰⁷.

Come afferma D. R.¹⁰⁸, il teatro ha sopperito il bisogno di relazione che ha l'uomo, perché va a supplire il bisogno di raccontare una storia, di ascoltare una storia e di lasciarsi trasportare da essa, lasciarsi emozionare. A teatro le persone si stanno dedicando a me, nello stesso momento in cui assisto a uno spettacolo.

¹⁰³ *Ibidem.*

¹⁰⁴ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003, p. 119.

¹⁰⁵ Dall'intervista di A. F., realizzata il 30 novembre 2020.

¹⁰⁶ Dall'intervista a D. V., 13/07/2020.

¹⁰⁷ Dall'intervista a D. V., 19/06/2020.

¹⁰⁸ Dall'intervista a D. V., 28/05/2020.

Motivazione ed emozione hanno la stessa radice latina, *movere*. Le emozioni sono ciò che ci spinge a perseguire i nostri obiettivi e alimentano le motivazioni che guidano la percezione, dando forma alle azioni. «Le radici delle emozioni sono nel corpo e sono legate al *dialogo tonico*, al gioco espressivo e comunicativo sotteso all'alternanza di contrazioni e decontrazioni muscolari, vero e proprio linguaggio primordiale dell'affettività»¹⁰⁹.

Le emozioni parlano un linguaggio non verbale, analogico; ci danno informazioni non su cosa vediamo, ma su come guardiamo. «Ci dicono qualcosa sulle cornici sociali e culturali che usiamo per interpretare il mondo. Le emozioni, come in varia misura hanno sostenuto William James, Lev Vygotskij, Gregory Bateson e altri sono il modo con il quale le abitudini percettivo-valutative che diamo per scontate si manifestano alla coscienza»¹¹⁰. Non si può “pensare bene” senza l’apporto conoscitivo delle emozioni, senza far dialogare fra loro la parte inconscia e quella conscia della mente¹¹¹. Le radici delle emozioni sono nel corpo e sono legate al «*dialogo tonico*, al gioco espressivo e comunicativo sotteso all'alternanza di contrazioni e decontrazioni muscolari, vero e proprio linguaggio primordiale dell'affettività»¹¹².

In ambito neuroscientifico, i primi dati che sembrano suggerire l'esistenza di risposte *mirror* nel dominio delle emozioni possono essere fatti risalire agli studi condotti dal ricercatore svedese Ulf Dimberg a partire dai primi anni Ottanta del secolo scorso. Riprendendo la lezione di Darwin per cui le emozioni tendono a essere espresse in configurazioni del volto e in posture del corpo facilmente identificabili, Dimberg si pose il problema di riscontrare se e in che misura tali configurazioni fossero rilevabili, non solo sul volto di chi prova una determinata emozione, ma anche su quello di chi osserva l'espressione di quel tipo di emozione sul volto altrui. Il risultato fu che i soggetti esposti ai volti che esibiscono un'emozione positiva o una negativa rispecchiano l'attività EMG nelle regioni dei muscoli facciali che mediano le espressioni dei volti positive e negative¹¹³. Negli anni successivi egli replicò i risultati mostrando in particolare che la risposta è automatica e può essere legata a specifiche variazioni nella frequenza del battito cardiaco. L'uso delle tecniche di Brain Imaging ha consentito di esplorare le attivazioni cerebrali durante l'osservazione e l'imitazione di volti caratterizzati da espressioni emotive positive e negative. In un esperimento fMRI Marco Iacoboni e collaboratori hanno chiesto a dei soggetti di osservare e imitare volti con espressioni emotive diverse. I risultati hanno mostrato un'attivazione del circuito coinvolto nella rappresentazione motoria delle espressioni dei volti, anche nella condizione di pura osservazione. Durante l'imitazione l'attivazione di tutte queste aree è maggiore rispetto alla condizione di pura osservazione. L'imitazione delle varie

¹⁰⁹ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 19.

¹¹⁰ Ivi, p. 35.

¹¹¹ Ivi, p. 29.

¹¹² I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, cit., p. 19.

¹¹³ U. Dimberg, *Facial reactions to facial expressions*, in «Psychophysiology», 19, 6, 1982, pp. 643-647.

espressioni del volto dotate di valenza emotiva determina l'attivazione del giro frontale inferiore destro. Gli studi neurologici hanno dimostrato l'esistenza di sistemi motori diversi responsabili l'uno dell'esecuzione e del controllo dei movimenti volontari, e l'altro delle reazioni emotive che coinvolgono il volto le posture corporee. Diversamente dal dominio delle azioni, in quello delle emozioni non esistono studi di registrazione che consentono di attribuire direttamente ai neuroni di questa o quell'area la proprietà mirror. Tuttavia, è chiaro che nelle esperienze di osservazione di espressioni di disgusto, di paura e di sorriso ilare, le risposte mirror comportano una trasformazione sensorio-visceromotoria, che cambia al variare delle aree di volta in volta coinvolte¹¹⁴.

La scoperta dei neuroni specchio mostra che il sistema motorio è l'impalcatura su cui è costruita la nostra comprensione delle azioni degli altri. Quando parliamo di sistema motorio si includono anche i sistemi emozionali, che sono motori già nell'etimologia della parola. «Ne consegue che anche la comprensione vera delle emozioni altrui risulta essere empatica, e che pure queste emozioni sono *from the Inside*»¹¹⁵.

Nel lavoro di ricerca di Rizzolatti e colleghi si suppone di immaginare la sensazione di disgusto per una pietanza avariata oppure si ipotizza di immaginare di provare paura per l'imminente minaccia di qualcuno che vuole ferirci. Se si immagina di provarle come se le provassimo per davvero, che è poi quello che accade in teatro, l'esperienza che si fa è plasmata da rappresentazioni e processi di tipo visceromotorio, ed è in virtù di tali rappresentazioni e processi che facciamo esperienza di quel tipo di emozione, sia che la proviamo realmente sia che ci limitiamo a immaginare di provarla. Quello che viene descritto dai neuroscienziati corrisponde a ciò che il regista russo Stanislavskij chiamava memoria affettiva o memoria emotiva. La ricchezza del confronto tra culture teatrali e neuroscienze ci consente di indagare da un nuovo punto di vista il funzionamento emotivo nei termini dei processi visceromotori. Gli scienziati, come precedentemente affermato, portano l'esperienza del contagio emotivo, come quando può capitarci di provare paura nell'osservare un volto impaurito oppure di avvertire un senso di ilarità nel sentire qualcuno ridere di gusto.

Sappiamo che, per quanto il contagio emotivo presupponga la capacità di rispecchiare le emozioni altrui, le risposte mirror non implicano di per sé alcun contagio vero e proprio. Esse comportano, piuttosto, il reclutamento di rappresentazioni e processi che sarebbero reclutati se fosse chi osserva a vivere questa o quelle emozioni in prima persona. Anche se non sfociano in una replica delle emozioni altrui, queste rappresentazioni e questi processi possono comunque plasmare l'esperienza di chi osserva, rendendola in ciò diversa dalla mera esperienza visiva di un volto con questa o quella fattezza o di una parte restante del corpo con questa o quella postura¹¹⁶.

¹¹⁴ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, cit., pp. 93-140.

¹¹⁵ G. Rizzolatti, A. Gnoli, *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, cit., p. 32.

¹¹⁶ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, cit., p. 255.

L'essere umano esprime le emozioni fin dalla sua nascita, recenti studi affermano che già dalla metà della gravidanza il feto inizia a manifestare espressioni emozionali. Il sorriso è la prima espressione che compare attorno alla quindicesima-sedicesima settimana di gravidanza per diventare più stabile intorno alla diciottesima-ventesima settimana. Successivamente si possono cogliere espressioni di sorpresa e disgusto ma anche di pianto e distress, essi «rappresentano dei comportamenti anticipatori che preparano gli scambi postnatali, dal momento che non hanno ancora una funzione comunicativa»¹¹⁷.

La forma che in ognuno di noi ha assunto in rapporto con le proprie emozioni discende solitamente dal tipo di dialogo corporeo che ha instaurato con i genitori fin dai primi giorni di vita. Riferendosi a tale dialogo Stern ha addirittura postulato l'esistenza di un alfabeto emotivo primario, gli *affetti vitali*, un alfabeto modulato sull'esperienza cinetica di tutte le percezioni della vita quali lo scorrere, il fluttuare, l'esplosione, il gonfiarsi. Il carattere di ciascuno di noi dipenderebbe da come queste qualità dinamiche sono state introiettate, dal modo in cui siamo stati coccolati, cullati, accuditi nella prima infanzia da qualcuno che nel frattempo si muoveva nello spazio, condizione che accresce ulteriormente gli stimoli tattili, uditivi, visivi cinestetici.

Stern ha dimostrato che il bambino non vive, nemmeno nei primi mesi di vita, in un mondo indifferenziato, ma che, grazie al proprio sé emergente, entra subito in rapporto con la madre. Le relazioni fra madre e bambino si basano sul tono della voce, sulle espressioni del viso, sui movimenti corporei. Il bambino agisce e reagisce. In questo modo si rende conto di essere un io, un sé, distinto dalla madre. Le *vitality forms* sono definite come il vissuto di una forza in movimento, con un certo profilo temporale e un certo senso di vitalità e direzionalità. Da come un'azione viene eseguita, gentilmente o in maniera brusca, l'osservatore può capire che relazione c'è tra l'agente dell'azione e la persona verso cui l'azione è diretta. Le cinque proprietà del movimento considerate da Stern sono: tempo, spazio, forza, traiettoria e direzione. Tutti assieme formano una *Gestalt*, una configurazione percettiva degli oggetti reali. Sulla base di questa l'osservatore entra in contatto con lo stato d'animo dell'altro, comprende se chi ha di fronte esprime sentimenti di simpatia o di rabbia, se ha un atteggiamento benevolo oppure no. La capacità di interpretare e capire le *vitality forms* rappresenta un elemento fondamentale nelle relazioni interpersonali¹¹⁸.

Nel vasto settore della teoria e della ricerca sulle emozioni, un contributo interessante che ha riportato l'attenzione sugli aspetti psicologici e funzionali delle emozioni proviene da Daniel Goleman. Con il termine *intelligenza emotiva* l'autore si riferisce alla «capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare se stessi e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto

¹¹⁷ M. Ammaniti, P. F. Ferrari, *Il corpo non dimentica*, cit., p. 44.

¹¹⁸ G. Rizzolatti, A. Gnoli, *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, cit., pp. 140-154.

interiormente, quanto nelle relazioni sociali [...]. Sono abilità complementari ma differenti dall'intelligenza intellettuale, ossia dalle abilità meramente cognitive possedute dal soggetto»¹¹⁹. Egli suddivide le competenze emotive fondamentali in due categorie: le competenze personali, ovvero l'insieme delle capacità di cogliere i diversi aspetti della propria vita emozionale, e le competenze sociali, che riguardano il modo di relazionarsi e comportarsi con gli altri.

I correlati neurofisiologici delle qualità cognitive ed emotive dell'intelligenza sono state indagate anche neuro anatomicamente. I centri emotivi si attivano nelle regioni sottocorticali più profonde e antiche della nostra specie. Le ricerche più recenti sull'intelligenza emotiva dimostrano il funzionamento integrato *warm cognition* necessario anche allo sviluppo di competenze personali, cioè come controlliamo noi stessi, e di competenze sociali, relative a come gestiamo le relazioni con gli altri.

Tra le competenze personali troviamo la consapevolezza di sé, (consapevolezza emotiva, autovalutazione accurata, fiducia in se stessi), il dominio o la padronanza di sé (autocontrollo, fidezza, coscienziosità, adattabilità, innovazione) e la motivazione (spinta alla realizzazione, impegno, iniziativa, ottimismo). Per quanto concerne le competenze relazionali l'empatia (comprensione degli altri, promozione dello sviluppo), il saper comunicare bene in modo chiaro e altre abilità sociali come la capacità di gestire conflitti, l'assertività, la collaborazione e la leadership. Nella concezione di Goleman, l'intelligenza emotiva tende ad aumentare in proporzione alla consapevolezza degli stati d'animo, al contenimento delle emozioni che provocano sofferenza, al maggior affinamento dell'ascolto e della sensibilità empatica. La maturità stessa si configura come un processo attivo attraverso il quale si diventa sempre più capaci di gestire la sfera delle emozioni. «Le persone competenti sul piano emozionale, quelle che sanno controllare i propri sentimenti, leggere quelli degli altri e trattarli efficacemente, sono avvantaggiate in tutti i campi della vita»¹²⁰. Ciò conferma che anche le abitudini e le reazioni emotive più radicate hanno la possibilità di essere modificate. Per sviluppare l'intelligenza emotiva è necessario quindi conoscerla e coltivarla, seguendo un processo formativo diverso da quello tradizionale, dove l'apprendimento è dovuto all'esperienza di situazioni vissute che impongono un pieno coinvolgimento emotivo.

Come afferma Damasio nell'ultimo *Sentire e Conoscere* «le emozioni delle persone non sono meramente desideri sessuali e paura dei serpenti. Riguardano anche: l'orrore di essere testimoni di sofferenze e la soddisfazione di vedere trionfare la giustizia; la delizia che suscita un sorriso sensuale

¹¹⁹ D. Goleman, *Intelligenza emotiva, Che cos'è e perché può renderci felici*, Ed Rizzoli, Milano 1996, pp. 64 – 47.

¹²⁰ *Ibidem*.

[...], la profondità della bellezza nelle parole e nelle idee nei versi di Shakespeare [...] ogni cosa di Mozart o di Schubert e l'armonia che Einstein vide nella struttura di una equazione»¹²¹.

Damasio ha ben sottolineato come le emozioni abbiano un ruolo fondamentale nel determinare le decisioni e le cognizioni. Ma «quando ci ritroviamo a vivere disconnessi dal sentire, con emozioni represses o somatizzate, quando in definitiva non sappiamo che cosa sentiamo, siamo come naviganti della vita, senza bussola e persino senza timone»¹²².

In ambito teatrale e performativo, molti grandi registi pedagoghi si sono occupati di emozioni. Thomas Richards, nel suo testo in cui racconta il lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche afferma che «le emozioni non sono controllabili dalla volontà»¹²³. Se l'attore esegue con verità la linea di azioni fisiche, avrà un'esperienza genuina sul palcoscenico, e ciò sarà a sua volta percepito dallo spettatore.

Un attore deve prima di tutto lavorare sul proprio corpo, affinché esso diventi aperto, affidabile e coerente in tutte le sue reazioni; poi sviluppare le sue emozioni, in modo che esse non rimangano al livello più basso rivelando così un cattivo attore. Essere un buon attore significa avere sviluppato in sé la capacità di percepire, apprezzare ed esprimere uno spettro di emozioni, delle più basse alle più elevate. Un attore deve sviluppare la sua conoscenza, e in seguito la sua capacità di comprensione, fino al punto in cui la sua mente entra in gioco nella maniera più vigile per apprezzare il valore di ciò che sta facendo¹²⁴.

Secondo Grotowski «le emozioni sono indipendenti dalla volontà»¹²⁵ poiché, come sosteneva Stanislavskij: «è impossibile fissare nella memoria i sentimenti, si può ricordare solo la linea delle azioni fisiche»¹²⁶. Azione fisica vuol dire fare, semplicemente fare senza aggiungere niente; l'attore non deve insistere o sforzarsi per renderla più intensa. Egli deve sapere che cosa sta facendo, e deve farlo. Il corpo non ha nessun comportamento logico da seguire, come afferma ancora Richards,

non avevo neanche capito che il corpo può ricordare da sé. Se avessi lasciato che il mio corpo facesse il proprio lavoro, se l'avessi lasciato ricordare come cadeva, avrebbe potuto cominciare a fidarsi della verità del suo modo di fare, a ricordare da sé l'esperienza della caduta. Facendo questo in maniera veritiera, l'emozione avrebbe potuto seguire, come era successo nel sogno, dove ci fu la realtà della caduta del corpo di sogno, e poi la reazione specifica di terrore, provocata da ciò di cui il corpo stava facendo esperienza. Prima c'era l'esperienza fisica e poi l'emozione¹²⁷.

¹²¹ A. Damasio, *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.

¹²² E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, cit., p. 47.

¹²³ P. Richards, *Al lavoro sulle azioni fisiche*, cit., p. 111.

¹²⁴ P. Brook, *Il punto in movimento 1946-1987*, Ubulibri, Milano 1988, p. 212.

¹²⁵ P. Richards, *Al lavoro sulle azioni fisiche*, cit., p. 68.

¹²⁶ Ivi, p. 70.

¹²⁷ Ivi, p. 69.

Stanivslaskij diceva: «non mi parlate di sentimenti. Non possiamo fissare i sentimenti. Possiamo fissare e ricordare solo le azioni fisiche»¹²⁸. La chiave era nel *fare* veramente, non bisognava recitare, ma fare affinché il corpo non inciampasse nella mente. Talvolta capita di spendere un'enorme quantità della propria energia nello sforzo di pompare le emozioni, oppure, si cerca di influenzare lo stato emotivo attraverso il cambiamento del ritmo respiratorio o attraverso la tensione muscolare per stimolare dei sintomi di intensità. In questo modo non viene permesso alle emozioni di reagire naturalmente nella linea di azioni fisiche. Nel momento in cui la mente comincia ad imparare ad essere passiva, il corpo inizia ad avere campo aperto per essere attivo. Thomas Richards afferma: «Ora ascoltavo il corpo, lasciandolo scoprire da solo il flusso di azioni di cui aveva bisogno. E il corpo, attivato, cominciò a trovare il suo modo naturale e non forzato di fare, la sua organicità»¹²⁹. Secondo Eugenio Barba è il corpo-in-vita a dilatare la presenza dell'attore e la percezione dello spettatore. Dal suo punto di vista uno spettatore è attratto da un'energia elementare che seduce senza mediazione, ancora prima che egli abbia decifrato le azioni o compreso il loro significato. «Il corpo dilatato è un corpo caldo, ma non in un senso emotivo o sentimentale. Le emozioni e le sensazioni sono solo una conseguenza, per l'attore e per lo spettatore»¹³⁰.

Nel testo di Schechner troviamo una riflessione sulle emozioni in teatro, nell'analisi che egli fa delle ricerche di Paul Ekman sull'agire emotivo a livello neurologico, riprendendo Goffman, la differenza tra comportamento quotidiano e recitazione risiederebbe nella riflessività poiché la coscienza dell'attore contraddistinguerebbe l'azione intenzionale. Gli esperimenti di Ekman dimostrano che le sei emozioni primarie (sorpresa, disgusto, tristezza, rabbia, paura e felicità) provocherebbero nel sistema nervoso autonome specifiche attività. Utilizzando attori del San Francisco's American Conservatory Theater ottenne una distinzione delle emozioni sulla base della frequenza cardiaca e della temperatura corporea, mediante due metodi differenti, quello della contrazione volontaria dei muscoli facciali e quello della memoria emotiva sviluppato nel metodo delle azioni fisiche di Stanislavskij¹³¹.

Come afferma Ruffini, «lo strumento per modellare lo spettatore è l'attrazione. L'attrazione è qualsiasi momento aggressivo del teatro, cioè qualsiasi suo elemento che eserciti sullo spettatore un effetto sensoriale o psicologico, verificato sperimentalmente e calcolato matematicamente, tale da produrre determinate scosse emotive. Essa è l'elemento autonomo e primario della costruzione dello spettacolo: l'unità molecolare, cioè costitutiva dell'efficienza del teatro»¹³².

¹²⁸ Ivi, p. 77.

¹²⁹ Ivi, p. 78.

¹³⁰ Traduzione ad opera dell'autore, E. Barba, *The Dilated Body*, Zeami Libri, Roma 1985, p. 14.

¹³¹ R. Schechner, *Magnitudini della performance*, Bulzoni editore, Roma 1999, p. 164 ss.

¹³² F. Ruffini, *Teatro e boxe, l'atleta del cuore nella scena del Novecento*, cit., p. 95.

Il teatro costituisce il territorio formativo per esplorare e allargare i confini dell'intelligenza emotiva, è un campo di prova che permette alla persona di entrare in contatto con se stessa, di dare un nome alle proprie emozioni, è un *setting* che contiene alcuni elementi fondamentali per la formazione: concretezza, coinvolgimento, osservazione. «Nell'esperienza teatrale i partecipanti imparano ad affrontare sfide personali e di gruppo, a confrontarsi con se stessi, con le proprie paure, ansie e riserve mentali ma anche ad esprimere volontà e passione, costanza e fiducia negli altri, si misurano, insomma, con le radici dell'intelligenza emotiva per coltivarla e utilizzarne i frutti»¹³³.

Si è spesso educati a diffidare dalle proprie emozioni, ritenute responsabili di alterare la razionalità delle informazioni fornite dall'intelletto; anche esser definiti persone emotive assume un significato negativo, sinonimo di debole, infantile, sottomesso. Le emozioni, tuttavia, costituiscono uno strumento di comunicazione diretto ed efficace, che influenza i nostri processi cognitivi, relazionali, di apprendimento e di socializzazione; «le emozioni sono le uniche a cambiarti, e lo fanno in un istante, e tanto più intensamente accade, tanto più rapidamente ti cambiano»¹³⁴. Esse svolgono un'importante funzione adattiva nei confronti del mondo esterno e di consolidamento della propria identità, nonché dell'autonomia. «Il cervello emotivo parla così, attraverso i sensi, attraverso il tatto, lo sguardo, il tono della voce, gli odori e i sapori degli eventi e delle relazioni. Ricorda tutto. È il corpo a ricordare, e col corpo si comprende quel che si prova e si è provato, con la sua intelligenza, che è un misterioso e straordinario impasto di carne e spirito, di sensorialità e cuore, dove la mente con i suoi ragionamenti ha poche speranze di incidere»¹³⁵.

Mariagrazia Contini, nel suo *Per una pedagogia delle emozioni* parla di «analfabetismo nei riguardi dell'esperienza emozionale»¹³⁶, riferendosi al mondo dell'infanzia ma, più in generale, alla società odierna; è necessario che si apprendano competenze emotive, è importante che si individuino modalità per superare dei nodi problematici e per affrontare le emozioni, anche quelle considerate negative, come la paura, la rabbia, che sono considerate destabilizzanti e minacciose.

Recuperare le emozioni in ambito educativo significa recuperare la nostra identità, noi stessi nella nostra globalità, per quello che siamo veramente, la nostra storia personale e culturale, che è a sua volta il prodotto delle nostre relazioni; il teatro può aiutare la scuola in questo intento, può contribuire al pieno sviluppo della persona intesa nella sua globalità.

L'autoconsapevolezza emozionale non ha nulla a che vedere con il sentimentalismo, con l'emotività, con l'intuizione e neppure con la spontaneità. Ha a che fare col linguaggio del corpo che parla un codice diverso da quello verbale e con gli scenari paradigmatici dell'organizzazione sociale della

¹³³ G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e alla formazione*, cit., pp. 272 ss.

¹³⁴ E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, cit., p. 24.

¹³⁵ Ivi, p. 14.

¹³⁶ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 174.

nostra cultura. Le emozioni sono passi di danza che, automaticamente e inconsciamente, emergono alla coscienza. «È il sentire, più di ogni altra facoltà, che comprende le dimensioni del nostro esistere. Il sentire non è cieco, ha un'intelligenza propria, differente da quell'intelligenza che attribuiamo al pensiero logico deduttivo o razionale. Ha un'intelligenza diffusa tra la mente, il cuore e il corpo nella sua interezza, espansa e intuitiva. Il sentire è vivo, è qui, ora, inevitabilmente»¹³⁷.

Nel momento in cui l'educazione teatrale incontra le istituzioni scolastiche ed educative persegue i suoi obiettivi di crescita e sviluppo della persona, di educazione al bello e di formazione. Attraverso i progetti il laboratorio teatrale diventa strumento reale di crescita della persona nella sua globalità; esso va a collocarsi nelle fasce d'età specifiche a seconda delle istituzioni e su temi di interesse culturale e didattico specifici¹³⁸. Quando il laboratorio teatrale incontra la scuola esso diventa uno strumento indispensabile per affrontare le difficoltà comportamentali di quelli che Don Bosco definiva gli ultimi, poiché «in ogni giovane, anche nel più cattivo, c'è un punto in cui egli è sensibile al bene; e il primo dovere dell'educatore è cercare questo punto sensibile del cuore e saperlo valorizzare»¹³⁹.

Gamelli, con una metafora teatrale, afferma che «le emozioni usano il corpo come palcoscenico»¹⁴⁰. Si tratta di uno scenario che appare però seriamente minacciato dalla accentuata accelerazione cui sono sottoposti i processi cognitivi contemporanei. La velocità con la quale in modo crescente ci viene chiesto di elaborare scelte riduce la possibilità di connettere emozioni e reazioni corporee con l'evento a esse collegato. Poiché su questa procedura si basa il consolidamento dell'evento stesso nella memoria, si comprende il rischio concreto di ritrovarsi, pur se esposti a continue incalzanti esperienze, privi di ricordi. Per costruire una risposta emozionale occorrono, ribadisce Damasio, tempi più lunghi rispetto alla velocità estrema cui gli eventi vengono registrati, superficialmente e per un breve periodo, dalle nostre coscienze. Tale fenomeno definito sovraccarico cognitivo è tipico di una società globalizzata informatizzata che ci consente di immagazzinare sempre più rapidamente molte informazioni insieme ed è in conflitto con la lentezza del sistema somatosensoriale per ragioni intrinseche di carattere neurologico.

Nell'educazione alle emozioni a scuola, negli ultimi anni il panorama dei materiali a disposizione dei docenti si fa sempre più ricco e diversificato, anche se è opportuna la modalità con cui tale educazione emotiva si fa, un conto è “imparare” le emozioni a livello teorico, nozionistico, un altro conto è sentire

¹³⁷ E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, cit., p. 30.

¹³⁸ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'interculturalità*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008, pp. 68 ss.

¹³⁹ G. Bosco, *Memorie autobiografiche*, vol V, Elledici, Torino 1985, p. 367.

¹⁴⁰ I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, cit., p. 55.

le emozioni a fior di pelle, viverle, nel corpo e nel movimento, nella relazione, riflesso negli occhi, nei volti dei compagni, per dare seguito a una riflessione dialogata in classe¹⁴¹.

Anche in situazioni emotivamente complesse, come quando una persona ha vissuto l'esperienza del trauma, l'attività teatrale può offrire un percorso valido, riabilitante e terapeutico. Come abbiamo visto, il trauma trasforma il modo in cui mente e cervello organizzano le percezioni, non solo il modo con cui si pensa e ciò che si pensa, ma anche l'effettiva capacità di pensare, aiutare le persone fragili a trovare le parole per raccontare ciò che è accaduto loro è profondamente significativo, ma, spesso, non è sufficiente. *Incarnare*, in ambito teatrale, significa manifestare con e attraverso il corpo, qualcosa che esiste solo usando il corpo come mezzo. L'azione di raccontare il vissuto traumatico «non modifica necessariamente le risposte fisiche e ormonali automatiche del corpo, che rimane ipervigile, e pronto a essere assalito o violentato in qualunque momento»¹⁴². Perché avvenga un reale cambiamento, il corpo ha bisogno di apprendere concretamente (in maniera *embodied*), attraverso i sensi e facendone esperienza, che il pericolo è passato e di vivere nella realtà presente¹⁴³.

Il corpo non dimentica, anche se siamo in un'epoca, come dice Umberto Galimberti¹⁴⁴, in cui la tecnica può surrogare il corpo e darci l'illusione che esso non esista, permetterci di vivere quasi senza una sua necessità pratica.

La gioia ci dice forse che, nella condizione umana, è radicata la possibilità di ritrovare un senso nella vita anche quando essa sia oscurata dalle spine inesorabili dell'indifferenza e della non curanza, dell'egoismo e dell'aggressività, e anche della violenza e della morte. La gioia è un destino insondabile che consente di intravedere la luce anche nelle tenebre dei campi di concentrazione, quando la grazia, il mistero della grazia, sia nella nostra anima. Ma a noi, a ciascuno di noi, è demandato il compito di ricercare le orme della gioia, della sua stremata fragilità, nei volti e negli occhi, nel sorriso e negli sguardi di chiunque incontriamo in vita. Non la inaridiamo con la nostra gelida disattenzione¹⁴⁵.

¹⁴¹ Per un suggerimento di testi per l'educazione alle emozioni per il primo ciclo di istruzione si suggeriscono: C. Nunez Pereira, R. R. Valcàrcel, *Emozionario*, Nord-sud edizioni, Adriano Salani editore, Milano 2015, S. Cinti, *Emozioni in corso*, edizioni la meridiana, Bari 2014, S. Rossi, *Menti critiche, cuori intelligenti*, Pearson, Milano 2020.

¹⁴² B. Van Der Kolk, *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 25.

¹⁴³ Ivi, p. 382.

¹⁴⁴ U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999.

¹⁴⁵ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014, p. 27.

8.6. Vedere e guardare

«Più di tutte, gli uomini amano la sensazione della vista.

E il motivo sta nel fatto che la vista fa conoscere più di tutte le altre sensazioni»

Aristotele

La parola teatro, *theatron*, significa *luogo degli sguardi* e quindi come tale si offre per un'autentica esperienza di educazione alla reciprocità del vedere ed essere visti¹⁴⁶ e nella Treccani, dal greco θέατρον, da θεάομαι «guardare, essere spettatore»¹⁴⁷; la parola greca indicava, oltre che l'edificio per le rappresentazioni drammatiche, l'ambiente, il complesso delle persone che operano nello spettacolo teatrale. Per quanto noi tutti si sia “gettati” nel mondo a partire dallo sguardo di nostra madre, per quanto tutti i manuali di educazione si sforzino di ripetere l'importanza di disporre, per apprendere, di qualcuno che ci osservi mentre impariamo qualcosa, per quanto si è sempre più diffusa la consapevolezza di quanto l'educazione sia anche un fatto di sguardi, l'esperienza scolastica ancora stenta proporsi come luogo in cui praticare una circolarità, una corralità dell'incontro visivo.

Tutto il lessico teatrale fa riferimento esplicito allo sguardo e non all'ascolto, il teatro è un luogo dove ci si reca per vedere. Il teatro è il luogo dell'educazione della centralizzazione dello sguardo. Educare lo sguardo è un'ossessione ricorrente e per i greci saper guardare significava intuire la verità. Nel cristianesimo lo sguardo dei Padri era il simbolo della provvidenza, della castità e della fede. Fin dai primi secoli dell'era cristiana rivolgere lo sguardo serviva a consolare, esortare e custodire.

Il teatro, come ha affermato recentemente Rivoltella, non si limita a educare lo sguardo, ne favorisce la centralizzazione. «Questo presuppone il dispositivo spettatoriale: qualcuno espone, dice comunica, si muove sulla scena; altri in platea assistono. Silenzio e attenzione sono gli ingredienti necessari di questa situazione»¹⁴⁸.

Risulta fondamentale fare un passo indietro e richiamare ancora una volta Merleau-Ponty, il cui pensiero offre numerosi spunti sull'importanza dello sguardo e della visione nei processi che coinvolgono l'uomo e l'arte, radicati nel corpo e precursori delle prospettive *embodied*, fino alla sua affermazione che «la visione è una palpazione attraverso lo sguardo»¹⁴⁹.

Egli scrive: «Poiché le cose e il mio corpo sono fatti della medesima stoffa, bisogna che la visione si faccia in qualche modo in esse, o, ancora, che la visibilità manifesta delle cose si accompagni in lui

¹⁴⁶ I. Gamelli, *Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla “postura” dell'educare, Ricerche di Pedagogia e Didattica*, «Journal of Theories and Research in Education» 11, 1, 2016.

¹⁴⁷ <https://www.treccani.it/enciclopedia/teatro> [Ultimo accesso settembre 2022].

¹⁴⁸ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica, Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 29.

¹⁴⁹ M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1969, p. 160.

ad una visibilità segreta: “la natura è all'interno”, dice Cézanne. Qualità, luce, colore, profondità, che sono laggiù davanti a noi, sono là soltanto perché risvegliano un'eco nel nostro corpo, perché esso li accolga»¹⁵⁰.

Lo sguardo era al centro delle riflessioni del filosofo francese, tanto da affermare che lo sguardo è altrettanto indubitabile che il proprio pensiero. A suo parere dobbiamo comprendere come la visione possa effettuarsi da qualche luogo senza essere imprigionata nella sua prospettiva.

Vedere un oggetto significa o averlo al margine del campo visivo e poterlo fissare, o rispondere effettivamente a questa sollecitazione fissandolo. Quando lo fisso, io mi ancoro in esso, ma questo «arresto» dello sguardo non è se non una modalità del suo movimento: io continuo all'interno di un oggetto l'esplorazione che poco prima li sorvolava tutti, con un solo movimento richiudo il paesaggio e apro l'oggetto. [...] L'orizzonte interno di un oggetto non può divenire oggetto senza che gli oggetti circostanti divengano orizzonte, e la visione è un atto a due facce. [...] L'orizzonte è quindi ciò che assicura l'identità dell'oggetto nel corso dell'esplorazione, e il correlato del potere diretto che il mio sguardo conserva sugli oggetti che ha appena percorso e che ha già sui nuovi dettagli che sta per scoprire¹⁵¹.

La visione è quindi a suo parere un *atto a due facce*, che lega oggetto osservato e osservatore in un legame potente, che avviene *nel* corpo. «Il corpo è per l'anima lo spazio natio e la matrice di ogni altro spazio esistente. Così la visione si sdoppia: c'è la visione sulla quale rifletto, e che non posso pensare se non come pensiero, ispezione dello Spirito, giudizio, lettura di segni. E c'è la visione che ha luogo, pensiero onorario o istituito, schiacciato in un corpo proprio di cui non possiamo avere idea se non esercitandolo, e chi introduce, fra spazio e pensiero, l'ordine autonomo del composto di anima e corpo»¹⁵².

Particolare è la visione che l'artista ha sulle cose del mondo, poiché è uno sguardo che, in un certo senso, è caratterizzato da circolarità, è generatore di *visioni* che vengono restituite, a completamento della realtà. Scrive, riferendosi all'artista, «l'occhio vede il mondo, ciò che manca al mondo per essere quadro, e ciò che manca al quadro per essere se stesso; vede sulla tavolozza il colore che il quadro attende, vede, una volta compiuto, il quadro che risponde a tutte queste mancanze, e vede infine i quadri degli altri, altre risposte ad altre mancanze. Non si può fare un inventario limitativo del visibile, [...] l'occhio è ciò che è stato toccato da un certo impatto con il mondo, e lo restituisce al visibile mediante i segni tracciati dalla mano»¹⁵³. Secondo Merleau-Ponty la visione del pittore è quindi una «nascita prolungata»¹⁵⁴, similmente, anche la visione dello spettatore, che si lascia sommergere

¹⁵⁰ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, cit., p. 20.

¹⁵¹ M. Merleau-Ponty, *Il corpo vissuto*, cit., pp. 65, 66.

¹⁵² M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, cit., p. 39.

¹⁵³ Ivi, p. 23.

¹⁵⁴ Ivi, p. 26.

dall'invisibile che accade sulla scena, è una nascita, che si prolunga, che vede ed è guardato, come in uno specchio, che in una «riflessività del sensibile esso traduce e raddoppia»¹⁵⁵.

Per Merleau-Ponty guardare significa abitare, e gli oggetti dimore aperte allo sguardo, specchi che riflettono mondi,

Vedere significa entrare in un universo di esseri che si mostrano, ed essi non si mostrerebbero se non potessero essere nascosti gli uni dietro agli altri, o dietro a me. In altri termini: guardare un oggetto significa venire ad abitarlo, e da qui cogliere tutte le cose secondo la faccia che gli rivolgono. Ma, nella misura in cui le vedo, tali cose rimangono dimore aperte al mio sguardo, e, situato virtualmente in esse, io scorgo già sotto differenti angoli l'oggetto centrale della mia visione attuale. Ogni oggetto è pertanto lo specchio di tutti gli altri. [...] Io posso quindi vedere un oggetto in quanto gli oggetti formano un sistema o un mondo, e ciascuno di essi dispone degli altri attorno a sé come spettatori dei suoi aspetti nascosti e garanzia della loro permanenza¹⁵⁶.

In fenomenologia lo sguardo è legato anche alla possibilità umana di utilizzare la riflessione come atto cognitivo che fa sì che la mente abbia i suoi vissuti *nello sguardo*, che così diventano afferrabili e analizzabili. «Dal punto di vista fenomenologico riflettere significa, dunque, gettare uno sguardo sul luogo dove si è mentre si pensa, e questo sguardo comprendente ci sottrae dallo stare irriflessivamente incapsulati dentro mondi di pensiero anticipati»¹⁵⁷.

In ambito neuropsicologico l'orientamento dello sguardo è una delle prime funzioni che ha richiesto lo sviluppo di un cervello predittivo, curioso, di un cervello che simula l'azione. L'orientamento dello sguardo è proiezione, interrogazione, predizione, locomozione immobile, è un modello privilegiato fatto per comprendere la fisiologia della percezione. Lo sguardo è una proiezione del cervello sul mondo. L'orientamento dello sguardo è utile per raggiungere o un bersaglio selezionato nell'ambiente, per muoversi con intenzionalità, ma è necessario anche per costituire una rappresentazione coerente dello spazio. I movimenti dello sguardo servono anche a regolare le relazioni con gli altri, lo sguardo ha una funzione fondamentale nell'acquisizione di informazioni, ma svolge anche un ruolo di equilibrio interattivo, per esempio nello scambio tra la madre e il bambino.

La capacità di guardare e di fissare lo sguardo negli occhi dell'altro ha anche valenze culturali, come riporta Bourdieu descrivendo gli habitus nei Cabili, dove l'uomo virile che va dritto allo scopo è colui che guarda in viso colui che vuole ricevere o verso cui si dirige, non si lascia sfuggire nulla di quello che gli accade intorno. Al contrario, culturalmente, la donna perbene avanzava leggermente curva con gli occhi bassi, evitando di guardare negli occhi per pudore, ritegno, riservatezza.

¹⁵⁵ Ivi, p. 27.

¹⁵⁶ M. Merleau-Ponty, *Il corpo vissuto*, Il saggiatore, Milano 1979, p. 67.

¹⁵⁷ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003, pp. 53, 54.

Anche le relazioni tra i movimenti di orientamento dello sguardo e l'emozione rientrano nella panoramica che mostra tutta la complessità del guardare. L'espressione del viso è un potente rivelatore delle emozioni e lo sguardo, che è supportato dalla postura globale del corpo, ha un ruolo essenziale. La fisiologia dei movimenti di orientamento è anche una fisiologia dell'espressione. Se si dirige lo sguardo verso un obiettivo, si cerca nello stesso tempo di agire su tale obiettivo. Il movimento è parte integrante della percezione. Come afferma Berthoz:

Il teatro ci fornisce ottimi esempi di questo stretto legame tra il corpo e i suoi movimenti, tra la percezione e l'espressione delle emozioni. [...] Uno degli esempi notevoli dell'uso dello sguardo in teatro è quello del kathakali, che ha influenzato numerosi registi contemporanei. Una delle regole che questi maestri dell'arte coreografica insegnano ai loro allievi non potrebbe essere a nostro avviso più tenente: là dove vanno le mani a rappresentare un'azione devono posarsi gli occhi; là dove vanno gli occhi deve seguire l'intelletto, e l'azione rappresentata dalle mani deve far nascere un determinato sentimento che si riflette sul viso dell'attore¹⁵⁸.

Lo sguardo è oggetto di numerosi esercizi, che si esercitano con dedizione e costanza come quello che effettuano al chiaro di luna gli attori della comunità del Kerala, rimanendo per ore intere seduti nell'esercizio. Tuttavia, lo sguardo non è solamente cattura, strumento di coerenza, espressione delle emozioni. La definizione delle reazioni di orientamento dello sguardo deve quindi includere dei processi molto più generali che non è il semplice movimento degli occhi verso un bersaglio.

Lo psicologo J. Gibson¹⁵⁹ ha contraddistinto in termini tecnici il campo visivo, formato dalle figure luminose continuamente cangianti registrate dalla retina che l'uomo elabora nella costituzione del proprio mondo visivo. Muovendosi attraverso lo spazio, l'uomo organizza e consolida il suo mondo visivo, avvalendosi dei messaggi che egli riceve da tutto il corpo. La possibilità di integrare l'esperienza visiva con quella cinestetica è stata dimostrata da due psicologi, Held e Heim. La capacità umana di completare, di integrare e rafforzare il campo visivo con dati acustici è largamente impiegata a teatro¹⁶⁰.

Lo sguardo, secondo Bachelard, «è un principio cosmico»¹⁶¹. Le arti visive si basano sulle due modalità cardine della visione che sono il guardare e il vedere. Lo psicologo gestaltista Rudolf Arnheim aveva proposto il concetto di «*primato del visivo*»¹⁶² come modalità con cui noi principalmente entriamo in contatto con il mondo. L'attività per cui noi vediamo è, ci dicono gli studi di psicologia della percezione, o quelli neurofisiologici, un processo attivo e costruttivo. Non è una

¹⁵⁸ A. Berthoz, *Il senso del movimento*, cit., p. 178.

¹⁵⁹ J. Gibson, *The Perception of the Visual World*, Houghton Mifflin, Boston 1950.

¹⁶⁰ E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, cit., p. 95.

¹⁶¹ G. Bachelard, *La poetica della reverie*, Dedalo, Bari 1972, p. 197.

¹⁶² G. M. Gilli, *La mente in cornice: arti grafico pittoriche e crescita personale* in Pilotto S., *Creatività e crescita personale attraverso l'educazione alle arti: danza, teatro, musica, arti visive. Idee, percorsi, metodi per l'esperienza pedagogica dell'arte nella formazione della persona*, Atti del Convegno 13 e 14 febbraio 2006, Teatro "Giuditta Pasta" Saronno, L.I.R., Piacenza 2007, p. 80.

passiva registrazione di stimoli esterni, è invece un processo costruttivo in tutte le sue fasi, a partire da quelle originarie, in cui allo stimolo viene immediatamente conferito un significato.

Le cose che vediamo a teatro, come in pittura, «sono sempre al di qua o al di là del punto dove guardiamo, sempre in mezzo o dietro ciò che fissiamo, indicati, implicati e perfino imperiosamente richiesti dalle cose, ma non cose essi stessi»¹⁶³.

Spesso la nostra fruizione delle opere d'arte si configura come l'esperienza di *vedenti non guardanti*. Se espandiamo questa postura esistenziale e sensoriale anche nell'ambito relazionale, osserviamo come il teatro, che costruisce le proprie tecniche sulla presenza, sull'esserci, sulla densità che il corpo occupa nello spazio e sull'azione fisica intenzionale che si realizza nel qui e ora, fa fare l'esperienza di essere *non vedenti guardanti*, sia nella possibilità di riscoprire nuovi sensi, tra cui l'ascolto e il tatto, sia di poter scendere in profondità nell'esperienza e nell'esistenza umane facendo esperienza attiva, corporea, concreta, dinamica del mondo e della conoscenza, declassando il *vedere*, oggi così abusato e sopravvalutato.

Nel mito platonico della caverna tutto si gioca sullo sguardo cieco. «Il nesso tra ombre e catene, accecamento e impedimento, non ostacola solamente l'accesso alla verità, ossia l'emancipazione dalle apparenze e scambiate per realtà, [...] ma anche la libertà di movimento come autodeterminazione. Come se il senso della verità, con i suoi effetti e soggetti di sovranità, fosse strettamente connesso alla visione, da un lato, ma a debita distanza per scongiurare l'atto critico, dall'altro, pena l'elisione della potenza del logos che può unicamente essere detto da un'autorità costituita che certifica e sanziona il dir-vero»¹⁶⁴.

Nei percorsi di ricerca teatrale novecentesca lo sguardo, che si radica nel corpo e nell'azione fisica intrisa di intenzionalità, si fa centrale nei processi.

Secondo l'Antropologia Teatrale, la *scuola dello sguardo*, come la definisce Nicola Savarese, presta attenzione a quei dettagli che collegano l'arcipelago di tecniche presentate ai partecipanti. Si mettono in evidenza così, i principi comuni, i "principi che danzano" nelle diverse tradizioni personali e collettive dei maestri invitati. Secondo Barba, «le tecniche extra-quotidiane dilatano, mettono-in-visione per lo spettatore, e rendono quindi significativo, un aspetto che nell'agire quotidiano è sommerso: far vedere è già interpretare»¹⁶⁵.

Anche il regista pedagogo Grotowski offre una importante spunto relativo al guardare, che viene contrapposto all'azione.

¹⁶³ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, cit., p. 52.

¹⁶⁴ M. Cometa, S. Vaccaro (Eds.), *Lo sguardo di Foucault*, Meltemi Editore, Roma 2007, p. 138.

¹⁶⁵ E. Barba, *La canoa di carta*, cit., p. 45.

Si può leggere nei testi antichi: noi siamo due. L'uccello che becca e l'uccello che guarda. Uno morirà, uno vivrà. Ebbri d'essere nel tempo, preoccupati di beccare, ci dimentichiamo di far vivere la parte di noi stessi che guarda [...]. Sentirsi guardati dall'altra parte di sé, quella che è come fuori del tempo, da un'altra dimensione. Esiste un io-io. Il secondo io è quasi virtuale; non è, dentro di te, lo sguardo degli altri, né il giudizio: è come uno sguardo immobile, presenza silenziosa, come il sole che illumina tutte le cose, e basta. Il processo di ciascuno può compiersi solo nel contesto di questa immobile presenza. Io-Io: nell'esperienza la coppia non appare come separata ma come è piena, unica¹⁶⁶.

Per Grotowski l'osservazione aveva un ruolo cruciale nel lavoro del performer, poiché se un comportamento quotidiano è quasi inconscio, «la preparazione dell'attore deve essere *conscia*, perché deve costruire il ruolo. L'attore allora deve essere consapevole dei piccoli pezzetti di vita con una consapevolezza che gli altri normalmente non hanno. Per *fare* questa realtà, l'attore deve essere capace di *vederla* nei dettagli, poi di *costruirla*, e poi di *viverla* sul palcoscenico *senza auto-osservazione*. Deve vedere che lo stato psicologico di quella persona era direttamente influenzato dal suo comportamento fisico»¹⁶⁷. L'osservazione è allora uno dei primi step delle azioni sceniche ed è uno dei fondamentali dell'arte dell'attore.

Il regista polacco accosta il vedere, con il contatto, come leggiamo nel suo testo,

il contatto è una questione essenziale. Spesso l'attore quando pensa al contatto, o ne parla, crede che significhi fissare lo sguardo. Questo non è contatto: è solo un atteggiamento, una situazione. Contatto non vuol dire fissare lo sguardo, ma vedere. Ora ho stabilito un contatto con voi; osservo coloro che mi stanno davanti: vedo una persona che è indifferente, un'altra che ascolta con interesse e qualcuno che sorride. Tutto questo influisce sul mio comportamento: è il contatto che mi costringe a cambiare il mio modo di agire. La partitura è sempre fissata. In questo caso, per esempio, consiste nel darvi gli ultimi consigli. Ho annotato le questioni essenziali di cui vorrei parlarvi, ma il mio modo di parlare sarà determinato dal contatto. Se, per esempio, sento qualcuno che bisbiglia, inconsciamente parlerò più forte con maggior durezza causa del contatto¹⁶⁸.

La visione dell'artista di teatro è in grado di andare oltre, di rendere visibile anche l'invisibile, come afferma più volte R. M. nelle interviste: «L'artista di teatro sa leggere tra le righe di quello che sta accadendo»¹⁶⁹.

Anche Peter Brook teorizzava la capacità del teatro di rivelare l'invisibile, nella scelta di suddividere lo spazio del teatro in quattro tipologie di teatro. Una di queste è da lui definita «Teatro Sacro, ma potremmo anche parlare di Teatro-dell'Invisibile – Reso-Visibile. L'idea che il palcoscenico sia un luogo dove può apparire l'invisibile ha una forte presa sulla nostra immaginazione. Siamo tutti consapevoli che gran parte della vita sfugge ai nostri sensi»¹⁷⁰.

¹⁶⁶ A. Attisani, *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter*, cit., p. 48.

¹⁶⁷ P. Richards, *Al lavoro sulle azioni fisiche*, cit., p. 116.

¹⁶⁸ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Il teatro povero* vol. II., cit., p. 41.

¹⁶⁹ Si vedano i testi delle interviste a R. M. del Novembre 2020.

¹⁷⁰ P. Brook, *Lo spazio vuoto*, Bulzoni, Roma 1998, p. 53.

Anche secondo Mottana, c'è una *pedagogia dell'invisibile* che vuole assecondare la dimensione invisibile dell'esperienza, vuole «riaccenderla proprio al centro del rapporto con il mondo, all'interno della sua materialità smarrita, riconducendolo *operativamente* a incarnarsi, significa aprire la *radura* di un suo venire in essere grazie a uno sguardo capace di accoglierlo e di stringerlo nella “relazione conviviale” di un'intimità creatrice»¹⁷¹. Lo sguardo non è più invitato a vedere, a fermarsi al visuale, ma è chiamato a volgersi verso un bordo interiore del mondo, un abisso andando oltre il visibile.

Se è vero che, come afferma Merleau-Ponty, «vedere è *avere a distanza*»¹⁷², lo sguardo che gli esseri umani fissano gli uni sugli altri è elemento centrale nel discorso pedagogico, poiché «l'altro si avverte colto nella propria verità»¹⁷³.

Come afferma Maria Zambrano «la prima cosa nell'essere umano non è guardare quanto sentirsi guardato»¹⁷⁴. Tuttavia, esiste sguardo e sguardo. L'arma di Medusa¹⁷⁵ rappresenta uno sguardo che è in grado di schiacciare, il cui guardare ha il potere di immobilizzare e pietrificare, come l'occhio del *Panopticon* benthamiano discusso da Foucault¹⁷⁶, che ottiene un controllo continuo, con il risultato che «ogni cella diventa un piccolo teatro, in cui ogni attore è solo, perfettamente individualizzato e costantemente visibile. L'effetto principale del *Panopticon* era quello di indurre per ogni "attore" o detenuto uno stato di consapevolezza e visibilità permanente che assicurava il funzionamento automatico del potere»¹⁷⁷. Il modello di potere panottico obbligava i sudditi a stare sempre in un posto «da cui potessero essere osservati e comminava punizioni al minimo sgarro»¹⁷⁸.

Diverso è lo sguardo che si sperimenta a teatro. Attori e spettatori non si piegano reciprocamente sotto uno sguardo, non schiacciano né mettono in scacco, ma elevano, restituiscono dignità, offrono con gli occhi una presenza riposante e accogliente. La fragilità che può emergere durante un'opera o un lavoro teatrale *disfa*¹⁷⁹ il nostro sguardo e ci lascia un po' disarmati, nudi, esposti al volto, e al corpo dell'altro che geme e freme, parla. Mi guarda e mi riguarda (il *me regarde*, ricorda Emmanuel Lévinas).

¹⁷¹ P. Mottana, *L'opera dello sguardo, Braci di pedagogia immaginale*, Moretti & Vitali editori, Bergamo 2002, p. 41.

¹⁷² M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, cit., p. 23.

¹⁷³ V. Melchiorre, *Essere e parola*, Vita e Pensiero, Milano 1984, p. 118.

¹⁷⁴ M. Zambrano, *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003, p. 63.

¹⁷⁵ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Avere cura della fragilità*. Carocci Faber, Roma 2014, p. 83.

¹⁷⁶ M. Foucault, *Sorvegliare e punire: La nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 2014.

¹⁷⁷ P. Markula, R. Pringle R., *Foucault, sport and exercise: Power, knowledge and transforming the self*, Routledge, Abingdon Oxon, New York, 2006, p. 58.

¹⁷⁸ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 33.

¹⁷⁹ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Avere cura della fragilità*, cit.

Togliere lo sguardo dal corpo è interrompere la possibilità di un suo farsi presente a me, ma *togliere la parola* al corpo, negare la richiesta che la sua sola presenza mi rivolge, è non coglierne il testamento. Il corpo è ciò che distingue e rende unici ed è ciò che è in comune tra noi. In esso si è esposti e ci espone agli altri: in piena evidenza a volte mostra le incapacità, le ferite, le difformità e le deformazioni. Quelle reali e quelle rappresentate. Siamo di nuovo messi al mondo, nel *corpo a corpo*¹⁸⁰.

Lo sguardo è dunque scoperta dell'altro, un incontro che stabilisce una comunicazione profonda, affettiva. Uno sguardo benedicente ascolta e fa aprire, legittima e avvalora la disuguaglianza dell'altro perché nessuna uguaglianza può avvicinarci. Lo sguardo come specchio, che è capace di restituire un'immagine positiva, pedagogica, che fa crescere¹⁸¹.

«Come luogo degli sguardi, il teatro si offre per un'autentica esperienza di educazione alla reciprocità del vedere e dell'essere visti»¹⁸². Per quanto si sia diffusa la consapevolezza che l'educazione sia un fatto di sguardi, i setting educativi tradizionali ancora stentano a proporsi come luoghi in cui praticare una circolarità della relazione educativa.

Luogo di parola e di azione, il teatro si è sempre trovato nella sua ricerca a interrogarsi e sperimentarsi intorno a categorie istitutive della stessa educazione: il corpo lo spazio e il tempo, nella doppia direzione del guardare e dell'essere visti.

¹⁸⁰ Ivi, p. 77.

¹⁸¹ C. Zappettini, A. Borgogni, N. Carlomagno, *Quartieri di Vita 2021: Fragilities and Performing Arts in Neuroscience and Humanities*, «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 6, n. 1, 2022.

¹⁸² I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, cit., p. 58.

8.7. L'ascolto, la voce, il silenzio

«Ascoltare è una forza magnetica, speciale, creativa.

Essere ascoltati ci fa aprire ed espandere»

Karl Menninger

L'udito è «il primo cordone ombelicale comunicativo della nostra esistenza; grazie all'udito ci separiamo dalla fusione indistinta con la carne del mondo e insieme ci teniamo pur sempre agganciati a essa»¹⁸³.

Ricerche recenti mostrerebbero una certa protezione acustica del feto dalla devastante incombenza del battito cardiaco, schermando i suoni più gravi e lasciando preferibilmente emergere i suoni acuti. Il secondo dato, altrettanto fondamentale, fu la sicura preferenza del bambino appena nato per il suono della voce umana, e in particolare per quella a lui più familiare, cioè la voce materna: «il nostro primo contatto col mondo esterno è segnato così dalla *poesia della musica*. [...] davvero il ventre materno, come ha detto Giulia Cremaschi, è la prima orchestra del fanciullo. L'essere umano nasce, si potrebbe dire, sull'onda della musica»¹⁸⁴.

La storia che, attraverso varie fasi, ha portato l'umanità dall'oralità alla completa interiorizzazione della scrittura è tracciata nel testo di Walter Ong, studioso di storia della cultura, di retorica e dei problemi della comunicazione. Nelle culture orali il pensiero e l'espressione richiedono forme di organizzazione che sono estranee alla mente di chi sa leggere e scrivere. L'introduzione della scrittura ha trasformato la coscienza degli uomini producendo nuovi modelli di pensiero che hanno reso possibile lo sviluppo della cultura. Nelle culture ad oralità primaria la conoscenza viene trasmessa attraverso la parola parlata, che è suono; le culture letterate lo fanno principalmente attraverso la parola scritta o stampata che è racchiusa in uno spazio ed è percepita dalla vista. «Il suono, che l'orecchio registra, è evanescente, è flusso irreversibile, tempo»¹⁸⁵.

Secondo Julia Varley, attrice dell'Odin Teatret, la voce rivela la personalità più del corpo. «Si dice che la voce è lo specchio dell'anima. Per me la voce è corpo, nel senso più completo, perché i suoi muscoli e il suo sangue, le sue cellule e il suo senso vitale sono disseminati in tutto il mio essere senza che possa localizzarla. Come il mio corpo, la mia voce si appoggia con i piedi sulla terra e si dirige a un mondo che mi circonda da tutte le direzioni. Non mi serve pensare alla voce come corde vocali localizzate nella gola, o al sospiro sorretto dal diaframma»¹⁸⁶.

¹⁸³ C. Sini, *Il gioco del silenzio*, cit., p. 72.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ W. J. Ong, *Oralità e Scrittura, le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 8.

¹⁸⁶ J. Varley, *Pietre d'acqua, Taccuino di un'attrice dell'Odin Teatret*, Ubulibri, Milano 2006, p. 39.

Nel lavoro di Grotowski il lavoro che il Performer realizza sulle azioni fisiche si coniuga con quello sulla voce: «Il Performer sa legare gli impulsi corporei al canto[...], ecco delinearsi il ritmo e la voce come i fondamenti di un teatro che è *poesia del reale*»¹⁸⁷.

La voce serve a comunicare, a farsi sentire da vicino e da lontano, con la voce si esprimono sentimenti ed emozioni, si cerca l'attenzione degli altri, si vuole coinvolgere, si vuole vedere qualcosa o anche soltanto offrire il nostro pensiero. Secondo Campolmi l'educazione della voce è importantissima, «si lega all' educazione dello sguardo, della postura, fa parte dell'educazione complessiva alla relazione, alla sicurezza di sé; un sapiente uso della voce costituisce uno strumento indispensabile per esprimere le proprie idee e saperle mettere a confronto con quelle degli altri»¹⁸⁸. Ognuno deve preoccuparsi di arrivare a conoscere come è strutturato il proprio apparato vocale, e «cercare caso per caso la pratica più corretta e gli esercizi più efficaci per sviluppare sonorità e potenza»¹⁸⁹.

Il grado di attenzione, interesse e coinvolgimento di chi ci ascolta è determinato in grandissima parte da quanto efficacemente sappiamo usare la nostra voce. «Il tono di voce definisce il modo che una persona utilizza per comunicare con il mondo e anche il tipo di relazione che vuole instaurare con gli altri»¹⁹⁰. Se è freddo e tagliente, impone distanza appunto si è caldo e sussurrante, invita a un avvicinamento. Dal tono della voce si definisce il tipo di vincolo. L'interlocutore riceve inconsciamente una serie di messaggi mediante la voce dell'altra persona, i quali danno forma all'immagine che ha e si farà di lei.

Anche secondo Van Der Kolk utilizzare la voce in teatro è funzionale alla riabilitazione e alla guarigione, poiché chiede un coinvolgimento attivo. Per trovare la nostra voce, dobbiamo essere *nel* nostro corpo, capaci di respirare profondamente e in grado di accedere alle nostre sensazioni interiori. Tutto ciò rappresenta il contrario della dissociazione, ovvero di quell'essere “fuori dal corpo”, che ci fa scomparire. «È anche il contrario della depressione, del giacere accasciati davanti a uno schermo che ci offre un intrattenimento passivo. Recitare rappresenta un'esperienza in cui, attraverso il proprio corpo, si acquista un ruolo nella propria vita»¹⁹¹. Il corpo è la cassa di risonanza della voce. Allenando il corpo si aiuta la voce e viceversa. Così come non si possono pensare come elementi a sé stanti lo sguardo e la respirazione, non lo sono il corpo e la voce. Ogni volta che tocchiamo qualsiasi parte del corpo umano, viene coinvolta l'intera persona»¹⁹².

¹⁸⁷ A. Attisani, *Un teatro apocrifo. Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa, Milano 2006, p. 59.

¹⁸⁸ B. Campolmi, *Teatro scommessa educativa: tecniche teatrali e di drammatizzazione per bambini, ragazzi e adulti*. Junior, Azzano San Paolo (Bergamo) 2007, p. 59.

¹⁸⁹ D. Fo, *Manuale minimo dell'attore*, Einaudi, Torino 1987, p. 237.

¹⁹⁰ L. Vullo, D. Lucangeli, *Il corpo è docente*, Erickson, Trento 2021, p. 50.

¹⁹¹ V. Der Kolk, *Il corpo accusa il colpo*, cit., p. 378.

¹⁹² F. Palenzona, *Training*, pp. 243, 244, In C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, cit., p. 83.

Carlo Sini scrive: «dove vanno le voci? dove si sperdono? dove finiscono? sempre più in alto, sempre più su sino a dissolversi? Forse, proprio così, una volta sciolte slegate si conservano, custodite negli interstizi dal grande silenzio del cielo, dei cieli; e qualcuno o qualcosa, chissà, potrebbe un giorno ricomporle, ritesserne la trama, rianimarle riconsegnarle per un poco al nostro orecchio mortale»¹⁹³. Le parole sono intrecciate al silenzio, e la loro fragilità rimanda alla fragilità del silenzio che ha mille modi di esprimersi, e che si rompe facilmente. «La parola, tuttavia non può fare a meno del silenzio»¹⁹⁴. Per ascoltare occorre tacere poiché il silenzio interiore è un atteggiamento tutto rivolto ad accogliere la parola altrui.

Bisogna far tacere il lavoro del proprio pensiero, sedare l'irrequietezza del cuore, il tumulto dei fastidi, ogni sorta di distrazioni. Nulla come l'ascolto, il vero ascolto, ci può far capire la correlazione fra il silenzio e la parola. Ma il silenzio, nella sua stremata fragilità, non ha solo mille modi di venire alla luce, ha anche mille modi di essere ferito dalle parole, o dai gesti. Il silenzio ha in sé tracce di mistero e di oscurità, di fascinazione e di speranza, e le parole, le parole che aiutano a vivere, nascono dal silenzio e muoiono nel silenzio in una circolarità senza fine. [...] Ogni silenzio ha un suo proprio linguaggio, e non è facile coglierne, e decifrarne, gli orizzonti di senso¹⁹⁵.

Talvolta il silenzio è dolorosamente presente, è fragile e vulnerabile. Il silenzio ci ricorda che nella vita non tutto è dicibile e non tutto è esprimibile. La parola che tace talvolta è più importante della parola che parla. «Solo nel silenzio si possono ascoltare voci segrete, voci che giungono da un altrove misterioso, voci dell'anima che sgorgano dalla più profonda interiorità, e che portano con sé nel nostro mondo, e nell'*autre monde* del dolore dell'angoscia, della malattia e della follia, risonanze emozionali palpitanti di vita. Solo nel silenzio si colgono fino in fondo gli abissi di fragilità che sono in noi, e negli altri da noi, e si impara ad accoglierli nelle loro luci e nelle loro ombre»¹⁹⁶.

Nella raccolta delle testimonianze del presente progetto di ricerca troviamo, nelle parole dell'attrice bresciana V. B., l'ascolto come un importante valore aggiunto che il teatro offre alla pedagogia:

L'ascolto. Credo che buona parte degli esercizi teatrali che si fanno e quindi buona parte del training anche fisico si basa sull' ascolto. Invece capita spesso che in situazioni di istruzione e nella vita in generale ci si ascolti molto poco, allora credo che allenarsi ad ascoltare sia fondamentale e che se si imparasse ad ascoltare veramente avremmo risolto parecchie questioni e quindi il teatro in questo senso contribuisce a sviluppare il saper ascoltare. Non tutti gli attori o tutti teatranti sono dei geni o sono brave persone, però hanno un'attitudine, per forza di cose, ad ascoltare loro stessi e a stare in relazione, e quindi stare in ascolto aiuta perché è un allenamento per affrontare le relazioni con gli altri; quindi, credo che a scuola questo servirebbe¹⁹⁷.

¹⁹³ C. Sini, *Il gioco del silenzio*, cit., p. 81.

¹⁹⁴ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, cit., p. 13.

¹⁹⁵ Ivi, p. 14.

¹⁹⁶ Ivi, p. 17.

¹⁹⁷ Intervista a V. B. del 6/7/2020.

Come esprime bene V. B., la retorica del silenzio mostra fortissimi nessi pedagogici con l'apprendimento, come osserviamo a partire da Quintiliano fino a Barthes, che mettono in relazione il mostrare ed il tacere, il nascondere ed il dire. «Solo in silenzio si possono cogliere le trasformazioni»¹⁹⁸.

Secondo Merleau-Ponty,

dobbiamo considerare la parola prima che sia pronunciata, considerare lo sfondo di silenzio che continuamente la circonda, senza il quale essa non direbbe niente o anche mettere a nudo i fili di silenzio di cui è inframmezzata. [...] Se vogliamo comprendere il linguaggio nella sua operazione originaria dobbiamo immaginare di non aver mai parlato, sottometterlo a una riduzione senza la quale ci sfuggirebbe ancora riportandoci a ciò che esso significa, guardarlo come i sordi guardano coloro che parlano, confrontare l'arte del linguaggio con le altre arti dell'espressione, tentare di vederlo come una di queste arti mute¹⁹⁹.

Il silenzio può divenire pedagogia secondo Demetrio, poiché portatore di una sapienza, rompere il silenzio è azione di passaggio, di transito; è, comunque, gesto. Ed è relazione tra un prima e un dopo. Esiste una retorica, una sapienza e quindi una pedagogia del silenzio²⁰⁰.

Lo sguardo in ascolto è sguardo in silenzio. È sguardo vicino alle cose ed è grazia che le tocca. È gesto in-fante che però poi produce relazione, movimento. Quando non c'è movimento e medialità, allora il silenzio è presenza e lo sguardo no. È remoto, come se venisse da lontano, come se scendesse da altezze di solitudine. Imparare dal silenzio a guardare significa spostarci dall'equivalenza tra vedere e pensare [...]. Perché lo sguardo che ascolta in silenzio è rispetto per qualcosa che reclama il suo posto ancora nell'anima prima che nel mondo; è un istante, di grazia precaria, di massima concentrazione, in cui tutto può divenire ed essere visto, detto, mostrato²⁰¹.

È nata in Italia l'Accademia del silenzio²⁰², che si propone di riflettere e educare alle diverse dimensioni di questo tema. Formare al silenzio non significa invitare al mutismo, ma, per esempio, insegnare a cogliere il valore del contenimento delle parole, l'attenzione alla frase breve e puntuale, detta al momento giusto. «Il silenzio è anche la forma dello stupore, del non avere parole, del non saper cosa dire di fronte al sublime, alla bellezza o all'orrore estetico ed emotivo. Apprendere dal silenzio e comprendere che il silenzio per esistere, ha bisogno di sconfinare, così come il pensiero ha bisogno di farci sporgere, per confrontarci con la dimensione del passaggio, della soglia»²⁰³.

¹⁹⁸ D. Demetrio, *Educare è narrare*, Mimesis, Milano 2012, p. 281.

¹⁹⁹ M. Merleau-Ponty, *Segni*, Il Saggiatore, Milano 2003.

²⁰⁰ Ivi, p. 285.

²⁰¹ Ivi, p. 288.

²⁰² Da un'idea di D. Demetrio e N. Polla-Mattiot, direzione scientifica di E. Mancino. Tutti i riferimenti, le informazioni, la poetica e le attività di Accademia possono essere consultati, ed è possibile aderire alle iniziative proposte, su www.lua.it/accademiadelsilenzio.

²⁰³ D. Demetrio, *Educare è narrare*, cit., pp. 285 ss.

Secondo Han, il silenzio inteso soltanto come arresto della comunicazione, non produce nulla. «Nell'era postindustriale il baccano delle macchine cede il passo al baccano della comunicazione. Più informazioni, più comunicazione promettono più produzione, così la coazione a produrre si esprime come coazione a comunicare»²⁰⁴. Il silenzio invece, fa ascoltare, va di pari passo con una particolare ricettività, con un'attenzione profonda e contemplativa. L'odierna coazione a comunicare fa invece sì che non riusciamo più a chiudere né gli occhi, né la bocca, la vita viene dissacrata. Il silenzio, il tacere non hanno alcuno spazio nella rete digitale, che reca una struttura dell'attenzione piatta. Il silenzio prevede invece un ordine verticale, mentre la comunicazione digitale è orizzontale: nulla vi spicca, nulla si approfondisce. Non è intensiva bensì estensiva, il che fa sì che il rumore della comunicazione aumenti. «Visto che non riusciamo a tacere, dobbiamo comunicare. Oppure non possiamo tacere poiché siamo subordinati alla coazione a comunicare, alla coazione a produrre. La liberazione, l'emancipazione dalla parola che il silenzio richiede, si esprime come una coazione a comunicare. La libertà si tramuta nuovamente in costrizione. Non solo nella religione ebraica, ma nella religione in generale, il silenzio è fondamentale per la festa. Esso crea una particolare intensità di vita»²⁰⁵. Poiché solo nel silenzio si è uniti, la parola unisce ma coloro che sono uniti tacciono, nella liturgia il silenzio comune può essere solo il punto finale e tutto ciò che precede non è che propedeutico a questo silenzio ultimo. «In tale educazione domina ancora la parola. La parola stessa deve condurre l'uomo al punto in cui egli impara a tacere comunitariamente. L'inizio di questa educazione è che l'uomo impari ad ascoltare»²⁰⁶. In questo senso, il silenzio non è che un resto, ciò che resta quando il qualcosa non c'è più. «Un resto che riconduce all'inizio: prima che quel qualcosa ci fosse. Prima che qualcosa, come si dice, *rompa il silenzio*»²⁰⁷.

Il silenzio non è qualche cosa di negativo, una semplice negazione del discorso, ma qualche cosa di positivo, un mondo compiuto in se stesso. «Nel silenzio non c'è principio, né fine. Il silenzio sembra derivare soltanto dai lontani tempi in cui l'essere si trovava ancora allo stato di quiete: il silenzio è, per così dire, essere increato, perpetuo»²⁰⁸.

Il silenzio è una fragranza da visualizzare, che ci penetra e lega i nostri centri, tutti, senza lasciare fuori nessuno. Solo allora si può dire che «siamo in stato di ascolto. Ascoltare non è assorbire passivamente il parlare dell'altro, bensì entrare o lasciare entrare le parole che ci sfiorano, di cui abbiamo il senso del tatto e dell'udito. Senza il silenzio e l'ascolto non c'è nessuna narrazione»²⁰⁹.

²⁰⁴ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

²⁰⁵ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

²⁰⁶ F. Rosenzweig, *La stella della redenzione*, trad. it. di G. Bonola, Marietti, Genova p. 330, in B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

²⁰⁷ C. Sini, *Il gioco del silenzio*, cit., p. 19.

²⁰⁸ M. Picard, *Il mondo del silenzio*, Edizioni di comunità, Milano 1951, p. 9.

²⁰⁹ F. Lorenzoni, M. Martinelli, *Saltatori di muri: la narrazione orale come educazione alla convivenza. Esperienze interculturali*, Macro, Cesena 1998, p. 56.

Come troviamo scritto in *La scuola nel bosco*, il silenzio per i bambini è raro nella nostra società, viene sperimentato in pochissime occasioni e per questo viene vissuto da loro spesso come una mancanza, come assenza di qualcosa e non come beneficio riposo dagli stimoli. Afferma Bertolini, «sarebbe invece fondamentale restituire ai bambini il diritto di fare esperienza del silenzio per recuperare il suo salutare valore»²¹⁰.

Il silenzio è allora *trionfante*: esiste indipendentemente da ogni forma di linguaggio. Ogni volta ci accada di incontrarlo, si adempie in noi, qualcosa di antico e ancestrale. «Il silenzio è *un abbraccio*: circonda le parole, le colloca in un involucro, in una ragnatela di assenze sonore, e così riesce a prendersi la sua rivincita. Mostrandoci quanto la sua presenza sia pervasiva. Il silenzio è un *sovrano liberale*: si lascia profanare, violentare, offendere. Poi, quando tutte le parole sono state dette e scritte, ecco che riemerge trionfante»²¹¹.

8.8. Tatto, contatto, prossimità

«Se vado incontro alla carne del mondo scopro me stesso»

Alessandro D’Avenia

Il senso del tatto è il primo a svilupparsi nell'embrione umano quando ancora non ha né orecchie né occhi e coinvolge tutta la superficie cutanea. La pelle costituisce il più esteso apparato del corpo ed è dotato di migliaia di ricettori sensoriali per centimetro quadrato. La pelle separa il dentro e il fuori, è un linguaggio che fa da tramite alla comunicazione con il mondo. La nostra pelle riflette il nostro stato psicofisico, addirittura contribuisce a determinarlo.

Agli inizi degli anni Settanta Ashley Montagu, anatomista e antropologo statunitense, attraverso un’indagine osservativa dei primi anni di vita utilizzò la dimensione delle esperienze cutanee per comparare culture diverse. La tendenza occidentale a un *self control* che esclude l'esternazione di emozioni quali il pianto, porterebbe l'uomo a «piangere attraverso la pelle e l'apparato gastrointestinale»²¹². Lo sviluppo esponenziale dei prodotti cosmetici che ci invitano a riprendere concretamente contatto con la nostra pelle con il massaggio sono forse correlati a tale tendenza. Il massaggio, inteso come tecnica per stimolare riflessi superficiali e profondi con diversa intensità in zone differenti del corpo, costituisce una risposta antica, spontanea in tale direzione.

²¹⁰ S. Bertolini, *Esplorare, scoprire, osservare, giocare, emozionare e pensare...senza fretta*, «Infanzia», n.11, Bologna, ed. Perdisa, 2007, pp. 460- 464.

²¹¹ D. Demetrio, *I sensi del silenzio, quando la scrittura si fa dimora*, Mimesis, Milano 2012, p. 21.

²¹² A. Montagu, *Il linguaggio della pelle*, Garzanti, Milano 1975, p. 257.

«L'educazione, la crescita, il benessere sono insomma anche una questione di pelle, non solo in senso metaforicamente inteso. Purtroppo, sono anche abbastanza compromessi, come ben sappiamo, dal tabù del contatto fisico come vige nei contesti educativi, in cui si usa poco il tatto per conoscere»²¹³.

Altrove in questo lavoro, assieme a olfatto e gusto, li abbiamo definiti sensi bassi; tastare, sfiorare, spingere, premere, sentire, si può usare la mano come qualsiasi altra parte del corpo.

Da una prima ricognizione sul dizionario, *tangere*, il verbo latino da cui la parola tatto proviene, palesa una pluralità semantica di rimandi affettivi e corporei. Non mancano i rinvii metaforici: toccare ferro, toccare il segno, toccare il cielo con un dito, toccare in sorte, toccare il fondo. Toccare può veicolare affetto al pari di violenza: si uniscono i palmi e le dita delle mani nell'atto di preghiera e di devozione; si stringono i pugni nell'atto di ostilità e di aggressione. Lo stesso atto di essere toccati può essere interpretato come malcelato e sgradito approccio sessuale così come sincera offerta di aiuto o protezione. Toccare è essere toccati. Quando tocchiamo qualcuno entriamo in relazione non solo con il suo ma anche con il nostro corpo; nel toccare si riducono le distanze. «Ciò che si tocca ci può anche toccare nell'accezione di risultare toccante, perfino commovente, ed è in questo senso che la letteratura e soprattutto la poesia hanno contribuito nel tempo ad assegnare alla parola una valenza quasi più spirituale, psichica, che fisica»²¹⁴.

Come abbiamo affermato, nella nostra cultura essenzialmente visiva il controllo passa quasi esclusivamente attraverso lo sguardo. Il ruolo dello sguardo si rivela pertanto in tutta la sua importanza proprio nel momento in cui viene meno. Risulta importante riscoprire il valore che tale senso ha per le nostre relazioni e notevoli sono i contributi in letteratura.

In neurofisiologia si sa con certezza che la distribuzione dei recettori sulla pelle non è omogenea; li si trova concentrati nelle parti del corpo maggiormente coinvolte nella funzione tattile (la bocca, le mani, il sesso, le cosce, le piante dei piedi ecc.). La rappresentazione di tali ricettori nella corteccia cerebrale è altrettanto disomogenea e riflette queste differenze funzionali che variano nelle varie specie. Ogni regione della pelle attiva dei neuroni particolari situati nella corteccia somato-sensoriale, si dice che i neuroni di questa regione siano dotati di campi recettivi, come avviene per la vista.

Per molto tempo si è pensato che questi campi recettivi fossero immutabili e fissi. «Lavori recenti hanno invece mostrato che, se si verifica la perdita accidentale di un dito o se si anestetizza una piccola parte dei baffi di un ratto, le proiezioni corticali dei recettori tattili vengono assai rapidamente riorganizzate»²¹⁵. Tale riorganizzazione coinvolge sia il talamo che la corteccia; le tecniche

²¹³ I. Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, cit., p. 77.

²¹⁴ I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, cit., pp. 152, 153.

²¹⁵ A. Berthoz, *Il senso del movimento*, cit., p. 22.

tomografiche cerebrali hanno mostrato che anche dopo l'amputazione di un arto le rappresentazioni corticali delle diverse parti dell'arto vengono riorganizzate.

I dati provenienti da molte ricerche ci dimostrano che le informazioni tattili hanno accesso ai centri del cervello che trattano le informazioni visive. Le registrazioni dell'attività cerebrale nell'uomo hanno mostrato che i primi relais neuronali che ricevono le informazioni visive nella corteccia cerebrale sono attivati nei ciechi dalla nascita da una stimolazione tattile quando essi cercano di immaginare un oggetto. Esiste infatti un'equivalenza tra stimolazione visiva e tattile. Secondo Berthoz, se avviciniamo la mano alla guancia sentiamo la mano sulla guancia prima ancora che essa ci tocchi realmente. La percezione visiva non è solamente l'analogo della percezione tattile, essa la anticipa. «La prossimità è già contatto per anticipazione della zona del corpo che sarà toccata»²¹⁶. La vista è davvero, allora, come già abbiamo visto, palpazione tramite lo sguardo. La percezione tattile non è solamente in corrispondenza con la visione, essa è anche influenzata dal carattere attivo dell'attenzione visiva²¹⁷. «Siamo in presenza di un corpo umano quando, fra vedente e visibile, fra chi tocca e chi è toccato, fra un occhio e l'altro, fra una mano e un'altra mano, avviene una sorta di reincrociarsi, quando si accende la scintilla della percezione sensibile, quando divampa questo fuoco che non cesserà di ardere finché un accidente corporeo non avrà disfatto quel che nessun accidente avrebbe potuto fare»²¹⁸.

La pelle fa dunque da interfaccia tra noi e il mondo esterno. La pelle è dove noi scriviamo, è quella che porta le cicatrici di tutti i nostri passaggi. Per parlare della mia individualità è importantissimo considerare il corpo in un preciso tempo, come base della conoscenza del mondo, «perché è il mio corpo che mi permette di conoscere questo mondo, e quindi tutta la biologia, la fisica, la chimica, la matematica del corpo vi sono connesse»²¹⁹.

Come afferma Hall in *La dimensione nascosta*, «la pelle ha una capacità straordinariamente elevata sia di emettere, sia di avvertire calore raggianti (infrarosso); e si può pensare che questa capacità, essendo così altamente sviluppata, abbia giocato nel passato un ruolo assai importante per la sopravvivenza, e possa avere ancora adesso una sua funzione»²²⁰. Le esperienze spaziali tattili e visive sono così strettamente intrecciate da non poter essere naturalmente disgiunte.

Per il pittore Braque, se tattile è quello spazio che separa il soggetto dagli oggetti, visivo è quello che stacca gli oggetti l'uno dall'altro. Anche lo psicologo J. Gibson studiò le relazioni esistenti tra la vista e il tatto, egli sostenne che se noi li concepiamo come due canali di informazione attraverso cui il soggetto esplora attivamente con ambedue i sensi, il flusso delle impressioni sensoriali ne verrà

²¹⁶ Ivi, p. 78.

²¹⁷ Ivi, p. 79.

²¹⁸ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, cit., p. 20.

²¹⁹ C. Sini, *Lo specchio di Dionisio, quando un corpo può dirsi umano?* Jaca Book, Milano 2018, p. 24.

²²⁰ E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, cit., p. 80.

rinforzato. Gibson distingue fra il tatto attivo e il tatto passivo (l'essere toccati), nei suoi esperimenti il tatto attivo si dimostrò così efficace da consentire ai soggetti di dar conto di oggetti staccati senza l'aiuto della vista²²¹. In sostanza, «il tatto è la più soggettiva delle sensazioni»²²². Per molte persone, i momenti più intimi della vita sono associati alle mutevoli esperienze del tessuto epidermico: la pelle che si irrigidisce per un contatto indesiderato o che si distende per il piacere sono messaggi che i corpi si scambiano tra di loro e che hanno significato universale.

Nessuno dei nostri sensi ha sofferto durante la pandemia tanto quanto il tocco. Semplicemente non toccandoci, perdiamo anche il contatto l'uno con l'altro. Durante la terza fase del progetto di ricerca, i bisogni corporei che gli intervistati rilevano a teatro sono relativi al contatto, si manifestava il forte desiderio di abbattere barriere per consentire un incontro dei corpi che non mentono e che consentono profondità nelle relazioni, ha affermato V. B. e si è espresso chiaramente il desiderio di vicinanza, di contatto fisico, di abbracci e massaggi, hanno rilevato D. B., Lupi e R. M.. Secondo D. R. c'è bisogno di movimento, di utilizzare il corpo che era assopito in casa; C. M. osserva tanta voglia di lavorare sulla propria corporeità e, sostiene C. C., di riscoprire come avvicinarsi senza la paura di far male all'altro, senza dare fastidio e invadere. Secondo C. R. c'è un bisogno di ritrovarsi e sentire la presenza dell'altro vicino poiché la necessità del corpo è quella di andare, di andare dove deve andare poiché nell'atto creativo se si rispettano delle norme si interrompe la relazione e ne viene falsata, il corpo ha bisogno di esserci e di sentirsi²²³.

Un ulteriore elemento è dato dalla mascherina, poiché il volto ha “la foglia di fico sopra”, c'è una parte del corpo che non può riconoscersi come prima, lo sguardo non può toccarsi, afferma B. V.. Secondo D. R., togliere la mascherina è come ritrovarsi un po' più nudi, senza una protezione che si sa di avere. Il bello, la gioia di averla tolta e l'imbarazzo di dire “vedo la tua faccia per davvero!”- Come afferma A. F., anche il corpo del performer mostra un bisogno evidente, quello di recuperare la memoria del corpo, si assiste all'evidenza di corpi arrugginiti che devono ritrovarsi nelle vene lo spettacolo, recuperare la magia e la relazione con l'altro.

Essere consapevoli dei modi sottili in cui l'avversione al tocco, il disgusto e la discriminazione si alimentano a vicenda dovrebbe farci raddoppiare i nostri sforzi per raggiungere, toccare gli altri e lasciarci toccare in cambio.

Il lavoro teatrale si focalizza anche sul senso del tatto e rientra in ogni attività teatrale, come emerso da più parti nelle interviste condotte nel presente progetto di ricerca. Risulta quindi necessario recuperare tale dimensione sensoriale, dal momento che il bisogno vitale che i ragazzi e le ragazze

²²¹ Ivi, p. 87.

²²² Ivi, p. 90.

²²³ Dalle interviste della terza fase (novembre 2021).

esprimono, nella necessità di sperimentare il proprio corpo, all'interno dei loro contesti di vita quotidiana, accresce l'esigenza di creare, o liberare, quegli spazi che permettano loro di esprimere la loro vitalità prorompente, di lasciarsi andare, liberarsi, di perdersi e ritrovarsi autonomamente. Tali contesti permettono la ricerca della relazione con il proprio corpo: nella lotta, per la sperimentazione del contatto corpo a corpo, nel teatro, nella danza, attraverso la musica e il gioco²²⁴. È opportuno quindi permettere ai ragazzi di sperimentare la dimensione dell'avventura e dell'esperienza radicate nel corpo. Occorre metterli in contatto vivo con la dimensione corporea non solo all'interno dei contesti sportivi, ma anche in situazioni espressive.

«Con gli adulti è necessario stimolare e favorire il contatto»²²⁵, afferma la prof.ssa C. T. ; C. C. riporta la sua personale esperienza, in merito alla dimensione del contatto nei laboratori teatrali con i bambini:

Ti parlo della mia esperienza recentissima, abbiamo lavorato sullo spazio personale e lo spazio comune, sul movimento e quando sei nello spazio personale che è circoscritto da un tappeto colorato che si potevano portare ovunque perché sapevano che quando ci si fermava, quel loro spazio rimaneva. Sto osservando come stanno cambiando i termini dello spazio privato e dello spazio comune. [...] Riducendo i numeri dei gruppi, anche l'attività fisica e corporea può prendere un'altra dimensione, abbiamo lavorato molto anche sulle relazioni quindi anche sul corpo in coppia ma senza il contatto, quindi si può lavorare in relazione senza necessariamente il contatto e anche questo mi ha stupito perché era un po' un esperimento soprattutto con i bimbi così piccoli, ma ha funzionato senza neanche troppi sforzi. [...] Spesso si tende a pensare che se io ho un contatto, se sono molto vicino a qualcuno, sono maggiormente in contatto rispetto al fatto che invece si possa essere distanti, in realtà non è così, anzi. Se io sono in cerchio, sono più in contatto con chi ho di fronte piuttosto che con chi ho in parte. Uno di quei progetti che stiamo creando è proprio mirato a lavorare sulle distanze, credo che il teatro possa aiutare a una maggior formazione dei bambini (penso nel contesto scolastico) all'attenzione al contatto, alla prossimità, alla distanza quindi anche qui tornare all'essenza. Lasciamo perdere per un attimo se siamo vicini o siamo lontani e focalizziamoci sul rimanere in contatto, questo rimane, anzi, può essere scoperto in modi diversi e sono curiosa di vedere in realtà poi questa cosa come si evolverà, soprattutto con i più piccoli, con i piccolissimi, dove invece la prossimità è richiesta dai bambini e come si potrà mantenere un contatto nonostante la distanza, ma secondo me ce la faremo²²⁶.

Entrare in comunicazione e dar voce al corpo vuol dire anche creare un dialogo autentico e una partecipazione emotiva tra le presenze, o meglio tra i corpi relazione, in particolar modo all'interno della relazione educativa. I corpi degli educatori danno vita ad un dialogo autentico tra presenze facendosi teatro, attraverso l'attivazione di una qualità di presenza speciale. All'interno dei contesti educativi si rende necessaria la preoccupazione di trovare e amplificare quei vuoti dove i giovanissimi, e il loro orizzonte simbolico fatto di parole, musica e immagini, possano trovare uno

²²⁴ I. De Lorenzo, *Corpi vitali e immaginazione poetica: soglie di libertà e passione*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 76.

²²⁵ Dall'intervista a C. T. , 10/07/2020.

²²⁶ Dall'intervista a C. C., 11/07/2020.

spazio esperienziale che saldi il livello dell'immaginario con il corpo vivo, unico luogo di verifica del possibile.

Come emerso precedentemente dalle parole dei testimoni, il contatto come gioco tra prossimità e distanza rimanda alla categoria dello spazio, che andremo ad approfondire nel capitolo seguente.

Capitolo 9. I risultati della ricerca: lo spazio

«Vorrei che esistessero luoghi stabili,
immobili, intangibili, mai toccati e quasi intoccabili, immutabili, radicati;
luoghi che sarebbero punti di riferimento e di partenza, delle fonti»

Georges Perec¹

Nella mia infanzia, lo spazio costituiva allo stesso tempo da generatore e dimora dei nostri giochi. Uno dei giochi preferiti che facevo con i miei cugini era preparare quattro o cinque file di sedie vuote nello scantinato della nonna, mettere la musica del nostro recital preferito e giocare a fare le prove dello spettacolo che avremmo messo in scena per i vicini di casa, i nonni, gli zii.

Sono cresciuta nella natura, in un piccolo paesino di campagna, inventando i giochi sulla base degli ambienti che avevamo a disposizione; *Furto al museo* era una sorta di guardie e ladri definito con regole precise stabilite sulla base dell'area del giardino che delimitava le case di zii e nonni. Ci arrampicavamo sugli alberi, i luoghi segreti delle nostre confidenze; lassù, nascosti fra i rami, ciò che ci rivelavamo era ancora più misterioso. Con le bambole costruivamo gli ambienti di abitazioni fantastiche, utilizzando scampoli di tessuto che venivano da campioni di tendaggi, e con gli stessi costruivamo vestiti e abiti. D'estate ci incaricavano di lavare a piedi nudi la vecchia piscina in cemento, con spazzoloni e acqua gelida. Trovavamo rane, insetti e le vesciche sotto i piedi erano all'ordine del giorno. Tornavo a casa sempre sporca dalla testa ai piedi, correndo tra i campi incolti, rotolandomi nella terra, ogni momento era sempre troppo presto per andarsene, nel mio desiderio infinito di continuare a giocare.

Penso agli spazi che hanno costellato di emozioni positive la mia infanzia e rivedo gli ambienti che hanno trasformato le mie giornate in vita piena, vissuta nel gioco e nella relazione: il giardino in cui con i cugini inventavamo i giochi, lo scantinato della nonna che mettevamo puntualmente a soqquadro con i nostri giochi, con il piano di lavoro del nonno che era uno spazio proibito, o la casa in costruzione degli zii che costituiva un pericolo e in cui ci rifugiavamo di nascosto trepidanti, o la piscina che ha ospitato i nostri giochi estivi, l'altalena degli zii, il pavimento lucidato di cera del corridoio dei nonni su cui facevamo le gare scivolando con le babbucce cucite dalla nonna.

Questi, e molti altri, sono divenuti per la mia storia, i *luoghi*, che nelle parole di Eichberg², riprese da Borgogni, si distinguono dagli spazi perché nei luoghi c'è vita, sono ricchi di significati, di

¹ G. Perec, *Specie di spazi*, Bollati Boringhieri, Torino 1989.

² H. Eichberg, *Body cultures: essays on sport, space and identity*, Routledge, London, 1998 In A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Edizioni Studium, Roma 2020.

appartenenza, di ricordi, di aspettative, praticati, calpestati³. Secondo l'autore, «tra spazio e luogo si pone una differenza che richiama quella tra corpo-oggetto e corpo-vissuto»⁴, vogliamo dunque fare di seguito riferimento agli spazi, nell'intenzionalità pedagogica che emerge dal loro divenire luoghi per la persona che li abita, ancorati alla vita e alla storia delle persone, nella relazione che vi nasce, cresce, si svolge.

Quando mi è capitato di rientrare nell'aula della scuola che frequentai durante la mia infanzia, dopo diversi anni, era evidente come quel luogo fosse diverso da uno spazio di una qualsiasi scuola, o come ripercorrendo i cortili nel retro di tale istituto, affioravano alla mente i giochi, i volti dei compagni, le sensazioni piacevoli che avevo provato. Lo spazio si intreccia con la memoria e il corpo vissuto.

I sentieri che abbiamo percorso restano impressi sotto le piante dei nostri piedi e restano impressi sotto la nostra pelle. Trovandomi a ripercorrere i luoghi della mia storia passata, come segnaletiche costellate su un tracciato alpino, che fissano la tappa e indicano la direzione successiva, così i luoghi che ognuno di noi ha abitato rappresentano un filo rosso che percorre in lungo e in largo i sentieri della nostra vita. Ai fini pedagogici risulta importante fissare la direzione, recuperare l'intenzionalità che ogni spazio in cui ci immergiamo possiede, per ricostruire un senso, una meta, che dà sapore a ogni passo.

Nella narrazione dei luoghi ripercorro la mia storia, rileggo gli eventi della mia vita, fisso ogni nuovo passaggio all'interno di un tracciato più ampio ed esteso.

Ricostruendo le consapevolezza della mia storia, emerse anche nella rilettura dei luoghi emersa dal dialogo con i testimoni privilegiati, passo ora in rassegna i luoghi, e osservo come, dalla magnolia davanti casa dei nonni, al tappeto nero della scuola di teatro, la dimensione ludica, corporea e creativa che ho riscoperto nelle esperienze teatrali e performative ha potuto dare piena cittadinanza al mio desiderio di gioco.

Il teatro, come diceva la mia compagna di scena Nadia, è come un *giardino segreto*: ognuno di noi ha un luogo interiore in cui coltivare la bellezza e la meraviglia, la poesia e la fantasia. Nella misura in cui si è capaci a coltivare quello spazio interiore, difendendolo con le unghie dalle infestanti del dovere e dell'impegno della vita adulta, cambia il modo con cui si lavora, si studia, ci si relaziona con gli altri, si apprende e si vive.

I giardini segreti della mia infanzia sono gli *inizi* della mia ricerca, tra cui il teatro, che dallo scantinato della nonna si è unito ad altri spazi, come quello della palestra, della piscina, della parete di montagna su cui ho arrampicato, della pedonale del mio paesino in cui ero confinata durante la pandemia, che

³ A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici*, cit., p. 114.

⁴ *Ibidem*.

è stata rifugio delle mie lacrime nei momenti più bui, per arrivare fino alla sabbia in riva al mare su cui ho danzato da sola.

Nelle due tesi di laurea e nel master in creatività e crescita personale attraverso la teatralità ho voluto approfondire con passione, nella teoria e nella pratica, le potenzialità del teatro in ambito educativo e scolastico, fino a proporre attività teatrali a studenti universitari e andando in scena davanti a un pubblico, spinta dal desiderio di mettermi in gioco e di esprimermi, che superava la paura di sentirmi inadeguata o di non averne il tempo.

Il gioco, il teatro, la corporeità, la narrazione, tutte queste dimensioni hanno attraversato la mia vita dai primissimi anni, da quando mia mamma iniziò a registrare la sua voce che mi raccontava storie su audiocassette, per narrarmi delle fiabe, al fine di colmare il mio bisogno di ascolto che non era mai abbastanza saziato. Durante la quarantena che ci è stata imposta dall'emergenza sanitaria, sulla base della testimonianza di uno degli intervistati, che ha raccontato il progetto "Favole al Telefono"⁵, ho provato a raccontare storie a distanza ad amici e a sconosciuti, solo per il gusto di fare un regalo a chi era lontano. Queste sono le terre sconfinite in cui affondano le radici del desiderio di avventurarmi in un cammino che mi permetta di scoprire con occhi nuovi l'universo della teatralità in tutte le sue forme, andando oltre i confini prefissati.

Bachelard descrive l'infanzia come «pozzo dell'essere»⁶, come luogo simbolico e materiale a cui attingere per vedere raffigurare capacità e qualità che non appartengono alla vita ordinaria, ma a degli stati come quello del sogno ad occhi aperti, la condizione creativa, l'intuizione: stati nei quali è attivata maggiormente la componente immaginativa rispetto a quella razionale.

Per attingere a tale pozzo in età adulta per Bachelard è necessario accedere a una «infanzia immobile, ma sempre viva, fuori della storia, nascosta agli altri, travestita da storia quando è raccontata, ma che è essere reale solo negli istanti di illuminazione, una infanzia senza divenire, liberata dai meccanismi del calendario»⁷.

Vogliamo procedere nel tentativo di una distinzione e definizione di spazi e luoghi, nel contesto teatrale e pedagogico, accogliendo le più diverse riflessioni e ricerche.

⁵ Si veda l'intervista a A. F., giugno 2020.

⁶ G. Bachelard, *La poetica della rêverie*, Dedalo, Bari 1993, p. 125.

⁷ Ivi, p. 110.

9.1. Spazi e luoghi ritrovati

Nello studio che Archetti fa sullo spazio e le sue interpretazioni, riprende gli studi di numerosi sociologi, in riferimento all'approccio ecologico, ovvero a una società pensata con il suo spazio. Si concretizza dunque un tentativo di considerare i processi spaziali come costitutivi di un modello di società urbana, in cui la relazione con il corpo della persona che vi abita, è inscindibile.

Per Lévi-Strauss, lo spazio è un sistema di riferimento che permette di pensare le relazioni sociali insieme o isolatamente, e non ha altre proprietà che quelle dei fenomeni sociali che vi si fondano. [...] Per Bourdieu, tutte le divisioni della società sono sempre proiettate nell'organizzazione spaziale, chi assegna a ogni categoria sociale il suo luogo. [...] È attraverso il rapporto tra il corpo e una organizzazione strutturata dello spazio che si determinano le pratiche e le rappresentazioni comuni: qui lo spazio del corpo viene considerato quale elemento irriducibile nel nostro schema sociale, perché è su quello spazio che si applicano le forze della socializzazione della disciplina e della punizione. Il corpo esiste nello spazio e deve sottomettersi all'autorità, oppure ritagliarsi i particolari spazi di resistenza e libertà, in un mondo altrimenti repressivo: la riscoperta del corpo, come attenzione allo spazio e in particolare al proprio personale spazio, diventa il possibile luogo della pratica della libertà individuale⁸.

Per Lefebvre, lo spazio viene percepito come un'astrazione reale rispetto all'attività sociale di ciascuno, è qualcosa di malleabile e utilizzabile, lo spazio prodotto della società è strettamente legato ai processi di riproduzione sociale. Il discorso sullo spazio diventa una conversazione tra la propria presenza e la presenza dei luoghi. «Nella conversazione con i luoghi si formano gli insediamenti come culture dell'abitare»⁹.

Secondo Perec, lo spazio appare più addomesticato, familiare e inoffensivo rispetto al tempo. Percorrere il mondo e solcarlo in tutti i sensi significa avere la sensazione della concretezza di un mondo più chiaro e vicino: il mondo non più come un percorso da rifare senza sosta, una corsa senza fine, una sfida da raccogliere, un solo pretesto per un'accumulazione disperante, una illusione di conquista, ma come il ritrovamento di un senso e la percezione di una scrittura terrestre di cui si è autori.

L'attività del camminare, secondo la visione di De Certeau, si costituisce quale spazio di enunciazione, di conseguenza gli spazi sociali sono aperti alla creatività e all'azione umana.

I cittadini sono una collezione smisurata di singolarità e i loro passi in città e proprio i percorsi intersecati danno la forma agli spazi. Gli abitanti intrecciano i luoghi, e così creano la città con le attività i movimenti quotidiani, che si spazializzano localizzandosi: i particolari spazi della città sono creati da una miriade di azioni, ciascuna delle quali porta il segno dell'intenzione umana. I cittadini definiscono una retorica pedonale di traiettorie, che ha una struttura mitica

⁸ M. Archetti, *Lo spazio ritrovato, antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma 2002, pp. 55, 56.

⁹ Ivi, p. 80.

interpretata come una storia costruita, allusiva e frammentaria, i cui vuoti si intrecciano con le pratiche sociali che essa simbolizza¹⁰.

Lo studioso Edward T. Hall, nei suoi studi di antropologia dello spazio elabora dei modelli adatti al livello culturale della prossemica. Il territorio è una vera e propria estensione dell'organismo, caratterizzata da segnali visivi, vocali e olfattivi. In base ai limiti territoriali egli distingue lo spazio preordinato, da quello semideterminato, da quello informale.

Lo *spazio preordinato* è alla base dell'organizzazione delle attività individuali e sociali, abbraccia gli aspetti più appariscenti e quelli più nascosti della vita dell'uomo guidando nei condizionando nel comportamento. La configurazione del paesaggio umanizzato, fatto di paesi, borghi, città e campagne non è disposta casualmente ma segue un piano che muta col trascorrere dei tempi e delle culture. Anche l'interno delle abitazioni è organizzato spazialmente, le case sono divise in tante stanze e ognuna ha un compito preciso. Lo spazio preordinato costituisce lo stampo in cui si riversa e si modella gran parte del nostro comportamento, noi formiamo a nostra immagine gli edifici, ma ne siamo a nostra volta plasmati.

Lo *spazio semideterminato* fa riferimento alle definizioni che Hall riprende da Humphry Osmond sulla concezione di *spazi di attrazione sociale*, ovvero quei luoghi che inducono la gente a riunirsi come le vecchie posterie e le terrazze coperte di tavolini dei caffè francesi e, all'opposto gli *spazi di fuga sociale*, che tendono a mantenere le persone nell'isolamento reciproco, come le sale d'aspetto ferroviarie. Osmond, il medico del centro sanitario e scientifico nel Saskatchewan si rese conto che l'organizzazione spaziale dell'ospedale che era chiamato a dirigere dava più luogo a una fuga sociale che ad una attrazione sociale. Incaricò allora lo psicologo Robert Sommer di studiare una sistemazione dei mobili che favorisse il più possibile la conversazione. Il significato principale dell'esperimento canadese consiste nell'aver fornito «la dimostrazione degli effetti profondi, e misurabili, che la sistemazione dello spazio semideterminato può avere sulla condotta umana»¹¹.

Esiste infine lo *spazio informale* cioè quello che non è predeterminato, prestabilito dagli oggetti ma che comprende le distanze mantenute nei vari tipi di rapporto con l'altro. Queste distanze, secondo Hall, sono in genere stabilite secondo schemi inconsapevoli. Lo spazio informale costituisce quella categoria dell'esperienza spaziale che è forse la più importante e significativa nella vita degli uomini. Gli schemi dello spazio informale comprendono confini e tracciati distinti e i significati così profondi, anche se inespressi, da costituire una parte essenziale della cultura¹².

¹⁰ Ivi, p. 59.

¹¹ E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1968, pp. 149, 150.

¹² Ivi, p. 151.

Come abbiamo visto, gli spazi contengono significati, rispecchiano una costruzione mentale, determinano una qualificata realtà. In quanto una concezione del mondo e una concezione dello spazio, lo spazio viene culturalizzato ed esiste grazie a un'antropologia dello spazio. Cambiare antropologicamente l'approccio alla realtà, significa ricostruire la propria spazialità.

Lo spazio è sempre un contenitore attraverso cui si esprime un potere sociale, strutturare lo spazio significa determinare atteggiamenti, comportamenti, valori, movimenti e simboli. «Le pratiche del corpo danno senso agli spazi. L'individuo sociale traccia e delinea culturalmente i segni nello spazio. I gesti e le azioni danno la forma a questa spazialità. E lo spazio diviene luogo»¹³.

Come abbiamo affermato, per Norberg-Schultz, un termine concreto per definire l'ambiente è il luogo. Nelle parole di Vertinsky e Bale¹⁴, riprese da Borgogni, gli spazi sono luoghi senza vita, emozioni, corpi; uno spazio è rappresentato dall'infrastruttura e dagli oggetti in essa contenuti. Possiamo trovare spazi e luoghi ovunque ma un luogo è unico perché chi riconosce uno spazio come luogo in realtà riconosce (un pezzo) della sua identità in esso¹⁵. Un luogo è dunque uno spazio praticato¹⁶ e può essere caratterizzato dalla sua intenzionalità educativa.

Anche Giddens sottolinea la decisiva differenza che intercorre tra le nozioni di spazio e luogo, il luogo è portatore di identità, di relazioni e di storia. «Gli abitanti si iscrivono nello spazio e così il luogo contiene le identità, le relazioni e le storie di quelli che lo abitano. Il luogo dell'identità condivisa, il luogo comune a coloro i quali, abitandolo insieme, sono identificati come tali da chi non lo abita: in tale luogo ci si riconosce come centro orientato, contrassegnato e simbolizzato»¹⁷.

Nella ricerca teatrale che i registi pedagoghi realizzano nel Novecento, come vedremo in seguito, lo spazio è sottoposto a processi di spogliazione e impoverimento, si fa essenziale perché vuole rendere abitabile la relazione fra attore e spettatore. Similmente, come afferma Archetti, «lo spazio significa un posto reso libero, qualcosa di sgombrato, liberato e posizionato entro determinati limiti per un insediarsi. [...] Lo spazio sgombrato viene di volta in volta accordato e così disposto, cioè raccolto da un luogo. Di conseguenza, gli spazi ricevono la loro essenza non dallo spazio, ma dai luoghi»¹⁸.

Come emerge in maniera sempre più evidente, la modalità che l'uomo instaura nella relazione con gli spazi e i luoghi è correlata alla corporeità, al movimento, alla percezione fisica che l'uomo ha degli ambienti. Secondo Hall, «l'uomo sente lo spazio come gli altri animali. E la sua percezione

¹³ M. Archetti, *Lo spazio ritrovato, antropologia della contemporaneità*, cit., p. 83.

¹⁴ P. Vertinsky, J. Bale (Eds.), *Sites of Sport: Space, Place, Experience*, Routledge, London 2004, in A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici*, cit., p. 113.

¹⁵ H. Eichberg, *Body Cultures: Essays on Sport, Space, and Identity*, cit., in A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici*, cit.

¹⁶ M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Lavoro, Roma 1980 in A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici*, cit., p. 114.

¹⁷ M. Archetti, *Lo spazio ritrovato, antropologia della contemporaneità*, cit., p. 89.

¹⁸ Ivi, p. 24.

dello spazio è dinamica perché connessa all'azione - a ciò che si può fare in un determinato spazio - piuttosto che a ciò che si vede attraverso uno sguardo passivo»¹⁹.

Le neuroscienze e la neurofisiologia hanno confermato tale legame fra lo spazio e l'azione motoria, elaborando numerose ricerche relative allo studio della percezione spaziale nell'uomo. Come abbiamo visto, nell'analisi dei meccanismi corticali coinvolti nei processi necessari per afferrare, raggiungere e localizzare risulta necessario misurare la posizione di un oggetto rispetto alle parti del nostro corpo interessate al movimento. «Tali processi presuppongono specifiche interazioni cortico-corticali tra determinate aree del lobo parietale posteriore e della corteccia frontale agranulare»²⁰.

Berthoz rileva come la corteccia temporo-parietale e il solco temporale superiore, la corteccia vestibolare perisilviana, siano aree cerebrali fondamentali per creare una percezione unitaria del nostro corpo e del suo rapporto con lo spazio. «È stata riscontrata l'importanza di questa regione del cervello anche per quanto riguarda i rapporti sociali»²¹. Lo spazio raccoglie la molteplicità di risposte e la coordinazione risultante dell'uomo e delle relazioni che egli instaura con l'altro. «Secondo Poincaré lo spazio è uno spazio di azione, e lo *sdoppiamento vicariante crea lo spazio*»²².

Secondo Merleau-Ponty lo spazio è strettamente connesso all'esperienza che il corpo ne fa attraverso i sensi: «Non possiamo assumere il mondo e lo spazio orientato come dati con i contenuti dell'esperienza sensibile o con il corpo in sé giacché l'esperienza dimostra appunto che gli stessi contenuti possono, di volta in volta, essere orientati in un senso o nell'altro, e che i rapporti oggettivi, registrati sulla retina dalla posizione dell'immagine fisica, non determinano la nostra esperienza dell'alto e del basso»²³.

Lo spazio *parla*, e parla anche quando non vogliamo ascoltarlo. Secondo Hall, parla per precise convenzioni culturali, ma parla anche in base a profondi radicamenti biologici (che Hall va a ricercare nel comportamento animale), «così che l'ignoranza del linguaggio spaziale può portare l'uomo (dai rapporti individuali alle grandi decisioni collettive) alla propria distruzione»²⁴. Hall conferisce con il testo *la dimensione nascosta*, alla prossemica uno statuto preciso, per delineare una semiologia dello spazio. La percezione spaziale avviene nell'uomo per mezzo di ricettori di distanza, connessi all'esame di oggetti distanti, ovvero gli occhi, gli orecchi e il naso e i ricettori immediati che sono usati per esaminare l'ambiente più prossimo, ovvero il mondo del tatto che comprende la pelle, le membrane e i muscoli. L'odore è legato all'olfatto, che abbiamo visto precedentemente considerato

¹⁹ E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, cit., p. 154.

²⁰ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, p. 53.

²¹ A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015, p. 66.

²² Ivi, p. 75.

²³ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 1945, p. 330.

²⁴ U. Eco, *Edward T. Hall e la prossemica*, in E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, cit., p. VI.

uno dei *sensi bassi*, costituisce invece «uno dei più primitivi e dei più fondamentali mezzi di comunicazione. La sua base è strutturale e chimica, ed è infatti considerato il senso chimico per eccellenza»²⁵. Secondo Hall esso non serve solo a distinguere i vari individui, ma rende anche possibile l'identificazione dello stato emotivo degli altri organismi, e un aiuto nella ricerca del cibo e fornisce un mezzo di delimitazione del territorio proprio di ciascun individuo.

In merito allo *spazio ritrovato*, nella consapevolezza del suo valore riscoperto in ambito teatrale durante il periodo pandemico, si è rilevato, nella terza fase del progetto di ricerca, che la maggior parte dei teatri usava lo spazio all'aperto già da tempo, chi con intenzionalità, chi meno. Le consapevolezze nate però, sembrano essere le seguenti: se prima lo spazio era un contenitore, ora sembra acquisire, dalle parole degli intervistati, un valore aggiunto, poiché la necessaria riorganizzazione degli spazi imposta dalla normativa ha fatto sorgere domande e riflessioni.

Lo spazio, dalle parole degli intervistati, sembrerebbe modificare chi lo abita e influenzerebbe l'incontro fra attori e spettatori, la comunicazione, lo stato emotivo. Se estesa nell'ambito delle scienze umane la riflessione, come vedremo successivamente, si può arricchire ulteriormente.

Tra i testimoni privilegiati c'è chi ha trovato un maggiore rafforzamento della realtà locale, come C. C. e nuovi rapporti con il territorio, tra cui D. V., chi instaura nuove collaborazioni con musei e con il sociale, afferma A. F.²⁶. D. B. osserva un ampliamento del legame con l'associazionismo e B. V. rileva la presenza di un confronto reciproco con compagnie simili nell'appartenenza a una simile realtà. Secondo C. R. e C. C. c'è stata la possibilità di fare rete, dialogare con chi era lontano, consolidare i rapporti. Per altri, come C. M., le relazioni non sono cambiate e c'è chi ha sentito solidarietà solo all'inizio per poi vivere la solitudine, afferma D. V., o chi ha sentito totalmente la mancanza di relazione, molto arrivismo e competizione, riporta Lupi.

Si è avuta una conferma del fatto che il teatro ha bisogno della presenza dei corpi, del rapporto diretto tra attore e spettatore. Ancora di più si è visto come il mestiere teatrale abbia bisogno di un diretto dialogo, nient'altro che quello, un corpo che fa e un corpo che guarda, un corpo che racconta e uno che ascolta, afferma D. B.²⁷.

Con le innovazioni e le limitazioni pandemiche si è riconquistata la libertà di gestire lo spazio prossemico in scena come uno desidera, asserisce B. V., e il modo di guardare si è fatto diverso, lo spettatore "occasionale" che passa per il centro commerciale, non sceglie di uscire per il teatro; come esprime D. V., quando c'è qualcuno di vivo davanti ti riconosci vivo. In aggiunta vi è l'indagine sugli elementi di prossimità e distanza, che costituiscono la grammatica scenica e che, stravolti nel periodo

²⁵ E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, cit., p. 69.

²⁶ Dall'intervista a A. F., 30/11/2020.

²⁷ Dall'intervista a D. B., 25/11/2020.

pandemico hanno generato discorsi sullo spazio interpersonale, il concetto di empatia, di grammatica delle relazioni²⁸.

9.2. Lo spazio del teatro

*«Si può fare teatro dovunque,
purché si trovi il luogo in cui si crei la condizione essenziale per il teatro:
deve esserci qualcuno che ha individuato qualcosa da dire,
e deve esserci qualcuno che ha bisogno di starlo a sentire»*
Jacques Copeau²⁹

Eduardo De Filippo parlava dell'attore e di come si doveva comportare salendo sul palco, si lamentava degli attori moderni che non sanno più come entrare in scena o perché arrivano rumoreggiando pomposamente come a dire *eccomi qua*, o arrivano sul palco e nessuno se ne accorge. Aggiungeva: «Un vero attore, quando entra in scena, deve sembrare che arrivi da molto lontano. Lo spettatore, al primo vederlo, si deve rendere conto del lungo viaggio che ha fatto»³⁰.

Come appare evidente da tali parole, lo spazio del teatro si estende andando oltre l'edificio teatrale e l'ambiente in cui si realizzano training e acting; esso si costituisce come un *in-between*, un intrecciarsi di aspetti legati al corpo, al tempo, un fondersi di soglie e di dimensioni che si intersecano su più livelli, quello della prossimità e della distanza, dell'immaginazione e del contatto, della condivisione e dell'ascolto.

Secondo De Marinis, quando si parla di spazio teatrale, si pensa ad esso come supporto visivo di un testo, o meglio di un'azione agita e/o raccontata (la scenografia), o come spazio degli attori, luogo della rappresentazione (il palcoscenico) o ancora allo spazio destinato agli spettacoli che comprende sala e scena e che riguarda tanto gli attori quanto gli spettatori (il teatro come edificio).

Il Novecento ha fatto decisamente pendere la bilancia a favore dello spazio teatrale come ambiente e soprattutto lo spazio teatrale come spazio degli attori degli spettatori, dedicato al loro incontro, alla loro relazione³¹. La rivoluzione spaziale attuata dal teatro del Novecento non è consistita soltanto nell'aver portato lo spettacolo fuori dagli edifici deputati (il teatro all'italiana), dal momento che il teatro è sempre stato fatto anche fuori dai luoghi deputati. In passato il teatro era stato portato nelle fiere, nei mercati, nelle aie, negli spazi di raduno di una comunità, nei luoghi di culto, nelle chiese,

²⁸ Si vedano le interviste nella seconda fase.

²⁹ G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, Led, Milano 2003, p. 119.

³⁰ F. Lorenzoni, *L'ospite bambino*, Theoria, Roma 1995, p. 115.

³¹ M. De Marinis, *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, Bulzoni, Roma 2000, p. 30.

sui sagrati, nelle piazze, nelle strade, nei cortili e nelle ville. Altra e ben più radicale è stata la rivoluzione contemporanea dello spazio teatrale. Essa è consistita principalmente nell'aver posto il problema dello spazio teatrale come problema unitario, rifiutando le divisioni tradizionali fra sala e scena, nell'aver valorizzato lo spazio teatrale come spazio di esperienza e di relazione e soprattutto nell'aver fatto dello spazio un *elemento*, una dimensione, cioè un'entità drammaturgicamente attiva³². Ciò significa rifiutare l'idea che lo spazio sia un dato a priori imm modificabile ed esterno alla messa in scena, un contenitore neutro indipendente dai suoi possibili contenuti. L'acquisizione e l'utilizzazione di spazi non teatrali ha tuttavia rappresentato un fenomeno importante e fortemente caratterizzante per la ricerca teatrale del nostro secolo, sebbene non l'unico.

Grazie all'azione delle avanguardie nel Novecento è saltata la gerarchia dei generi e dei luoghi teatrali, con la conseguenza che la ricerca sempre più ansiosa, da parte degli uomini di teatro, di spazi diversi da quelli tradizionali, si caricava di valenze polemiche e trasgressive. Si faceva evidente il bisogno di rifiutare le costrizioni imposte da un assetto spaziale come quello della sala all'italiana (frontale, distanziante, imm modificabile) e di ricercare situazioni diverse, più coinvolgenti e flessibili, organizzabili per ogni spettacolo, grazie alle quali poter trasformare lo spazio da un dato a priori immutabile in un problema drammaturgico da risolvere diversamente di volta in volta, all'interno del processo creativo e compositivo della messa in scena. Tali istanze hanno portato spesso gli uomini di teatro ad abbandonare i vecchi edifici teatrali per dedicarsi all'uso o al riuso di spazi non teatrali: capannoni, magazzini, garage, cantine, chiese sconsacrate, piazze, strade, cortili. Uno dei capostipiti fu sicuramente Artaud che nel suo *Teatro della crudeltà* cercò un teatro che sopprimesse la scena e la sala, «sostituendole con una sorta di luogo unico, senza divisioni né barriere di alcun genere»³³, propose di abbandonare i teatri attualmente esistenti per prendere un capannone o un granaio qualsiasi dove il pubblico sarebbe stato seduto su poltrone girevoli per poter seguire lo spettacolo svolto tutto intorno a lui.

Per definire per immagini il teatro del nostro passato, Sergio Tofano porta l'immagine del «buco nel sipario»³⁴; questo foro costituiva per lo spettatore del teatro all'italiana, distaccato e lontano, l'unico punto di contatto con il mondo affascinante e magico degli attori, della scena. Tutto ciò ci sembra emblematico nella concezione di attore astratto, mitizzato ed estrapolato dal processo creativo; si ricerca, invece, nel Novecento, uno spettatore concreto, partecipante e attivo. Il buco nel sipario era l'unico elemento che metteva in comunicazione realtà e finzione, attore e spettatore, due mondi paralleli opposti. Risulta significativa l'abolizione del sipario da parte del teatro del Novecento,

³² Ivi, p. 31.

³³ A. Artaud, *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino 1968, p. 211.

³⁴ S. Tofano, *Il teatro all'antica italiano*, Milano, Rizzoli 1965 in F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, cit., p. 15.

«sconsacrata la finzione, ha messo in scena la verità. [...] Il velo della finzione è stato tolto per far esistere, in verità e concretezza, il mondo del palcoscenico. Contro il Teatro e il suo illudere, i teatri del Novecento hanno cercato un esistere presente e reale del teatro sulla scena»³⁵.

Cruciani ha dedicato un'intera opera allo spazio che il teatro ha occupato negli ultimi secoli, e ne offre una lucida prospettiva, nelle specifiche scelte di coloro che ne hanno fatto la storia con le loro scelte drammaturgiche.

Nel Novecento lo spazio-tempo del teatro ha valenze e realtà molteplici, sia come ambiente che come luogo della scena: «non c'è *il* teatro ma ci sono molti teatri»³⁶. Lo spazio del teatro nel Novecento si fonda sullo spazio teatrale precedente, ma anche sullo spazio dello spettacolo che dalla rivoluzione industriale urbanistica si è venuto costituendo.

A livello scientifico e a livello antropologico nel diciannovesimo e ventesimo secolo la percezione dello spazio si è sostanzialmente modificata, non è più percepito come il vuoto in cui esistono gli oggetti, è divenuto realtà attiva e piena, lo si è scomposto, reso dinamico. È mutato il senso della distanza, della relazione tra sfondo e primo piano. Nuove tecnologie, tra cui l'uso del cemento armato, del ferro e del vetro, dell'elettricità, dei nuovi mezzi di locomozione hanno dilatato lo spazio³⁷.

Se oggi le nuove tecnologie come i sistemi di comunicazione virtuale, i social media e la diffusione di massa di tecnologie della comunicazione virtuale hanno stravolto il nostro modo di relazionarci con gli altri, come può cambiare ulteriormente lo spazio del teatro? Come può dilatarsi ancora di più? Nel Novecento «il teatro vive di un nodo oscuro e sostanziale, che trasuda continuamente fuori dal teatro, che è la tensione verso un luogo in cui il teatro sia espressione artistica non predeterminata dal “genere” culturale che pretende di fissarla e riconoscerla in ciò che è stato»³⁸.

I principi che sorreggono il pensiero sullo spazio del teatro del Novecento sono quelli della realtà della scena come materiale e nucleo generatore dello spazio teatrale, di cui gli spettatori vengono a far parte; dello spazio scenico come spazio non preventivo rispetto alla rappresentazione; dello spazio come linguaggio espressivo dell'opera e quindi del regista: lo spazio scenico è fondato sulla praticabilità, sul suo essere atmosfera e materialità che rende vivo il corpo dell'attore in movimento. La scena aperta porta alla rivoluzione rappresentativa che è l'abolizione del sipario, il montaggio, la simultaneità, la pluralità dei luoghi nel tempo e nello spazio si aprono a ogni relazione forma possibile.

«Lo spazio non sarà più quello reale degli spettatori e quello finto degli attori: il teatro nel suo insieme vorrà essere *spazio di relazione*, in modi non codificati. Il teatro dei grandi uomini di teatro sarà uno

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ F. Cruciani, *Lo spazio del teatro*, Laterza, Bari 1992, p. 99.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ivi*, p. 100.

spazio creativo, al margine [...], sarà un risultato artistico da fondare e creare, da conoscere come elemento di una poetica, come gli altri linguaggi espressivi: non più un genere formalizzato ma un'esperienza artistica realizzata»³⁹.

Nel Novecento tutto diventa possibile in teatro e con il teatro, il teatro si dilata con grande forza centripeta, non è più irrigidito e definito in modalità produttive ed espressive riconoscibili e accettate. In tale dilatazione, tra sviluppo di linguaggi parziali e ricerca di ciò che è essenziale, il teatro diventa il luogo del movimento e della comunicazione espressiva in azione, spazio di sperimentazione verifica di quelle arti che usano il corpo, il movimento, il suono e la visione.

Nel Novecento non c'è forma o variante che il teatro abbia tralasciato; negli anni Cinquanta la contraddizione arrivò a far pensare all'inutilità di costruire edifici teatrali, dato il costante esodo degli uomini di teatro verso gli edifici esistenti o verso l'uso e il riuso di spazi non nati per il teatro.

Ci sono i vecchi teatri *all'italiana*, edifici fascinosi e resistenti, usati non secondo i loro principi, ci sono i *teatri nuovi*, quelli funzionali al vedere e all'ascoltare, tecnicamente progettati per ospitare spettacoli con palcoscenici attrezzati anche con proscenio flessibile, con sala tendenzialmente digradante verso il palcoscenico e servizi, questi sono i teatri più diffusi, diversi negli stili nelle scelte, nelle forme nell'ambiente che creano. Vi sono anche i teatri che derivano da quello *greco* e *elisabettiano*, strutturati sull'unico spazio che comprende sala e scena, con la scena che può essere aggettante nella sala o con la sala che può essere rettangolare o ad anfiteatro, con la scena aperta. Ancora, c'è il *teatro-arena*, la sala costruita da una zona centrale con il pubblico intorno, come nei circhi e negli anfiteatri oppure con la scena intorno e gli spettatori posti al centro. Vi sono poi i teatri *totali*, trasformabili, adattabili, la cui struttura può essere modificata per ottenere una delle tipologie precedenti. Ci sono anche i teatri *mobili*, che possono essere spostati e allestiti ovunque, e soprattutto la grande varietà e ricchezza dei *teatri fuori dal teatro*, che usano spazi esistenti o li adattano: spazi urbani e naturali, aperti o chiusi. Non c'è forma o variante che il teatro del Novecento abbia tralasciato⁴⁰.

Negli anni Cinquanta lo spazio del teatro fu un problema aperto che venne discusso in un convegno a Parigi, su «Architettura e drammaturgia»; emerse che risultava prioritario capire che cosa fosse il teatro e dove andasse, prima di parlare di architettura teatrale. Alla base vi era l'ambiguità del termine *luogo teatrale* che per alcuni indicava il contenitore architettonico e per altri l'immaginario che nasceva dalla relazione tra attore e spettatore. Si arrivò alla conclusione che fu impossibile trovare una forma del teatro, poiché, «come gli spazi che circondano il cuore del teatro ne fanno un monumento urbano, un luogo della società, così l'edificio teatrale trascende il teatro»⁴¹.

³⁹ Ivi, pp. 125, 126.

⁴⁰ Ivi, pp. 131-133.

⁴¹ Ivi, p. 139.

C'è dunque una cultura dello spazio che cerca il teatro proponendosi come visione o come infrastruttura, luogo attrezzato, di servizio, che chiede di essere abitato dagli uomini di teatro e dallo spettacolo.

«Nel Novecento, gli uomini di teatro hanno diffidato dallo spazio predisposto, *neutro* ma preventivo; non credono, appunto, nella neutralità di uno spazio rispetto alla creazione artistica e, operativamente, vogliono creare il loro spazio nella consapevolezza che lo spazio dello spettacolo e l'inseparabile spazio del teatro sono un senso del teatro»⁴².

Per tutto il secolo il discorso sullo spazio del teatro ha avuto qualità creativa solo se è stato parte del discorso globale sul teatro. Il sistema di relazioni di cui l'arte della performance è parte attiva lo costringe a essere un ambiente funzionale agli uomini di teatro che vi incontrano gli spettatori. È pertanto uno spazio virtuale, a disagio quando è predeterminato, è un ambiente che vive del suo essere relazione tra ambienti, che tra loro sono interagenti.

Sarebbe una parzialità cercare di costruire per astrazione una prevalente sequenza di spazi del teatro perché l'unità reale nel teatro del Novecento non è quella degli esiti ma quella della ricerca. È vero, inoltre, che per parlare dello spazio del teatro e dello spazio scenico del Novecento è necessario focalizzarsi sullo specifico di alcuni uomini del teatro che possono indicarci i modi diversi dell'interagire di visione della scena e dell'ambiente e sala. Il teatro dei Registi-Pedagoghi, pertanto, è realtà, è pubblico vivo, è attore al centro. Ognuno di essi ha costruito le proprie scuole dando coordinate specifiche, utilizzando un metodo proprio; ciò che hanno in comune è aver portato il teatro fuori dal teatro e aver posto l'attore-persona al centro.

Il teatro delle avanguardie storiche ha contribuito a modificare e riformare i modi rappresentativi e la cultura dello spazio teatrale. Le avanguardie fondarono la loro riforma sul rifiuto di una scena che voleva riprodurre illusivamente la realtà (l'antinaturalismo), sulla volontà prevalente di non separare il pubblico dalla scena, sulla scissione accettata e consolidata di dramma e teatro e sull'istanza di liberazione espressiva. Lo spazio del teatro si cerca fuori dal teatro ma la fuga dagli edifici teatrali è sostanziale perché non cerca tanto una forma quanto un senso e un ambiente, si arriva a pensare il teatro come «una pubblica piazza coperta e riscaldata»⁴³ dove arrivano gli attori.

Il contributo di Marinetti e compagni fu la distruzione dello spazio-tempo scenico, la tecnica della sorpresa, la rottura della scatola ottica e l'abolizione della ribalta per unire scena e sala. Il Futurismo volle investire globalmente lo spazio del teatro in senso eversivo. Più che come movimento di insieme sono però poi i singoli artisti che danno novità e suggestioni, la storia della scena nelle avanguardie storiche è complessa e molteplice, come l'intera conoscenza delle stesse esperienze nelle arti

⁴² Ivi, p. 143

⁴³ Ivi, p. 128.

figurative, tuttavia, possiamo osservare che la scena come immagine, luogo della figurazione del movimento, delle forme della luce diventa prevalentemente una scena astratta, uno spazio della visione, un altro teatro.

L'esperienza di Reinhardt, nei primi anni del Novecento, dilata nella cultura europea e americana la consapevolezza che lo spazio sia «un linguaggio della rappresentazione e non un dato a priori; che diversi spazi sono necessari per diverse opere; che il ritmo dell'azione, la suggestione della scena, la relazione tra spettatore e spettacolo, sono modalità creative del regista. La sua scena è lo spazio magico per la fantasia ottica cinetica e acustica [...]. Il teatro può essere creato ovunque, purché si crei all'attore lo spazio giusto per agire in un contesto»⁴⁴.

Artaud voleva eliminare la separazione fra gli attori e il pubblico, non propose l'abolizione del palcoscenico separato dalla sala, nella ricerca di una sistemazione differente, egli si limitava a proporre «lo spostamento del pubblico nel centro, e la rappresentazione nei quattro angoli della sala»⁴⁵. Egli affermò: «La scena è un luogo fisico e concreto che chiede di essere riempito e che gli si faccia parlare un linguaggio concreto. Questo linguaggio, destinato ai sensi e indipendente dalla parola, deve soddisfare per prima cosa i sensi. C'è una poesia per i sensi come ce n'è una per il linguaggio, e questo linguaggio fisico e concreto è veramente teatrale solo nella misura in cui i pensieri che esprime sfuggono al linguaggio articolato»⁴⁶.

Il teatro di Copeau era una sala stretta e lunga, austera, con tonalità di grigi, venne abolito il sipario, rifiutata la scenografia. Erano gli attori, la loro voce, i gesti, i corpi a creare la qualità della scena. Egli sentì il bisogno di uscire dal teatro per ricostruirlo come realtà, volle uscire dall'istituzione teatro per ritrovarlo, nel suo senso pieno, nella sua verità profonda. Il percorso passò per il lavoro dell'attore svolto su di sé. La ricerca di Copeau cercava di andare all'origine dello spazio teatrale, di recuperare cioè, anche per lo spazio del teatro, una *tradition de la naissance*.

Il suo spazio teatrale è il luogo totale e originario, sia nella scena aperta e architettonica del Vieux Colombier, sia nell'attore su una piattaforma in mezzo al pubblico con i Copiaus; e anche nello spazio costruito degli spettacoli *en plein air* o in quello essenzializzato delle letture. Soprattutto è il *tréteau nu* e il dispositivo scenico fisso; e insieme la casa degli uomini di teatro, l'ambiente in cui lo spettatore entra⁴⁷.

Secondo Grotowski, lo spazio del teatro è quello del *teatro povero*, in cui viene tolto tutto tranne l'essenza costituita dalla relazione, «il teatro non può esistere se non c'è la relazione attore-spettatore, la loro comunione tangibile, diretta, viva»⁴⁸. Il principio di sottrazione porta il regista polacco a

⁴⁴ Ivi, p. 156.

⁴⁵ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma 1970, p. 138.

⁴⁶ J. Yvette, J. Voluzan, C. Dasté. *Il Bambino, Il Teatro, La Scuola*. A. Armando, Roma 1977, p. 119.

⁴⁷ F. Cruciani, *Lo spazio del teatro*, cit., p. 162.

⁴⁸ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Il teatro povero* vol. II., La casa Usher, Firenze-Lucca 2015, p. 28.

togliere persino la scena e la platea, è risultata necessaria solo una sala vuota dove per ogni spettacolo si definisce una nuova collocazione per attori e spettatori. Attraverso la sottrazione,

Sono allora possibili relazioni di tipo diverso. Gli attori possono agire in luoghi e passaggi sparsi in mezzo agli spettatori, quasi fossero una loro emanazione, come fossero i corifei della collettività: sono in contatto diretto con essa e le impongono con le loro azioni una collocazione nel dramma. Ma si possono anche allontanare gli spettatori dagli attori e collocarli per esempio dietro un'alta recinzione dalla quale si vedono solo le loro teste. Dall'alto, come da una prospettiva molto inclinata, osservano gli attori come fossero animali in un recinto allo zoo; sono come spettatori di una corrida, come studenti di medicina che osservano un'operazione, o infine come chi guarda di nascosto e quindi attribuisce all'azione un senso di trasgressione morale. Gli attori possono anche agire in mezzo agli spettatori senza vederli, trapassandoli con lo sguardo come se fossero trasparenti; possono costruire delle strutture tra gli spettatori e inserirli non tanto nell'azione, ma nell'architettura dell'azione, attribuire loro un significato figurativo, oppure sottoporli all'oppressione dello spazio, rendendolo congestionato, limitato. Infine, si può attribuire a tutta la sala il significato di un luogo molto concreto [...]. Le possibilità sono illimitate. [...] Essenziale è soprattutto cercare per ogni tipo di spettacolo la relazione spettatore-attore che gli è propria e trarne le conseguenze sul piano dell'organizzazione spaziale dello spettacolo⁴⁹.

Dalla concezione dello spazio che ne fa Grotowski emerge la pluralità di punti di vista, che rendono lo spettatore un partecipante attivo all'evento drammaturgico. L'esperienza di immersione nella performance diventa quindi unica e soggettiva, poiché è proprio lo spazio a costituire i tratti di un evento irripetibile. Diverso è sedersi in prima o in ultima fila, al centro della scena o ai margini.

Se il buco nel sipario è l'abolizione della quarta parete, secondo Grotowski «è necessario abolire la distanza tra l'attore e lo spettatore facendo a meno del palcoscenico, infrangendo tutte le barriere. Che quanto vi è di più intenso, avvenga a faccia a faccia con lo spettatore così che gli sia portata di mano dell'attore, possa sentire il suo respiro e percepire il suo sudore»⁵⁰. Per Grotowski lo spazio del teatro coincide con le persone che lo abitano dunque con la relazione tra attore e spettatore.

Il nodo essenziale e generatore del teatro per Grotowski «è la relazione attore-spettatore: di qui, con rigorosa coerenza, il luogo scenico può essere solo il medium cinetico per l'attore, con costumi e oggetti necessari; e lo spazio del teatro non può essere altro che una organizzazione dello spazio capace di orientare, rispetto alla drammaturgia dell'evento, i due gruppi che lo rendono possibile, gli attori e gli spettatori»⁵¹.

Nel teatro di Grotowski lo spazio è unitario e l'azione si svolge ovunque, anche simultaneamente. Lo spazio, anch'esso, come le luci o i suoni, i costumi o gli oggetti, determina il senso dell'evento in cui tutti sono partecipi. Lo spazio *esprime*, non è solo il luogo, è un discorso, una situazione di cui si fa *esperienza*. «Il teatro di Grotowski è ormai un teatro totale incentrato sull'attore, e lo spazio del teatro

⁴⁹ Ivi, pp. 29, 30.

⁵⁰ J. Grotowski, *Per un teatro povero*, cit., p. 51.

⁵¹ F. Cruciani, *Lo spazio del teatro*, cit., p. 164.

è ormai, nel suo lavoro, non più sperimentazione di spazi rappresentativi ma ambiente di esperienza. Non c'è più scena e platea, non c'è scenografia: c'è la più radicale situazione di uno spazio organizzato perché gli spettatori facciano l'esperienza di un evento insieme agli attori, attraverso le posizioni reciproche (anche tra gli spettatori), i suoni, i movimenti, la luce, l'attore, il personaggio»⁵².

Anche per Eugenio Barba lo spazio teatrale è unitario, è una sala vuota dove non ci sono elementi che richiamano il teatro, nemmeno il palco o le file fisse di sedie. «Lo spazio non diviso in sala e scena consente che lo spazio del teatro venga determinato per ogni nuovo evento rappresentativo insieme alla regia, alla drammaturgia complessiva che governa l'azione degli attori, degli accessori che usano, tra cui ha anche la luce e la musica, e la dislocazione degli spettatori»⁵³. Egli, riprendendo il teatro povero di Grotowski e riconquistando la relazione attore-spettatore come fondamento e come fine, vuole uno spazio semplice tutto da organizzare e ottiene così una libertà e una ricchezza di possibilità ben oltre i condizionamenti dello spazio teatrale. Racconta,

Quando visito gli edifici di teatro, ho la sensazione di salire su immobili vascelli di pietra che si sforzano di rappresentare il movimento. A volte al loro interno ho vissuto la sconfinata avventura del viaggio, in fondo alla notte o al centro di me stesso. Paragono i vascelli di pietra alle isole galleggianti, a ciò che Stanislavskij chiamava *ensemble*, a ciò che io chiamo gruppo di teatro: un pugno di uomini e donne che, grazie alla disciplina di un artigianato artistico, oltrepassano il loro individualismo e si inseriscono nella storia⁵⁴.

Il teatro deve allora allontanarsi dal linguaggio quotidiano, deve rielaborarlo e situarlo in uno spazio paradossale, poiché «lo spazio paradossale è l'unica patria del teatro»⁵⁵. Secondo il fondatore dell'Odin, il teatro è un'isola di libertà indicando che la direzione che si prende verso il teatro è la stessa con cui ci si addentra nel deserto: «Per incontrare se stessi, ma anche per fondare un luogo diverso da tutti gli altri, una fortezza dalle mura di vento in cui instaurare nuove regole di vita. Un'isola di libertà»⁵⁶.

Secondo Peter Brook l'aspetto fondamentale del teatro consisteva nella possibilità della creazione di un *contatto vivo*; quando questo presupposto manca, tutte le teorie sul teatro cadono in frantumi. A suo parere per recitare è necessario annullare le distanze e nella riflessione che egli opera sul significato dello spazio distingue tra spazio vivo e spazio morto; un criterio per stabilire la differenza tra uno spazio vivo e uno morto è quello di «vedere in che rapporto sono disposte le persone che vi si trovano»⁵⁷. A suo parere, la distanza che si crea, in tutti i sensi, tra le persone costituisce una

⁵² Ivi, p. 166.

⁵³ Ivi, p. 164.

⁵⁴ E. Barba, *La conquista della differenza, trentanove paesaggi teatrali*, Bulzoni, Roma 2012, pp. 41, 42.

⁵⁵ E. Barba, *La terra di cenere e diamanti. Il mio apprendistato in Polonia, seguito da 26 lettere di Jerzy Grotowski a Eugenio Barba*, Il Mulino, Bologna 1998, p. 178.

⁵⁶ E. Barba, *La conquista della differenza, trentanove paesaggi teatrali*, cit., p. 53.

⁵⁷ P. Brook, *Il punto in movimento 1946-1987*, Ubulibri, Milano 1988, p. 133.

difficoltà. Secondo Brook nel lavoro di scelta e costruzione di uno spazio è necessario modificare il punto di vista; egli, nel comitato che aveva la responsabilità di guidare il progetto degli architetti nella costruzione di un teatro in Inghilterra, alle domande che gli venivano poste, rispose:

Non esaurite le vostre energie nel fare il progetto del teatro; per qualche tempo dimenticate la matematica e i tavoli da disegno. Dedicate invece tre o sei mesi a prendere contatto con gente dalle occupazioni più diverse; guardatela per le strade, nei ristoranti, mentre litiga. Siate pragmatici, sedetevi per terra e guardatela dal basso, salite più in alto possibile e guardate in giù, piazzatevi davanti, nel mezzo, o dietro di loro. Soltanto allora tirate le vostre conclusioni scientifiche e geometriche dalle esperienze che avrete acquisito⁵⁸.

Il problema dello spazio è relativo e la relazione che esiste tra un evento teatrale e un luogo sparisce appena iniziamo a modificare lo spazio. Dal suo punto di vista, spazio e concentrazione sono due elementi inseparabili. All'interno di uno spazio l'attore può perdere il contatto con lo spettatore interrompendo la comunicazione.

Peter Brook, nel suo testo *Il teatro e il suo spazio* sintetizza il problema dell'architettura teatrale:

Mi è spesso capitato di tentare una polemica con architetti impegnati nella costruzione di un nuovo teatro. [...] Quando si tratta di teatro non è possibile enunciare i requisiti precisi e la loro più opportuna organizzazione, poiché tale in un'azione non può produrre altro, in genere, che una sala addomesticata, convenzionale e fredda. [...] Può darsi che un rapporto più vivo tra esseri umani si consegua con la simmetria e magari col disordine. In tal caso quale norma si può imporre al disordine?⁵⁹.

Peter Brook rende uno spazio teatrale anche il luogo incompiuto o abbandonato, vuoto ma che testimonia una memoria, purché sia disponibile all'evento di rappresentazione che si realizza; esiste una relazione tra un evento teatrale e un luogo con una sua qualche particolarità, poiché ogni spettacolo incontra un suo spazio e ha bisogno di un suo luogo speciale perché spazio e concentrazione sono inseparabili e specifici per l'evento di rappresentazione. «La cosa importante non è lo spazio in senso teorico, ma lo spazio in quanto strumento, leggero e rapido perché l'uomo attore vi si realizzi nella libertà delle sue risorse e attiri nel suo percorso, nell'evento di rappresentazione, l'uomo spettatore»⁶⁰.

Lo spazio del teatro non nasce dalla composizione degli spazi esistenti o da un modello culturale ma dall'operare, e diventa un elemento del fondare un teatro.

La ricerca contemporanea che indaga l'uso teatrale di spazi non teatrali è molto vasta, è il caso di citare lo studioso Richard Schechner che nel suo *environmental theatre* porta due modalità opposte

⁵⁸ Ivi, p. 135.

⁵⁹ P. Brook, *Il teatro e il suo spazio*, Feltrinelli, Milano 1968, pp. 81, 82.

⁶⁰ F. Cruciani, *Lo spazio del teatro*, cit., p. 168.

ma non incompatibili, quella dello *spazio totalmente trasformato* e quella dello *spazio lasciato come si trova*⁶¹. Gli *spazi trovati* sono in genere ambienti e luoghi più o meno marcati e strutturati dal punto di vista architettonico e urbanistico; lo spazio viene utilizzato così com'è non trasformandone le caratteristiche ma, al contrario, sfruttandole teatralmente, valorizzandole nelle loro potenzialità spettacolari, nella loro drammaturgia implicita. Un esempio è dato dagli happenings, o dal teatro di strada e di piazza diffuso in Italia nella seconda metà degli anni Settanta. Gli *spazi trasformati* sono invece quelli che l'intervento teatrale assume come semplici contenitori da modificare e organizzare teatralmente ogni volta, a seconda delle specifiche esigenze artistiche del momento e a seconda del tipo di relazione che si intende instaurare fra attore e spettatore. Sono spazi che in permettono interventi radicali, sono spazi nudi, spogli, neutri come le salette di Opole e di Wroclaw in cui Grotowski ha assistito i suoi spettacoli, o la sala bianca dell'Odin Teatret a Hostelbro.

Schechner scrive: «L'idea degli scambi spaziali tra attori e spettatori non è stata introdotta nel nostro teatro dagli etnografi. Il nostro modello lo abbiamo cercato in casa: ci è bastato guardare le strade le piazze. La vita quotidiana delle strade è caratterizzata dal movimento e dallo scambio di spazio [...]. Utilizzazione sempre crescente dello spazio pubblico esterno a scopo di attività “spettacolari” (che vanno dalle dimostrazioni al teatro di strada) sta entrando in concorrenza con i teatri “al chiuso”»⁶². Nel Novecento osserviamo un impulso allo spostamento nello spazio geografico e culturale planetario, che Schechner condivide con molti altri protagonisti del teatro di ricerca degli anni Sessanta e Settanta, come il living Theater, Grotowski, Eugenio Barba, Peter Brook. Questo bisogno di movimento è espressione di un *manicare di luogo*, che esprime una crisi d'identità del teatro dell'epoca e che si risolve nella domanda che innerva l'attività teorico-pratica di quanti si chiedono quale sia il ruolo dello spettacolo dal vivo nella società tecnologica delle comunicazioni di massa⁶³. Schechner parlò di teatro ambientale come spazio vivo, condiviso, partecipato, in cui i performer avvertono la presenza del pubblico. Una performance decolla infatti quando si manifesta la presenza, un accadimento, «i performer hanno toccato, o hanno smosso il pubblico, ed è nato un certo tipo di collaborazione, la speciale vita collettiva del teatro»⁶⁴.

Negli anni Sessanta l'*environmental theatre* di Schechner è diventato un modo diffuso del teatro alternativo, per uno spazio contro la tradizione teatrale, di fusione tra attori e spettatori. Nel garage sede del suo Performance Group lo spazio è una costruzione complessa, quattro piani con scale e piattaforme: non c'è luogo scenico ma solo lo spazio dell'azione che consente all'attore di provocare lo spettatore alla partecipazione. «Lo spazio è la dinamica delle azioni»⁶⁵.

⁶¹ R. Schechner, *La cavità teatrale*, De Donato, Bari 1969, p. 45.

⁶² L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, p. 67.

⁶³ R. Schechner, *Magnitudini della performance*, Bulzoni editore, Roma 1999, p. XIII.

⁶⁴ Ivi, p. 23.

⁶⁵ F. Cruciani, *Lo spazio del teatro*, cit., p. 170.

Dal 1951, in casa prima, in un granaio poi e poi in un vecchio magazzino, Julian Beck e Judith Malina costruirono scene povere, con carta da imballaggio e materiali di rifiuto. Misero in scena grandi autori, teatro di poesia e di repertorio, con Beck che realizzava le sue sculture sceniche direttamente sul palco e privilegiava lo spazio nudo per l'azione dell'attore. «Contro l'edificio teatrale che è menzogna, la scena invade la platea»⁶⁶, con tale affermazione, nel 1968, il Living Theatre portò il successo-scandalo di *Paradise Now* nelle piazze, con l'azione rituale in cui lo spazio erano gli attori al centro degli spettatori chiamati a partecipare al rito. Dal 1968 Il Living fece teatro di strada in Europa e anche in Brasile e negli USA, centinaia di repliche di spettacoli. «Il Living è un gruppo comunitario che usa la sala teatrale come una piazza e il suo spazio è in prima istanza la tribù stessa, il disseminare azioni nei luoghi più diversi, l'esperienza esistenziale che infrange la forma estetica. In Italia, tra il 1975 e il 1983, il Living fa 438 spettacoli nei teatri e 148 in strada o altrove»⁶⁷.

Nel 1968 Beck aveva dichiarato: «Abbiamo bisogno di andare nelle strade! Dobbiamo distruggere questa architettura che separa gli uomini»⁶⁸.

L'happening fu forma di teatro in cui diversi elementi alogici, compresa l'azione scenica priva di matrice, venivano montati deliberatamente insieme e organizzati in una struttura a compartimenti. Un happening, diversamente da un'opera teatrale, poteva aver luogo in un supermercato, guidando lungo un'autostrada, sotto a una pila di stracci nella cucina di un amico, sia nell'immediato che in successione. Se in successione, il tempo poteva estendersi per oltre un anno. L'happening veniva eseguito secondo uno schema ma senza prove, pubblico o repliche. È arte ma sembra più vicino alla vita⁶⁹. Venivano utilizzati spazi e materiali «attinti dal quotidiano, quasi volgari, poco legati ad una precedente visione del fare artistico. Molto spesso si tratta di scarti sottratti agli esuberi della sovrapproduzione, tipica del mondo occidentale consumistico, oppure di oggetti e materiali già usati che scivolerebbero immediatamente nel processo di smaltimento e distruzione e che in questo modo assurgono ad una nuova vita»⁷⁰.

Gli spettacoli del teatro d'avanguardia americano, soprattutto del Living Theater di Julian Beck e Judith Malina, del Bread and Puppet di Peter Schumann e delle proposte di Richard Schechner con *l'environnement theatre*⁷¹ operarono una forte influenza sui processi teatrali del nostro Paese, fino alla nascita dell'Animazione Teatrale che rappresentava «un “fare teatro “che riscopre la “situazione “, il gruppo, i problemi di un territorio. Il teatro, con l'animazione, si è allargato al sociale operando

⁶⁶ Ivi, p. 171.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ Ivi, p. 172.

⁶⁹ F. Zuccoli, *L'arte contemporanea come pratica performativa*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 172.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, cit., p. 67.

all'interno di quegli spazi meglio organizzati a recepire questo tipo di intervento, quali il quartiere, la scuola»⁷². Fu il primato dell'azione, il tratto distintivo ascritto all'Animazione Teatrale degli anni Settanta, individuava negli spazi aperti i contenitori ideali per incontrare e coinvolgere la gente. L'esterno contro l'interno, il cerchio contro la linea frontale, la terra e il piano di piazze e strade contro le assi di legno e l'altezza del palcoscenico, la prossimità e l'ambiguità, nella mescolanza dell'attore e dello *spettatore attivo*, nella dimensione della festa come della riflessione sui fatti di cronaca. Fu un atto coraggioso, con una punta di sfrontata incoscienza. Fu come scoprire, esplorare, conquistare un nuovo pianeta, una terra vergine⁷³.

Si iniziò a scoprire il fascino dello spazio *trovato*, spazi alternativi abbandonati o dimessi - fabbriche o edifici pubblici /privati – utilizzati per performance o per rivendicarne il restauro e la voltura d'uso come “casa” per l'arte la cultura. Si ambientano azioni teatrali anche in cave, cimiteri d'auto e discariche. Questi luoghi e spazi ispirarono anche gli artisti delle arti visive, nacquero nuove collaborazioni e contaminazioni tra i linguaggi tanto che ci si chiederà, qualche anno più tardi, dove inizia e dove finisce l'intervento del pittore e del cineasta, dello scultore e del musicista, del danzatore e dell'attore, soprattutto per quanto riguarda l'arte moderna e contemporanea che si muove sempre più verso il performativo.

Anche i “non luoghi”, gli spazi di attesa e del transito collettivo, nel significato loro attribuito negli anni Novanta da Marc Augé, furono attraversati da queste sperimentazioni. Se questo succedeva nei grandi centri urbani, nei paesi di campagna, collina o montagna, nelle città più piccole, gli animatori si muovevano col “porta a porta”. La raccolta di fatti e di tradizioni, sulla linea della memoria, avveniva con gli strumenti dell'intervista, della documentazione fotografica e filmica, della narrazione⁷⁴.

Il teatro nel Novecento dilata i suoi confini, sovverte ogni ordine e ogni dimensione spaziale, come abbiamo visto, alla base delle innovazioni teatrali vi è spesso il desiderio di incontro concreto con le persone, con lo spettatore, con l'altro, perché il teatro e la performance possano entrare nella vita delle persone. Lo spazio diviene quindi elemento drammaturgico strettamente connesso al corpo, ai corpi, nella loro concentrazione, nella prossimità e distanza, nella possibilità di differenti punti di vista, nella ricerca di un contatto vero e profondo.

Nelle parole degli intervistati il teatro esce dai luoghi canonici e si reinventa, assume nuovi spazi e nuove forme.

⁷² Ivi, p. 21.

⁷³ Ivi, p. 63.

⁷⁴ Ivi, p. 65.

9.3. Il teatro fuori dal teatro, la strada e la piazza si fanno teatro della relazione

*«Abbiamo bisogno di andare nelle strade!
Dobbiamo distruggere questa architettura che separa gli uomini»⁷⁵*

Julian Beck

Come abbiamo visto, nel Novecento il teatro si reinventa, inizia una fase di grande forza centripeta, in cui il teatro apre i suoi confini e li estende a immettervi i più diversi modi espressivi, in cui gli uomini di teatro cercano al di fuori forme, situazioni e sensi. Si può, nel Novecento, tracciare una storia di teatri e spettacoli *non teatrali* che vengono sperimentati in forme diverse di teatro all'aperto. Il teatro si arriva a fare nei mercati, nelle fiere, nelle aie, negli spazi di raduno della comunità, nelle chiese, nei luoghi di culto, nei sagrati, nelle piazze, nelle strade, nei cortili, in villa, ecc.

«Ai luoghi delle rappresentazioni si sostituisce (e mai del tutto) lo specifico spazio del teatro solo in alcune sezioni (cronologiche e culturali) della storia delle civiltà»⁷⁶. Osserviamo una storia di uomini e donne di teatro che si mettono in situazioni a loro estranee, in rapporto tendenzialmente più con la gente e la vita, che con un pubblico, inserendosi e trasformando la situazione del quotidiano. «Incontriamo il teatro tra le rovine degli anfiteatri, davanti alle chiese, nelle piazze nelle campagne, nei boschi e nelle strade; lo stesso edificio del teatro non è più il monumento della città ma *la casa degli attori*»⁷⁷.

Trasferendo uno spettacolo dall'interno all'aria aperta gli si fa necessariamente subire una trasformazione di stile. Tutti i dettagli, tutte le minuzie devono cadere per far posto al profondo, all'essenziale. Né "Piccola vita", né dramma intimo, né scherzo galante sono possibili su una piazza. La tragedia, il mistero, l'espressione del sentimento collettivo vi trionfano. In America, i teatri scuola universitari e semi-dilettanti all'aperto sono uno strumento contro la corruzione artistica di Broadway; essi fanno rivivere i classici, poiché soltanto le opere di una forte tempra possono sostenere questa prova. [...] Sheldon Cheney, il teorico americano dell'"Open Air Theater", ha ragione quando afferma che una rappresentazione allo scoperto contiene più sano sentimento civico che tutti i trattati sul dovere del cittadino⁷⁸.

Come raccontano i teatri pandemici, le esperienze performative si riversano all'aria aperta, facendo sorgere nuove consapevolezze, come afferma l'attrice bresciana V. B.:

⁷⁵ Ivi, p. 172.

⁷⁶ F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Promemoria del teatro di strada*, Ed. Teatro Tascabile di Bergamo, Teatro Telaio Brescia, Brescia 1989, p. 15.

⁷⁷ Ivi, p.19.

⁷⁸ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, cit., p. 64.

Personalmente sono convinta sempre di più che la scelta di fare gli spettacoli per strada e in luoghi non teatrali mi corrisponde artisticamente e mi consente di avere maggiore fantasia e anche maggiore ispirazione creativa, anche dal punto di vista politico mi ci ritrovo di più perché vado a intercettare persone che a teatro non ci vanno e sto in una relazione di ascolto con la città, con il territorio, con i suoi abitanti e in questo momento la trovo la mia la mia via. Rispetto a quello che sta succedendo credo che tutti abbiano voglia di tornare ad abitare gli spazi in modo rilassato senza doversi preoccupare e anche di poter tornare vicini fisicamente, io personalmente amo stare compressa, insomma mi piace vivere tutte quelle situazioni in cui si sentono i corpi⁷⁹.

Il teatro, negli anni Settanta ha visto la propria eruzione verso territori di frontiera in cui altre realtà sono state inglobate e nuove relazioni stabilite. Il teatro è uscito dai teatri e si è riversato nei luoghi della vita, nelle strade e nelle piazze. In tutta Europa, negli anni del Sessantotto, il teatro ha vissuto modi nuovi di organizzare e produrre una vita culturale sentita come luogo possibile in cui mettere alla prova una diversa qualità della vita.

Nel 1947 Julian Beck e Judith Malina cominciarono a fare teatro fuori dai teatri commerciali, a New York. Il teatro di strada del Living non è sostanzialmente una situazione diversa dal teatro, non è il luogo che conta quanto piuttosto il gruppo che fa teatro e propone il suo modo di vivere attraverso i simboli della società. In uno spazio qualsiasi crea lo spazio del teatro, non ha bisogno di strutture, ha bisogno degli uomini che sostanziano il messaggio etico prima ancora che politico. Julian Beck rileva come nel teatro di quell'epoca fosse presente una tendenza a rompere i muri e a portare il teatro all'aperto per dare vita a un rito popolare. Dal suo punto di vista la forma consueta del teatro era repressiva perché costringeva il pubblico a una situazione di immobilità.

Lo spettacolo è come un sogno e il pubblico deve starsene seduto in una camera oscura. La posizione del pubblico è passiva. Gli eroi, coloro che agiscono, non sono gli attori ma i personaggi che gli attori interpretano. Bisogna andare nelle piazze, in primo luogo per distruggere le forme della vita quotidiana e in secondo luogo perché le nostre vite sono troppo alienate. Sono alienate perché il ritmo della vita è incessante e le piste della mente, del pensiero, battono sempre lo stesso sentiero e la gente non ha possibilità alternative di pensare, di guardare il mondo. Quando facciamo teatro nelle strade tentiamo di irrompere nella vita proprio perché la gente pensi liberamente⁸⁰.

Dal suo punto di vista le persone si sentono impossibilitate ad agire attivamente, mancano luoghi dove incontrarsi e avere rapporti più umani. Quando Beck e Malina elaborarono *Paradise Now* decisero di eliminare i biglietti e di fare uno spettacolo in cui il pubblico doveva lasciare i palchi. Affermarono: «Vogliamo fare cose per strada e il teatro per strada vuol dire creare una nuova forma di libertà, cercare cose nella vita che cambino la vita. [...] Col teatro di strada vogliamo liberare

⁷⁹ Intervista a V. B., 27/11/2020.

⁸⁰ F. Perrelli, *Un quaderno teatrale. Anni Settanta e oltre*, Adratica, Bari 1986 in F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Promemoria del teatro di strada*, cit., pp. 78-83.

l'immaginazione del pubblico, l'immaginazione rivoluzionaria. La gente deve immaginare nuove forme sociali ed economiche»⁸¹.

Tra intrattenimento e rito, arte e festa, il teatro di strada ha una sua lunga e complessa storia. Eppure, non è una tradizione del teatro, non lo è almeno nella consapevolezza della cultura: appartiene al fare, non appartiene alla riflessione conoscitiva. Come troviamo in Cruciani e Falletti,

Teatro di strada è un termine che può coprire cose assai diverse. Si può pensare al teatro come lo conosciamo nelle sale, solo ricostituito all'aperto; si può pensare allo spettacolo vagante, che è vero solo quando è vero, quando intrattiene la gente per ricavarne da vivere; o allo spettacolo più o meno spontaneo quale possiamo oggi vedere al Beaubourg o nelle metropolitane di New York o di Parigi; o ancora alle molteplici arti del circo; o agli spettacoli che potremmo dire di diffusione o contagio nelle feste. Fino agli happenings e alle performances. Preferiamo prenderlo in senso ristretto e parlare solo di quel teatro che nasce come teatro e si organizza per le strade⁸².

Il teatro di strada ha i suoi moduli rappresentativi. Se prendiamo, ad esempio, un modulo tra i più rilevanti, la parata, vi distinguiamo modalità rappresentative e spettacolari differenti: la più diffusa è quella processionale, scandita dalla sequenza ordinata delle immagini e delle azioni; si può organizzare anche come spettacolo a tappe, in cui si passa da un luogo all'altro dove ci si ferma per fare l'azione di spettacolo⁸³. C'è una drammaturgia, ci sono tecniche recitative, c'è uso dello spazio: c'è un linguaggio teatrale. Nel teatro di strada si innesta con forza particolare il teatro che esce nella strada, fisicamente e metaforicamente, che si costruisce come avventura e viaggio, esperienza che si apre al rischio dell'imprevisto e dell'ignoto, che ha qualcosa da dire a un pubblico che non è tale per bisogni pretestuosi e che si può cercare di soddisfare senza avvilirsi. Il teatro di strada non come un trasferire all'esterno modi e persone del teatro, ma come una diversa situazione del teatro.

Con il Living Theater la centralità dell'attore sfuma nella centralità dell'uomo e lo spettacolo mira a rompere non tanto gli spazi tradizionali quanto il rapporto stesso di separazione e alterità fra attori e spettatori. Il teatro del Living diventa sempre, all'aperto o al chiuso, un teatro di strada. Come afferma Beck,

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Promemoria del teatro di strada*, cit., p. 15.

⁸³ *Ivi*, p. 16.

Bisogna perciò fare teatro. Oggi, direi, soprattutto fare teatro di strada per cambiare la vita di tutti i giorni, per portare il teatro a chi ha teatro non può andare o non ha l'abitudine a farlo. L'esperienza del teatro degli anni Sessanta ci invita proprio verso questa formula, per quanto esistano sempre possibilità di utilizzo dei vecchi teatri tradizionali che possono essere comodi ma pongono gravi problemi, come la passività del pubblico [...], noi vogliamo tenere i rapporti con tutti i pubblici proprio perché vogliamo eliminare tutte le classi, vogliamo cioè fare appello a tutti. Per questo facciamo teatro per strada e, nello stesso tempo, anche nei teatri. Certo, fare teatro per strada significa uscire davvero dalla morsa delle istituzioni e creare una nuova cultura⁸⁴.

Dal suo punto di vista due sono i tipi di teatro di strada, uno che è programmato, per esempio, in una piazza ed un altro che si inserisce all'improvviso nella vita quotidiana. Ambedue propongono immagini diverse alla vita stessa, una sveglia la gente e l'altro l'addormenta. «Sì, io sto col teatro che sveglia la gente»⁸⁵.

Peter Schumann racconta che lo spettacolo che i Bread and Puppet realizzano è per uno spazio particolare, lo spazio nel quale capita di stare. L'unico spazio che il gruppo rifiuta è quello del teatro tradizionale perché è troppo confortevole, troppo ben conosciuto. Le sue tradizioni mettono a disagio poiché lo spettatore è paralizzato dal sedere nelle stesse sedie allo stesso modo e ciò condiziona le sue reazioni. «Ma quando usi lo spazio nel quale ti capita di stare lo usi tutto, le sale, le finestre, le porte, le strade. Faremo qualsiasi messa in scena da qualsiasi parte, ammesso che possiamo farci entrare i burattini. E in ogni spazio sarà differente, [...] abbiamo recitato nelle strade, al coperto, sul cassone di un camion, nei boschi, nei prati, in un convento»⁸⁶. Sulla strada lo spettacolo deve essere stupido e tremendamente concentrato. C'è bisogno di intensità sulla strada molto più che in un teatro. «Dentro ce la si può fare con la tecnica ripetendo fedelmente il dialogo, ma per la strada ci si concentra in quello che si deve fare, ogni cosa deve essere messa a fuoco»⁸⁷. Il teatro di strada si realizza attraverso le parate, la sfilata di attori sui trampoli, con la giocoleria o con il teatro di marionette.

Il teatro di marionette è il teatro di tutti i mezzi. Marionette e maschere si dovrebbero rappresentare nella strada. Sono più numerose del traffico. Non insegnano problemi, ma gridano e danzano e si colpiscono l'un l'altra sulla testa e mostrano la vita nei termini più chiari. Il teatro di marionette è un'estensione della scultura. Immaginate una cattedrale, [...] il teatro di marionette è di azione più che di dialogo. L'azione è ridotta ai più semplici gesti specializzati e simili alla danza. Le nostre marionette su pertiche di dieci piedi sono state inventate come danzatori, ogni marionetta con una costruzione diversa per il movimento. Una marionetta può essere una mano sola oppure può essere un corpo complicato di molte teste, mani, pertiche e telaio⁸⁸.

⁸⁴ Ivi, pp. 86, 87.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ P. Schumann, *Intervista*, «The Drama Review», 3, 1970, in F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Promemoria del teatro di strada*, cit., p. 91.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ F. Cruciani, C. Falletti (Eds), *Promemoria del teatro di strada*, cit., p. 90.

La strada diviene, con i movimenti teatrali degli anni Settanta, in Italia, il luogo centrale della vita, la strada come momento di incontro, la strada come punto di convergenza delle diverse singolarità e, pertanto, punto di precipitazione della dimensione collettiva dell'esistenza. «Il luogo all'aperto sottolinea naturalmente l'accostamento quasi fisiologico esistente fra teatro e vita. Il punto di fusione è costituito dal comportamento: ogni atto della vista diventa gesto creativo»⁸⁹.

In chi fa, come in chi guarda, ogni atto della vista diventa gesto creativo, così che qual si voglia imprevisto entra a far parte e dovrà essere recuperato in senso espressivo dagli attori. Gli spazi aperti come le strade, le piazze e gli spiazzati come quelli davanti a fabbriche, mercati, giardini, parchi e cortili, non erano, specie in città, qualificati come punti di incontro e di socialità. Per ritrovare questo valore, si sperimentarono nuove o rinverdate forme. Il teatro di strada, l'happening, la parata, dovevano fare i conti con lo skyline urbano per non essere schiacciate, misurarsi col traffico, il rumore, il passaggio, con l'esigenza di farsi vedere e sentire da tutti⁹⁰.

Secondo Apollonio ogni spazio può divenire teatro, ogni stanza può essere il luogo del nuovo teatro, ogni sala di consiglio e ogni aula non frequentata dalle scuole serali, tutto può bastare: non perché tutto sia indifferente, ma perché la padronanza del proprio destino di gruppo si misura accettando francamente le condizioni che anche casualmente ci toccano. «Ci sono migliaia di cantine che si possono trasformare in stanze. Ci sono cento piazze dove si può alzare la tenda del circo. Pur che si ricominci a pensare che l'unità del teatro, come aveva già intuito Alessandro Manzoni, è in chi assiste, non in una concezione estrinseca di tecnica, di suggestione, d'ambiente»⁹¹.

Come afferma Mantegazza, gli spazi del teatro sono i luoghi dell'apparenza artistica, forse quelli che maggiormente esibiscono la spazialità come luogo di manifestazioni dell'arte. Anche quando sono sovrapposti allo spazio della città, come in certe recite di Testori davanti alla stazione centrale di Milano, essi non perdono la loro forza di transustanziazione dello spazio quotidiano. «Nel teatro l'apparenza celebra il suo più elevato e complesso rituale, liberandosi per un momento della consapevolezza della propria inessenzialità: spazi di celebrazione dell'inessenziale, luoghi di esaltazione e fruizione dell'inutile e dell'irreale, gli spazi del teatro tengono vivo il sogno che le recite e le proiezioni hanno da sempre fatto nascere nell'uomo e nella donna: che *questa* realtà non sia l'unica e l'ultima, che vi sia *altro* al di là o al di qua della quotidianità»⁹². Segnati da un'aura, portatori di una densità altra, gli spazi dei camerini e delle quinte, hanno in sé la possibilità di educare a una fruizione profondamente emotiva dello spazio, che lo colori di emozioni e affetti, ma protetti dal guscio della

⁸⁹ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, cit., p. 63.

⁹⁰ Ivi, p. 64.

⁹¹ M. Apollonio, *Circoli*, «Drammaturgia», I, 4, pp. 7, 8, In C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004, p. 40.

⁹² R. Mantegazza, *Il teatro della strage. Teatro politico e pedagogia della resistenza*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 163.

finzione. Lo spazio del teatro è dunque un cerchio magico, come quello del rito e come quello dell'educazione.

Il teatro che si riversa nello spazio pubblico si trova a fare i conti con il teatro della vita quotidiana, quella che ognuno recita nel suo ruolo in pubblico, dilatando i confini della performance e spingendosi anche oltre quella che può essere considerata la situazione teatrale rappresentativa. Il teatro di strada abbatte le barriere, fa crollare i muri di separazione dell'opera artistica con la vita di ogni giorno, come emerge anche dai lavori di Goffmann, l'immagine di una città-teatro ha assunto nel tempo innumerevoli significati. Restando aderenti ai contenuti dell'opera *Il comportamento in pubblico*, l'aspetto che emerge riguarda la recitazione di un attore dei ruoli che scandiscono la vita quotidiana dentro particolari situazioni sociali. «In luoghi pubblici urbani affollati, quali autobus, marciapiedi, metropolitane e supermercati, gli sconosciuti mettono in scena un patto di mutua indifferenza, un contratto implicito per impedirsi vicendevolmente di esercitare un'indebita attenzione»⁹³, ove la disattenzione civile è un rituale interpersonale. Quasi a fare da eco alle parole di Shakespeare il quale affermava che tutto il mondo costituisce un teatro in cui gli uomini e le donne non sono che attori, hanno le loro uscite e le loro entrate, e una stessa persona, nella sua vita, rappresenta diverse parti.

Durante il periodo pandemico si è osservato un riversamento delle performance teatrali nello spazio pubblico, come si è rilevato nella seconda fase del progetto di ricerca. Gli spazi che i teatri intervistati hanno scelto durante l'estate 2020 sono luoghi non teatrali come afferma D. B. nello spettacolo itinerante sul sentiero per la Rocca di Manerba (Bs) o nel borgo di Moniga (Bs). Si è preferito spazi aperti e non convenzionali, afferma V. B., parchi, piazze, palestre, riporta Lupi, o il Castello (Bs), le strade, luoghi all'aperto, cortili, rilevano C. R. e C. C.. B. V. sceglie spazi all'aperto, così come A. F., tra cui il Parco del Maglio di Ome (Bs), boschi, discariche, colli di un fiume, ex monasteri; altri, come R. M., prediligono garage, metro, autobus, montagna, oppure, arene all'aperto, parchi, come esprimono C. M., D. R., C. T., D. V.⁹⁴.

L'attore D. B. esprime le consapevolezza nate relativamente allo spazio teatrale:

⁹³ E. Goffman, *Il comportamento in pubblico, l'interazione sociale nei luoghi di riunione*, Einaudi, Torino 1971, p. XXIII.

⁹⁴ Dalle interviste della seconda fase (novembre 2020).

Questo tempo ci ha costretto anche un po' a riflettere su questo, quest'estate ad esempio e programmare su luoghi non deputati e almeno a me ha dato la consapevolezza che chi progetta, chi organizza, chi lavora soprattutto sul territorio, al di là del fare produzione per un luogo specifico, ha l'obbligo di fare questo, cioè di valorizzare il territorio portando il teatro in luoghi non canonici ma con una progettazione con l'idea di far diventare tutto il borgo, tutto il paese, tutta quella zona un teatro diffuso e lavorando anche con le persone della zona, non andando lì a portare la drammaturgia che magari tu hai scritto a casa tua frutto del tuo intelletto ma uno spettacolo che incontra davvero le persone della zona. Credo che questo andrà fatto sempre di più soprattutto la prossima estate dove probabilmente lavoreremo molto all'aperto e cercheremo di evitare i teatri. Allora perché non prendere questa occasione per lavorare con la gente del luogo e restituire loro qualcosa, non semplicemente andando a portare un prodotto fatto e finito⁹⁵.

La predilezione di uno spazio rispetto all'altro può essere in alcuni casi dettata da scelte consapevoli o dalle restrizioni date dalle normative sanitarie, c'è chi ha scelto tali ambienti per diminuire le possibilità di contagio, come D. B. e chi mosso dal desiderio di abbattere la frontalità dello spazio, tra cui B. V.. A. F. afferma di aver scelto tali spazi già da prima della pandemia, ma attualmente si registra un valore maggiore. R. M., per esempio, viene dal teatro di strada ed era quindi abituato a considerare ogni spazio un palco e poi c'è chi, come D. R., ha invece preferito gli spazi chiusi per una minore dispersione del suono e distrazioni.

Le consapevolezze maturate nella forzatura a rivedere gli spazi sulla base delle normative, si è evidenziata nella maggiore fantasia e ispirazione creativa, nella possibilità di intercettare persone che non andrebbero a teatro, politicamente nell'ascolto della città e dei suoi abitanti, rileva V. B..

D. B. afferma che chi progetta, chi organizza e chi lavora sul territorio lo valorizza portando il teatro nei luoghi non canonici, facendo diventare tutto il borgo un teatro diffuso e lavorando con chi abita i luoghi, così si fa uno spettacolo che incontra davvero le persone.

Secondo D. B., la scelta di aprirsi alla piazza e alla comunità umana consente di portare il teatro al pubblico, a chi passa di lì per caso. Nella nuova modalità di vivere lo spazio del teatro emerge una consapevolezza centrale nel discorso sugli spazi: se prima lo spazio era solo un contenitore in cui da una parte c'è pubblico, dall'altra gli attori, come lo si è sperimentato invece adesso è uno spazio che si trasforma, i due elementi convivono⁹⁶.

Gli storici del teatro affermavano che dal Novecento in poi lo spazio per la prima volta si costituisce quale elemento teatrale, al pari del testo, del corpo dell'attore, degli elementi scenici. Che stia accadendo questo anche ora? Secondo B. V., all'interno delle limitazioni che coinvolgono anche gli spazi si riesce ad inventarsi una nuova relazione con il pubblico che si realizza attraverso degli spazi non canonici. Per esempio, l'innovazione tecnologica ha portato a una trasformazione delle arti. C. R. sostiene che l'incontro sia comunque centrale nell'esperienza teatrale, anche digitale. Il

⁹⁵ Intervista a D. B., 25/11/2020.

⁹⁶ Dalle interviste nella seconda fase (novembre 2020).

cambiamento, secondo C. C., ha portato a una semplificazione maggiore e alla consapevolezza che lo spazio dà un respiro in un certo modo, come afferma D. V., esso è direttamente coinvolgente rispetto al respiro che l'attore e che il pubblico hanno.

9.4. L'intenzionalità dello spazio: per una drammaturgia dello spazio educativo

«Il teatro è il luogo dei possibili»⁹⁷

Eugenio Barba

La riflessione sullo spazio teatrale ci ha portato a considerarne il valore, nelle sue caratterizzazioni e in merito all'azione che l'uomo realizza all'interno di esso, modificando prossimità e distanza.

Come abbiamo visto, i registi pedagoghi ci hanno insegnato che non vi sono regole precise che indicano la validità di uno spazio, tuttavia, ci indicano un approccio attraverso una sperimentazione continua ed empirica basata sull'esperienza poiché, come osserva Peter Brook, «la distanza, la durata e il suono in un determinato spazio condizionano l'evento»⁹⁸.

Nel Novecento la dimensione spaziale è parte costitutiva del processo creativo di un lavoro teatrale e quindi va progettato, reinventato e riorganizzato ogni volta *ex novo* e *ad hoc* riducendo al minimo, e se è possibile, eliminando del tutto, le costrizioni preventive.

Come è emerso dalle riflessioni elaborate dai registi pedagoghi, che lo si voglia o meno, che se ne siamo o meno consapevoli, lo spazio fa parte, inevitabilmente, della drammaturgia complessiva dell'opera teatrale. Si può forse dire lo stesso dello spazio educativo e didattico? Se il docente/formatore che struttura il setting didattico predisponendo gli elementi adatti a facilitare l'apprendimento dovesse fare dello spazio un elemento, una dimensione della *drammaturgia*, quali potenzialità acquisirebbe il suo lavoro?

Nel teatro del Novecento, la drammaturgia dello spazio è stata intesa nel senso che lo spazio teatrale o scenico è sempre, in qualche misura, *soggetto drammaturgico*⁹⁹ poiché è portatore di una drammaturgia implicita, per merito delle sue caratteristiche materiali, topologiche, architettoniche, urbanistiche; se pensiamo a una piazza antica o a un anfiteatro greco romano ci risulta semplice capire come lo spazio sia portatore di una drammaturgia implicita, a volte in grado di condizionare.

In seconda istanza, la drammaturgia dello spazio è intesa nel senso che lo spazio è sempre anche in qualche misura *oggetto drammaturgico*, cioè oggetto di operazioni di organizzazione, trasformazione

⁹⁷ G. Oliva, *Educazione alla teatralità e formazione, dai fondamenti del movimento creativo alla formazione*, Led, Milano 2008, p. 268.

⁹⁸ P. Brook, *Il punto in movimento 1946-1987*, cit., p. 139.

⁹⁹ M. De Marinis, *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, cit., p. 39.

e adattamento. «Nei teatri del corpo del Novecento, o meglio, del movimento espressivo, drammaturgia dello spazio significa consapevolezza che lo spazio non rappresenta un mero contenitore neutro dell'azione fisica ma un'entità drammaturgicamente attiva in grado di condizionarla, regolarla»¹⁰⁰.

Lo spazio, che con la ricerca dei Registi diventa elemento drammaturgico al pari del testo, della corporeità, della scenografia o dei costumi, ha il potere di modificare la relazione tra attore e spettatore, la partecipazione all'evento performativo e il coinvolgimento emotivo.

Se trasferita in ambito pedagogico e didattico, tale consapevolezza ci sembra essere un fertile terreno da cui lasciar emergere plurime consapevolezze. Tali riflessioni continuano anche oggi ad assumere le vesti di una ricerca incessante, che attraversa il lavoro teatrale, nella estensione alle molteplici spazialità con cui il teatro si trova a confrontarsi, tra cui quella virtuale e mediatica.

L'attenzione a ripensare lo spazio interno o esterno in funzione del pubblico ha coinvolto i registi e i drammaturghi che per tutto il Novecento hanno affrontato il problema in termini di scena aperta o chiusa. Come affermava Perissinotto, il pensare lo spazio non era prerogativa solo dell'architettura e dell'urbanistica, ma come luogo di identificazione collettiva era elemento essenziale del lavoro teatrale. «Il modo di concepirlo incide profondamente nella percezione di chi fa e di chi vede, nell'azione degli attori e nella relazione col pubblico. Il suo uso - nel vuoto e nel pieno, al chiuso o all'aperto - richiede altrettanta attenzione e creatività di quella posta verso altre componenti del teatro»¹⁰¹. L'interrogarsi sull'eliminazione del sipario, al fine di evitare la trappola dell'illusione, ha permesso di recuperare la sollecitazione di Artaud che, nell'unione della scena e della platea in un *unicum*, ha reso possibile il coinvolgimento dello spettatore nella comunicazione.

Per Brecht, la scena aperta favorisce, nello spettatore, la percezione dell'attore intento ad una dimostrazione più che un'imitazione. È diventata centrale, dunque, nella poetica di molti registi e artisti della scena ufficiale, l'attenzione al luogo e allo spazio, mentre l'uscita dall'edificio teatrale ha connotato l'esigenza di incontrare "il pubblico", altro pubblico, anche di nazioni lontane in Africa e Sud America, in un'ottica animata dalla poetica dello scambio, del baratto o del dono¹⁰².

In tal senso, riteniamo che anche le scienze pedagogiche siano chiamate a ripensare con criticità ai loro spazi dell'agire educativo e didattico, nei termini di scena aperta e chiusa, spazi rettangolari o circolari.

Come osserva Morosini, a seconda delle relazioni che vengono ammesse tra comportamenti formali ed energia vitale e spazi e corpi, si concepiranno ambiti educativi diversi. Lo spazio rettangolare

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, cit., p. 67.

¹⁰² *Ibidem*.

appare cristallizzato nella maggior parte delle architetture scolastiche: si tratta di normali aule più o meno ampie in cui i banchi e i corpi sono disposti secondo linee verticali e orizzontali e orientati verso un vertice ideale costituito dalla cattedra e dalla lavagna, che viene così segnalato quale luogo autorevole del sapere parlato e scritto. Il modello di riferimento è quello delle coordinate cartesiane, simbolo di un sapere chiaro e distinto, comunque oggettivo e ordinato, “uguale per tutti”, e implica il silenzio. Lo spazio circolare, il mettersi insieme, il lavoro di gruppo, trova più limitate espressioni architettoniche, anche se ultimamente aumentano gli esempi di aule a pianta circolare o, comunque, più mosse e articolate di quella rettangolare. L’architettura non è di per sé un vincolo insuperabile, in quanto, anche in un’aula rettangolare, i corpi e i banchi degli allievi possono essere disposti secondo linee spaziali di tipo circolare. «Questa è una semplice dimostrazione di come siano i corpi, le volontà e l’immaginazione che “creano” lo spazio, il quale diventa, quindi, il prodotto di una cultura soggettiva, personale e/o di gruppo, non più subita come dato di fatto intoccabile, perché naturale. Lo spazio circolare implica rumore, frammentazione, la soggettivazione e quindi la diversità del sapere, l’articolazione e la difficoltà di controlli standardizzati e riducibili a criteri omogenei»¹⁰³.

Lo spazio dell’azione educativa può essere ripensato sulla base del dialogo con le discipline teatrali poiché se «il teatro è l’arte dei corpi»¹⁰⁴, occorre individuare che tipo di relazione hanno i corpi in un determinato ambiente. Sia in teatro che in ambiti educativi, tali corpi non sono astrazioni, ma sono inseriti in un sistema di norme e divieti, in una storia e in un contesto precisi, che prima di modificare occorre conoscere, valutare, capire. Con il corpo e per il corpo.

Come emerge dalle interviste del presente progetto di ricerca, in teatro la capacità di collocarsi in uno spazio e di gestire la prossimità e la distanza sono elementi costitutivi del lavoro teatrale. Secondo l’attore C. R., prossimità e distanza sono

due opposti e complementari, [...] la troppa prossimità potrebbe non far vedere le differenze a livello di corpi e di personalità, in un gruppo devono poter emergere anche le differenti personalità e anche talenti diversi. Sono fondamentali entrambi perché dal punto di vista tecnico teatrale si traduce in un’altra parola che è *prossemica*, che è come dire l’arte di posizionare i corpi nello spazio e cioè sia in prossimità, in vicinanza e sia a distanza. Sono concetti che sono fondamentali per svolgere la nostra attività, e che i bambini gestiscono ancora con difficoltà, in tanti esercizi i bambini spesso o si scontrano, si danno spallate, al tempo stesso magari al contrario sono rigidi e non interagiscono a livello fisico, quindi è un modo anche per far scoprire loro differenti modalità con cui può comunicare il loro corpo. Due corpi a distanza comunicano, così come due corpi prossimi, molto vicini, quindi può far scoprire loro anche qualcosa del loro corpo che non conoscono e non vivono in altri contesti¹⁰⁵.

¹⁰³ E. Morosini (Ed.), *Teatro a Scuola*, Abete, Roma 1978, p. 92.

¹⁰⁴ C. Bernardi, *Il teatro sociale. L’arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004, p. 112.

¹⁰⁵ Intervista a C. R., 22/06/2020.

Nello specifico della relazione fra teatro e scuola osserviamo somiglianze e affinità ma anche profonde differenze, come Bernardi afferma, «la scuola è il campo di Apollo, il luogo della ragione, del pensiero, della conoscenza, del controllo e dell'ordine, dell'anima, della crescita armonica e delle giuste emozioni»¹⁰⁶. Il teatro, invece, è «Dioniso, la maschera, la follia, l'orgia, il sesso, l'irrazionale, il corpo, il caos, l'animalità, il comico, il divertimento, il desiderio... Ecco il punto. Ragione e desiderio sono le due potenze illimitate dell'uomo, che stanno dentro un preciso limite: il corpo»¹⁰⁷. Il teatro può rispondere al bisogno che la scuola manifesta, arricchendo le dinamiche che possono rendere arida la realtà scolastica, innestando plurime prospettive, ribaltando punti di vista.

Per sua natura il *setting* teatrale si propone come uno spazio e un tempo separati dalla vita quotidiana e le normali regole che orientano le interazioni sociali e comunicative vengono messe in discussione in favore di una esplorazione e di una costruzione di nuove modalità per conoscere, scoprire, relazionarsi con gli altri. In tal senso, una cornice differente può arricchire le tradizionali modalità educative e didattiche. Lo spazio teatrale si configura quale luogo protetto e libero da ogni pregiudizio e influenza esterna, è contesto di relazioni in cui l'individuo prende coscienza della propria dimensione creativa e avvia una personale ricerca sul proprio corpo, arrivando a raggiungere momenti di azioni spontanee e improvvisate¹⁰⁸.

Nello specifico dello spazio scolastico, come afferma Sibilio, l'insegnamento viene regolato nell'agire, in una continua dinamica spazio-temporale i cui significati cambiano ed evolvono.

«Lo spazio dell'azione di chi insegna e di chi apprende è uno spazio percepito di tipo fisico, ma è, nel contempo, uno spazio simbolico. La dimensione spaziale, sul piano percettivo, è soggettiva e, quindi, varia da individuo a individuo nella misura e nelle attribuzioni di caratteristiche che si riferiscono alle attività interpretative del singolo soggetto»¹⁰⁹. La misura dello spazio, la sua forma, la sua sostanza fisica sono espresse soggettivamente dal soggetto che ne fa esperienza, sia nello spazio interno che in quello esterno al soggetto che agisce. «Lo spazio è l'individuo, le sue parti ovvero i suoi organi e i suoi apparati, ma è anche il corpo degli altri, lo spazio degli altri esseri viventi, ossia gli oggetti e i luoghi che abitiamo e che utilizziamo, la distanza tra ogni individuo e *tutto ciò che è e tutto ciò che non è*, in ragione di *quello che per noi è percettivamente e simbolicamente*»¹¹⁰.

Nella riflessione che Sibilio elabora in merito allo spazio come rappresentazione simbolica, nell'azione proiettiva dell'individuo sul mondo, emergono nella percezione e nell'interazione con lo spazio varie proprietà tra cui quelle endogene (spazio proprio), esogene (spazio altro), di tipo top-

¹⁰⁶ C. Bernardi, *Il teatro per-formazione*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 47.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ G. Oliva, *Educazione alla teatralità e formazione*, cit., p. 231.

¹⁰⁹ M. Sibilio, *L'interazione didattica*, Morcelliana, Brescia 2020, p. 112.

¹¹⁰ *Ibidem*.

down (spazio rappresentato), interagenti (spazio condiviso), dinamiche (spazio costruito, spazio in espansione, spazio variabile), stabilizzanti (unità di misura spaziali), evolutive (spazio crescente, spazio decrescente, spazio trasformato).

«L'azione didattica, ovvero l'agire di chi insegna e di chi apprende, di chi apprende insegnando e di chi insegna al suo insegnante nell'atto di apprendere, è una costante alternanza di azioni reali e di azioni simboliche operanti *nello spazio, sullo spazio e per lo spazio*, che di volta in volta viene percepito, rappresentato, manipolato, subito, modificato»¹¹¹.

Il teatro, come risposta alle modalità della produzione scolastica, affronta aspetti tecnici, come operare e modificare teatralmente gli spazi offerti dall'ambiente e dall'arredo scolastico, come muoversi in gruppo nello spazio, come farsi sentire, come illuminare oggetti e persone, ma affronta anche quelli più specificatamente teatrali nell'appoggio che l'operatore dà alla formalizzazione della comunicazione, tenendo presente anche le sue proposte produttive e la sua ricerca¹¹². Ne risulta che lo spazio di lavoro, fosse anche la classe stessa con gli opportuni adattamenti, debba essere ben esplorato «nelle sue distinte e correlate trasformazioni come luogo dell'azione, luogo della costruzione e luogo dell'allestimento»¹¹³.

Vi è un ulteriore aspetto che riguarda la dinamica spaziale nel contesto scolastico; riprendendo le intelligenze multiple di Gardner, abbiamo visto come l'intelligenza spaziale sia «la capacità di formarsi un modello mentale di un mondo spaziale e di manovrare e operare utilizzando tale modello. Marinai, ingegneri, chirurghi, scultori e pittori, tanto per citare qualche esempio, hanno tutti un'intelligenza spaziale molto sviluppata»¹¹⁴. In tal senso il lavoro teatrale può svilupparla e migliorarla poiché essa viene costantemente sollecitata e impiegata per tutte le attività coinvolte.

In conclusione, vogliamo riportare la similitudine, offertaci da Francesco Cappa, in merito alla scuola come scena, che sembrerebbe aver vertiginosamente virato verso l'idea di una scuola come ribalta, nella quale la profondità del palcoscenico teatrale è stata quasi azzerata dalla bidimensionalità virtuale della ribalta televisiva. Se la scuola è una ribalta quello che viene privilegiato è il campo dell'espressione in sé (e non tanto di sé) e non il campo affettivo, che continuamente misura l'espressione di sé con l'intreccio di tutte le dimensioni materiali e immaginarie che caratterizzano l'esperienza educativa e formativa di ognuno. Se la formazione è un dispositivo, la scuola non può essere interpretata come una ribalta, ma deve essere pensata e praticata come una scena.

¹¹¹ Ivi, p. 115.

¹¹² P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, CTB, Brescia 1989.

¹¹³ C. Palombi, *Fa-re teatro nella scuola*, Armando Editore, Roma 1998, p. 7.

¹¹⁴ H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente, intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, Trento 2005, p. 15.

Una scena in cui si istituisce un campo di esperienza materiale e simbolica, in cui ci sia una relazione e una comunicazione orientata educativamente, in modo da evitare che l'educazione, la formazione, l'insegnamento si limitino a essere un atto in sé, una performance in sé. [...] La scuola come scena invita a sperimentare la profondità della comunicazione che modifica i contenuti, costringe ognuno a domandarsi che cosa abbiano a che fare con lui le cose che sta conoscendo, che sta comunicando, il modo in cui le sta conoscendo e comunicando, i limiti e le opportunità di questa conoscenza e di questa comunicazione nello spazio nel tempo della scena scolastica»¹¹⁵.

La scuola come ribalta è chiamata oggi a ripensarsi come *scena* in cui docenti e studenti si esibiscono e interagiscono, come attori e spettatori modificano il loro ruolo in un andirivieni di azioni e parole performative. Lo spazio scolastico e educativo ha bisogno di essere ripensato, riadattato, ricollocato in una dimensione drammaturgica, perché possa divenire elemento formativo in grado di intenzionalità, di potere educativo, che modifica i significati e le azioni di coloro che lo vivono, abitandolo.

9.5. Spazio dei possibili come radura poetica spazio-temporale

«Chi gioca crea mondi mentre impara
A fare i conti con il mondo»

Marco Dallari

Lo spazio dell'educazione come ghirlanda rappresenta, secondo Antonacci, l'emblema di un coronamento, di una recinzione a protezione di qualcosa che ha bisogno di essere delimitato per resistere alle azioni scomposte che dominano nella vita quotidiana, di essere custodito come spazio riflessivo, ma anche contemplativo, per essere spazio di trasformazione *possibilitante* per i soggetti, i gruppi e le comunità.

«Una ghirlanda composta da tre assi: infanzia, poetica e gioco, capace di istituire uno spazio non soffocante ma poroso, permeabile, elastico, [...] che sappia mostrarsi come fortino e come nido, come tana e come guscio intimo, come *giardino*, forse la più potente metafora dell'educazione»¹¹⁶.

Esiste un legame tra il teatro e le pratiche educative, inteso come linguaggio trasversale e dispositivo esperienziale. Il teatro inteso come luogo deputato per poter cercare, esplorare, trasformare e creare, territorio di confine dove agire la relazione educativa. «Il teatro come *campo d'azione* sia nella proposta di laboratori che di condotta operativa nella progettazione e conduzione di attività educative.

¹¹⁵ F. Cappa, *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina, Milano 2016, p. 103.

¹¹⁶ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 22.

Il teatro come *luogo del possibile*, dove l'immaginazione ha la possibilità di diventare esperienza concreta ed essere agita da chi abita questo speciale luogo di confine»¹¹⁷.

Nel fare teatro e nel conoscere il teatro nella storia, il teatro è dialetticamente il *luogo dei possibili*. Secondo Cruciani, ogni teatro è atto di fondazione che al tempo stesso rende viva una tradizione. «Il teatro creativo agisce quasi sempre in nome di un futuro possibile, di una immanenza del presente, e lo fa spesso attraverso l'immaginazione e la rivivificazione di un passato, attraverso la *tradition de la naissance* nella storia. Lo fa attraverso la memoria, che è selezione organizzata e conquista di identità»¹¹⁸.

Come affermano Falletti e Sofia, «lo spettacolo, in quanto arte del vivente, procede verso una certezza che è sempre indeterminata, stabilisce di volta in volta la modalità del suo essere luogo dei possibili»¹¹⁹. Lo spazio tradizionale è stato lasciato per trovare al suo posto uno spazio tutto da inventare. Questo perché, se nell'immaginario comune il teatro si identifica spesso in una struttura, in realtà, invece, esso può esistere ovunque. Lo spazio del teatro non è tanto quello architettonico, quanto quello dell'azione e della fantasia¹²⁰.

Nelle parole di Peter Brook, il teatro come luogo dei possibili è un *a parte* che mostra prospettive nuove e diverse da quelle quotidiane, «senza dubbio il teatro può essere un luogo molto particolare. È come una lente che può ingrandire e ridurre. È un piccolo mondo e, in quanto tale, può essere gradevole. È diverso dalla vita di tutti i giorni, e quindi può facilmente essere separato. [...] Il teatro condensa la vita e lo fa in molti modi. È difficile per tutti avere un unico scopo nella vita, ma in teatro la meta è chiara, visibile e non molto lontana già dal primo giorno delle prove e coinvolge tutti»¹²¹.

Il teatro, come il gioco può essere paragonato a una *radura spazio-temporale* in cui sperimentare il piacere dell'essere altrove, che ci conduce attraverso la parola e i gesti in una zona liminale dove sperimentare la potenzialità del doppio nel gioco autentico della “messa in scena”. Come afferma Barone, strumento prezioso, in questa direzione, è rappresentato «dal gioco di ruolo, quale forma di narrazione condivisa, che sospende l'urgenza di un'attivazione corporea diretta da parte dei giocatori, pur garantendo la creazione del *doppio* spaziotemporale in cui sperimentare relazioni e parti di sé all'interno di un movimento ludico che attiva il piacere dell'essere altrove»¹²². Anche Fink, nel suo *Oasi del gioco*, si riferisce a una radura spazio-temporale: «Questi spazi e tempi [gli spazi e i tempi della scena teatrale e/o ludica, ma anche i tempi e gli spazi dell'attore che va in scena] sono legati gli uni agli altri, accadono insieme e tuttavia non insieme, come talvolta alcune circostanze si verificano

¹¹⁷ I. De Lorenzo, In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 76.

¹¹⁸ F. Cruciani, *Il luogo dei possibili* In C. Falletti (Ed.), *Il corpo scenico*, Editoria & Spettacolo, Roma 2008, p. 169.

¹¹⁹ C. Falletti, G. Sofia (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Editoria & Spettacolo, Spoleto 2011, p. 127.

¹²⁰ C. Palombi, *Fa-re teatro nella scuola*, cit., p. 16.

¹²¹ P. Brook, *Lo spazio vuoto*, cit., p. 107.

¹²² P. Barone, *Gioco di ruolo, teatro e adolescenza*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, p. 68.

in uno stesso ambito spaziale. In un certo qual modo sulla scena appare una radura spazio-temporale, essa emerge dal mondo irreal del gioco, la cui irrealtà è prodotta però con mezzi reali»¹²³. Il mondo del gioco non si interpone come una parete o una tenda, non oscura né vela; «il mondo del gioco piuttosto non ha, parlando con rigore, nessun luogo e nessuna durata all'interno delle coordinate di spazio e tempo reali - ma ha un suo proprio spazio interno e un suo proprio tempo interno. E tuttavia noi giocando trascorriamo il tempo reale e abbiamo bisogno di uno spazio reale. Ma lo spazio del mondo del gioco non è continuo rispetto allo spazio che normalmente abitiamo»¹²⁴. Il mondo del gioco non è sospeso in un semplice regno del pensiero, ha sempre un palcoscenico reale, ma non è mai una cosa reale tra altre cose reali. E tuttavia questo mondo del gioco ha bisogno necessariamente di cose reali a cui appoggiarsi¹²⁵. Gaston Bachelard, nel suo testo *La poetica dello spazio*, esamina fenomenologicamente alcuni luoghi, come la casa, il nido, il guscio, suggerendo significati nuovi e profondi significati che stanno *dentro* e *dietro* alcuni spazi vitali. «Lo spazio colto dall'immaginazione non può restare lo spazio indifferente, lasciato alla misura ed alla riflessione del geometra: esso è vissuto e lo è, non solo nella sua possibilità, ma con tutte le parzialità dell'immaginazione»¹²⁶.

Lo spazio *dei possibili* è lo spazio immaginato, che si intreccia con la memoria, con la storia personale di chi lo evoca. Si pensi ad esempio lo spazio della casa, la casa è «il nostro angolo del mondo»¹²⁷, il nostro primo universo. «Ogni angolo in una casa, ogni cantone in una camera, ogni spazio ridotto in cui piace andare a rannicchiarsi, a raccogliersi su se stessi, è per l'immaginazione, una solitudine, vale a dire il germe di una camera, il germe di una casa. [...] L'angolo è un rifugio che ci assicura un primo valore dell'essere: l'immobilità. Esso è il sicuro locale, il vicino locale della mia immobilità. L'angolo è una sorta di mezza scatola, per metà muro e per metà porta»¹²⁸.

Ogni spazio veramente abitato reca l'essenza della nozione di casa. «La casa, nella vita dell'uomo, travalica le contingenze, moltiplica i suoi suggerimenti di continuità: se mancasse, l'uomo sarebbe un essere disperso. Essa sostiene l'uomo attraverso le bufere del cielo e le bufere della vita, è corpo e anima, è il primo mondo dell'essere umano. [...] la vita incomincia bene, incomincia racchiusa, protetta, tutta tiepida nel grembo della casa»¹²⁹.

Anche Gallerani delinea saperi e significati che convergono nel progettare e nel comporre la casa, luogo di elezione per l'uomo. Casa come spazio culturalmente e socialmente determinato e di micro-

¹²³ E. Fink, *Oasi del gioco*, Cortina, Milano 2008.

¹²⁴ Ivi, p. 29.

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, cit., p. 26.

¹²⁷ Ivi, p. 32.

¹²⁸ Ivi, pp. 159, 160.

¹²⁹ Ivi, pp. 33, 34, 35.

comunità, che rimanda all'insieme di legami che ognuno instaura nel quotidiano relazionarsi. «Ogni casa o dimora rappresenta uno specifico *milieu* culturale descritto da uno spazio fisico e da uno spazio/tempo di relazione all'interno dei quali ciascun individuo costruisce consapevolmente la sua identità e una personale, fitta rete di legami sociali, affettivi e culturali in senso antropologico»¹³⁰. Legami e relazioni sono permeati di significati particolari e da *impliciti culturali* cioè regole condivise e negoziate nel normale fluire dell'esistenza in un procedere per cui l'insieme degli scambi comunicativi risulta in costante evoluzione e cambiamento.

Lo *spazio dei possibili* è allora il luogo in cui piccoli e grandi possono trovare spazi per esprimersi, per muoversi senza correre pericoli, come Peter Gray scriveva nel suo *Lasciateli giocare*, ribadendo la necessità di lasciare che l'infanzia tragga liberamente le proprie risorse dal gioco, «se vogliamo offrire ai bambini più opportunità di giocare all'aria aperta, dobbiamo migliorare i quartieri in modo che i genitori li percepiscano come luoghi sicuri. In che razza di società viviamo, se i nostri figli non possono giocare all'aperto sicuri e liberi?»¹³¹. La chiara provocazione di Gray non può lasciarci indifferenti, dal momento che lo spazio pubblico, la sua progettazione e utilizzazione consapevole è qualcosa che ci riguarda in prima persona, dal parco cittadino all'aula scolastica, lo spazio ha un valore fondante per la crescita di tutti. Spazi e corpi sono elementi che pedagogia non può lasciare ai margini. Attraverso il corpo il soggetto conosce lo spazio come il luogo del suo corpo e delle relazioni. Qui vi nascerà, dunque, la cultura, ossia l'insieme delle immagini, delle esperienze, delle relazioni date, delle conoscenze ammesse dal corpo e dal suo spazio come funzioni accettabili. «Lo spazio si identifica allora con “gli spazi” possibili in cui è “necessario” cangiare e dissolversi»¹³².

Lo spazio dei possibili nasce dunque dalla potenzialità del corpo di abitare tale spazio, come afferma Galimberti, «conoscendo le cose del mondo il corpo si conosce, si conosce come quell'insieme di possibilità che le cose del mondo costantemente verificano. Il primo senso delle cose del mondo nasce contemporaneamente alla verifica delle possibilità del corpo»¹³³. Designare lo spazio vissuto come uno spazio affettivo non significa, tuttavia, giungere alla radice dei sogni della spazialità. Il poeta va più a fondo, scoprendo con lo spazio poetico uno spazio che non rinchiede in un'affettività. Qualunque sia l'emozione che colora uno spazio, triste o pesante, non appena essa viene espressa poeticamente, la tristezza si tempera e la pesantezza si alleggerisce. «Lo spazio poetico, poiché espresso, acquista valore di espansione, [...] nel rapporto della spazialità poetica che va dall'intimità profonda alla distesa infinita riunita in una stessa espansione, si sente sorgere una grandezza. [...] Lo

¹³⁰ M. Gallerani, *L'abitare etico, Per un'etica problematicista dell'abitare*, Loffredo Editore, Napoli 2011, p. 41.

¹³¹ P. Gray, *Lasciateli giocare. Perché lasciare libero l'istinto del gioco renderà i nostri figli più felici, sicuri di sé e più pronti alle sfide poste dalla vita*, Einaudi, Torino 2015, p. 21.

¹³² E. Morosini (Ed.), *Teatro a scuola*, cit., p. 91.

¹³³ U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 66.

spazio appare, allora, al poeta, come il soggetto del verbo dispiegarsi, del verbo ingrandirsi. Non appena lo spazio diventa un valore esso si ingrandisce. Lo spazio valorizzato è un verbo: mai, in noi e fuori di noi, la grandezza è un'oggetto»¹³⁴. Lo spazio dei possibili, la radura spazio-temporale, il cerchio magico del teatro e del gioco, il giardino segreto della poesia consente alla vita di farsi arte, rende capaci di aperture e di immaginazione.

L'educatrice bresciana di Biridilla descrive lo spazio poetico e narrativo del teatro come uno spazio espressivo e di creatività:

Quando si lavora [teatralmente] con i bambini c'è poco spazio per quello che è il copione, lascia invece spazio a quella che è la loro creatività che esce da dentro e si sprigiona nel dialogo, nella narrazione. Cerchiamo di catturare queste forme di creatività, di espressività e di fermarle, quindi se poi dobbiamo creare uno spettacolo sono quelle che danno lo spunto e che poi vengono ricreate davanti ai loro genitori. Con gli adulti si lavora invece più su narrazioni, per l'adulto c'è tanto verbale tanto parlato, nei bambini c'è molto più corpo e molta più espressività. La somiglianza è che siamo tutti esseri umani e teatro è giocare e quindi il gioco credo che sia una parte assolutamente in comune, anche il training. A volte si propone lo stesso esercizio ai bambini e agli adulti e funziona, è diverso il modo in cui magari lo proponi, però è incredibile come sia un adulto che bambino a giocare siano sempre pronti¹³⁵.



Figura 11: «l'angolo è la casa dell'essere»¹³⁶. Credits: Fotografia di Maurizio Balzarini

¹³⁴ G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, cit., pp. 221, 222.

¹³⁵ Intervista a E. L., 19/06/2020.

¹³⁶ Ivi, p. 161.

9.6. Luoghi reali e virtuali tra vicinanza e distanza: la prossemica.

«Esperienza è lontananza del tu»¹³⁷

Martin Buber

«Che cos'è la distanza? In realtà, nulla di ciò che veramente concerne l'uomo è calcolabile, ponderabile, misurabile. La vera distanza non c'entra con l'occhio: ha a che fare soltanto con la coscienza dell'uomo: il suo valore è il valore che gli accorda il linguaggio, perché è il linguaggio che lega insieme le cose»¹³⁸. Dalle parole di Antoine de Saint-Exupéry emerge un ulteriore elemento che riguarda la dinamica teatrale, in relazione agli spazi e alla corporeità di chi abita lo spazio performativo, che può essere vissuto con maggiore o minore distanza.

Nel tempo caratterizzato dalla pandemia lo spazio interpersonale è stato riorganizzato, sulla base delle norme di contenimento dell'emergenza sanitaria e in relazione al timore soggettivo dettato dalla paura di divenire veicolo del virus. Mai come in questi anni, l'essere prossimi, lo stringersi nella vicinanza fisica, l'accorciare le distanze gli uni dagli altri è stato vissuto dalla maggior parte della popolazione, con così tanta allerta e apprensione. Ciò che prima era sinonimo di lontananza relazionale e distacco affettivo, nei tempi che abbiamo recentemente vissuto diventano forma di rispetto e di tutela, di cura e dedizione. Molto è lasciato alle parole, allo sguardo, alla postura. Ci sembra evidente che a livello sociale molte consuetudini siano state stravolte e soverchiate, nei tempi emergenziali è stata intrapresa una nuova direzione, che ancora fatica a ristabilirsi.

Come è emerso dalle interviste, prossimità e distanza, nella rappresentazione, veicolano un significato, fanno vedere che tipo di relazione c'è fra le persone, permettono la sensorialità, costituiscono il linguaggio che dice lo spazio, sono forme di relazione, sono alla base della grammatica teatrale, rappresenta l'arte di posizionare i corpi nello spazio¹³⁹.

Prossimità e della distanza, secondo i testimoni privilegiati del progetto di ricerca, costituiscono la grammatica dell'attore e della drammaturgia. Nelle parole di C. C., «la distanza non si è rivelata essere un problema ma semmai opportunità per lavorare sull'intimità delle relazioni nel gruppo»¹⁴⁰. D. V., artista indipendente, afferma: «il teatro a distanza è possibile per cercare il bisogno di vicinanza e di incontro. Bisogna cercare di attivare tutto quello che riguarda la relazione, cercare di creare uno

¹³⁷ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo, Milano 1993, p. 65.

¹³⁸ E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, cit., p. 127.

¹³⁹ Dalle interviste della prima fase, giugno 2020.

¹⁴⁰ Dall'intervista di C. C., realizzata l'11 luglio 2020.

spazio che non c'è, e questo tramite proprio l'uso della prospettiva, l'uso di giochi che nascondano e rivelino, mi sono inventata un po'»¹⁴¹.

Tra le soluzioni che gli operatori teatrali intervistati hanno ipotizzato per far fronte alla chiusura dei teatri, che si manifestano come azioni *vicarianti* delle azioni teatrali che si svolgevano precedentemente, gli attori e gli spettatori, sono stati, in alcuni casi limitati, rimpiazzati da versioni virtuali. Questo genera una riflessione ulteriore legata allo sdoppiamento della propria identità e del proprio corpo, attraverso le tecnologie.

Merleau-Ponty si rifà al concetto di corpo virtuale, che in un certo senso si ricollega al concetto di doppio: «Questo corpo virtuale rimuove il corpo reale a tal punto che il soggetto non si sente più nel mondo in cui è effettivamente: anziché le sue gambe o le sue braccia vere e proprie, egli si sente le gambe e le braccia che sarebbe necessario avere per camminare e per agire nella camera riflessa; esso abita lo spettacolo»¹⁴². Sarebbe interessante indagare ulteriormente questo aspetto, del *doppio virtuale*, in coloro che hanno partecipato in prima persona ad azioni teatrali.

I neuropsicologi, come Berthoz osserva, hanno mostrato che esistono diverse reti neurali per i diversi spazi: «lo spazio del corpo, lo spazio prossimo alla prensione, lo spazio dell'ambiente prossimo e infine lo spazio ambientale lontano»¹⁴³. Il neurofisiologo francese, riprendendo Yates e Carruthers, spiega che dai tempi degli antichi greci l'uomo usa palazzi mentali per memorizzare e per rendere concreti i concetti e gli oggetti. In questo modo l'uomo usa lo spazio per creare. Nella elaborazione di tali spazi si attivano reti diverse, per esempio nello spazio molto vicino, lo spazio della prensione e nello spazio dell'ambiente immediato. «Lo spazio è suddiviso in zone che corrispondono, per così dire, ad azioni che vi possiamo compiere»¹⁴⁴. Questo ci rende evidente ancora una volta come la corporeità, il movimento e lo spazio siano strettamente legati.

Come osservò il matematico francese Henri Poincaré, non ci può essere spazio se non legato al movimento. Poincaré dava una grande importanza all'esperienza e al fatto che la geometria euclidea dipendesse, derivasse e fosse comprensibile proprio a partire dai dati sensibili. Quindi, solo perché dotati della capacità di muoverci siamo anche in grado di acquisire la nozione di spazio.

Si ipotizzò l'utilizzo da parte del cervello, di geometrie diverse nei diversi spazi. Secondo Grüsser, le nostre azioni si svolgono in uno spazio articolato, che, può essere personale, extrapersonale e lontano. Ognuno di questi si articola e su stesso in molti sottospazi esplorabili tramite meccanismi differenti

¹⁴¹ Dall'intervista di D. V., realizzata il 13 luglio 2020.

¹⁴² M. Merleau-Ponty, *La struttura del comportamento*, Bompiani, Milano 1963, p. 241.

¹⁴³ A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015, p. 66.

¹⁴⁴ Ivi, p. 67.

e che forniscono riferimenti distinti. Lo spazio personale costituito dallo spazio del sé (egocentrico) è percepito dai sensi interni è localizzato entro i limiti del proprio corpo¹⁴⁵.

Come scrive Rizzolatti, fin dalle prime osservazioni neuroscientifiche, si è potuta teorizzare l'esistenza di due spazi: quello vicino, che ha un meccanismo proprio per rapportarsi agli oggetti, e quello lontano, legato in parte al movimento degli occhi. «Dunque, *vicinanza e lontananza* non appartengono a uno stesso unicum spaziale, ma a due spazi qualitativamente distinti. Lo spazio vicino, rappresentato in un'area motoria, si forma grazie al movimento»¹⁴⁶. Lo spazio viene inteso non come una categoria unitaria, ma discreta e frammentaria, costituendosi nella interazione con gli oggetti, e modellandosi attorno ad una entità soggettiva (il corpo come misura di tutte le cose). Lo stesso confine tra spazio vicino (peripersonale) e lontano (extrapersonale) può diventare dinamico, modificabile dall'uso di strumenti o dall'eventuale presenza di ostacoli.

«Per spazio *peripersonale* si intende lo spazio circostante che abbraccia tutto quello che può essere raggiunto da un organismo, senza che questi ricorra a una qualsiasi forma di locomozione. Tale spazio è diverso sia dallo spazio *personale* (o cutaneo) che corrisponde alla superficie corporea di un organismo sia dallo spazio *extrapersonale*, che abbraccia tutto quello che non è alla sua immediata portata»¹⁴⁷.

I ricercatori che si occupavano del sistema motorio erano interessati agli aspetti fisici del movimento più che ai suoi aspetti cognitivi, cercavano dunque di capire come il sistema motorio codificasse la velocità, l'accelerazione, la forza dei movimenti. L'approccio etologico permetteva di descrivere una serie di proprietà nuove del sistema motorio: «neuroni che codificano lo scopo dei movimenti e non i movimenti come tali; neuroni visuo-motori che codificano lo spazio peripersonale; neuroni visuo-motori che codificano la forma e le dimensioni dell'oggetto. Questi ultimi li chiamammo neuroni «canonici», in quanto hanno una funzione prevedibile»¹⁴⁸.

Gli studi in abito neuroscientifico portarono dunque numerose informazioni circa il funzionamento dell'uomo in relazione allo spazio che lo circonda, fino a definire che anche solo «la prossimità [spazio-visiva] è già contatto per anticipazione della zona del corpo che sarà toccata»¹⁴⁹, è perciò in virtù di questa anticipazione che il corpo può definire lo spazio che lo circonda, localizzando entro di esso i propri organi (braccio, bocca, collo, ecc.), nonché gli oggetti a questi visivamente prossimi¹⁵⁰.

¹⁴⁵ A. Berthoz, *Il senso del movimento*, Cromografica Europea, Milano 1998, p. 88.

¹⁴⁶ G. Rizzolatti, A. Gnoli, *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, Rizzoli, Milano 2016 p. 76.

¹⁴⁷ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, pp. 78, 79.

¹⁴⁸ G. Rizzolatti, A. Gnoli, *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, cit., p. 79.

¹⁴⁹ A. Berthoz, *Il senso del movimento*, Cromografica Europea, Milano 1998, p. 78.

¹⁵⁰ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, cit., p. 56.

In ambito antropologico, Edward T. Hall, oggi considerato il padre della prossemica, pubblicò nel 1966 *The Hidden Dimension*, realizzando una serie di studi prossemici sugli esseri umani in situazioni sociali; egli giunse a definire quattro distanze che caratterizzano le relazioni interpersonali: *distanza intima, personale, sociale e pubblica*. «Un fattore decisivo nello stabilirsi di una certa distanza è costituito dal come le persone sentono il proprio reciproco rapporto in quella determinata situazione»¹⁵¹. Per esempio, le persone molto arrabbiate porteranno l'accento sul loro discorso diminuendo la distanza oppure un uomo innamorato si farà più vicino alla sua donna e se lei non è nella stessa disposizione di spirito lo farà capire tirandosi indietro. Ogni distanza è caratterizzata da due fasi di vicinanza e lontananza.

«Nella *distanza intima* la presenza dell'altro è evidente e può talvolta essere eccessivamente coinvolgente, a causa dell'intensificarsi e ingigantirsi degli apporti sensoriali. La vista (spesso deformata), l'olfatto, il calore del corpo dell'altra persona, il rumore, l'odore e il sentire il respiro si combinano tutti nel segnare l'indubitabile immergersi in un altro corpo»¹⁵². Si tratta della distanza compresa fra 0 e 15 centimetri nella fase di vicinanza e tra 15 e 45 centimetri in quella di lontananza, è la distanza dell'amplesso e della lotta, del conforto e della protezione. Il contatto fisico o l'imminente possibilità del coinvolgimento fisico è presente al più alto grado alla coscienza di ambedue le persone. L'uso degli strumenti di ricezione della distanza è molto ridotto, con l'eccezione dell'olfatto e della sensazione del calore irradiantesi.

La *distanza personale* è quella che designa tra loro convenientemente i membri di una specie che segue il principio del non-contatto. «La si potrebbe pensare come una piccola sfera protettiva o una bolla trasparente che un organismo mantiene fra se e gli altri»¹⁵³. È compresa fra i 45 e i 75 cm (fase di vicinanza) e tra i 75 e i 120 cm (fase di lontananza). La posizione che le persone assumono nella loro relazione spaziale e indice dei loro rapporti sociali o dei sentimenti reciproci, o delle due cose insieme.

A *distanza sociale* si trattano gli affari impersonali, è nella fase di vicinanza della distanza sociale c'è maggiore coinvolgimento che nella fase di lontananza. Le persone che lavorano insieme tendono ad usare la distanza sociale più prossima. Si tratta anche della distanza mantenuta negli incontri e nei convenevoli occasionali. Nella fase di vicinanza la distanza è compresa tra 1,20 e 2,10 m e nella fase di lontananza da 2,10 a 3,60 m. «Una caratteristica prossemica della distanza sociale (fase di lontananza) è che essa può venire usata ad isolare o schermare reciprocamente gli individui: è una

¹⁵¹ E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, cit, p. 153.

¹⁵² Ivi, p. 156.

¹⁵³ Ivi, p. 159.

distanza che rende loro possibile continuare a lavorare in presenza di altri senza apparire sgarbati»¹⁵⁴. Il comportamento prossemico è condizionato dall'ambiente culturale ed è legato a tutte le circostanze. La *distanza pubblica*, nella sua fase di vicinanza è compresa fra i 3,60 e i 7,50 metri e in quella di lontananza oltre i 7,5 metri. La distanza pubblica può coinvolgere chiunque in occasioni pubbliche. Come afferma Hall, la maggior parte degli attori sa che dai 30 piedi in su le più sottili sfumature espressive trasmesse dalla voce vanno perdute insieme ai particolari della mimica e dell'atteggiarsi del volto. Nella distanza pubblica non solo la voce, ma tutto il resto deve essere esagerato e amplificato. Molto della parte non verbale della comunicazione si trasferisce al gestire la postura del corpo. Inoltre, il tempo della voce si rallenta e si cadenza, le parole sono pronunciate in modo più distinto e analoghi mutamenti si manifestano nello stile.

L'ipotesi che sta alla base del sistema di classificazione prossemica è la seguente: «è nella natura degli animali, l'uomo compreso, esibire un tipo di comportamento che noi chiamiamo *territorialità*. In questo comportamento, essi usano i sensi per distinguere fra uno spazio o distanza e un altro. La distanza scelta dipende da un rapporto di transazione: il tipo di relazione fra gli individui che interagiscono, il loro sentimento della situazione, e ciò che stanno facendo»¹⁵⁵.

Se sappiamo vedere l'uomo circondato da una serie di sfere invisibili che hanno dimensioni misurabili anche l'architettura sarà vista in una nuova luce, capendo quando la gente è accampata dalla ristrettezza di spazio in cui è costretta a vivere o lavorare. Nel suo testo, Hall traccia uno schema illustrativo dell'interagire della distanza e dei ricettori immediati nella percezione prossemica con le relative soglie di passaggio della visione, dell'udito, dell'olfatto, dei ricettori termici e sinestesici¹⁵⁶. Tuttavia, è importante mettere in luce come i modelli prossemici cambino secondo le culture, dal loro esame emergono gli schemi culturali profondi che determinano la struttura del mondo percettivo di un dato popolo¹⁵⁷. Se si hanno diverse percezioni del mondo, si avranno anche diverse concezioni di ciò che costituisce sovraffollamento, diverse relazioni interpersonali e un modo differente di affrontare i problemi della politica interna e internazionale.

Risulta evidente come la prossemica, il sapiente utilizzo di prossimità e distanza sulla scena teatrale costituiscano uno strumento comunicativo e trasformativo dell'esperienza teatrale. Come afferma D. R., nell'intervista realizzata nel presente progetto, «il teatro si fa comunque ad almeno un metro di distanza, perché nel momento in cui si supera il metro di distanza, noi diciamo sempre “o ci si bacia o ci si picchia”»¹⁵⁸.

¹⁵⁴ Ivi, p. 164.

¹⁵⁵ Ivi, p. 170.

¹⁵⁶ Si vedano le figure 2 e 3 tratte da E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, cit.

¹⁵⁷ E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, cit., p. 216.

¹⁵⁸ Intervista a D. R. Novembre 2021.

Grotowski, pensando al suo teatro e alla relazione fondativa con il pubblico, non cerca un pubblico che si identifichi nell'attore e in ciò che sta narrando, concepisce invece un pubblico che si *controidentifichi*, né troppo vicino e neppure troppo lontano. «La vicinanza dello spettatore empatica e partecipativa impedisce l'affermarsi impegnativo di un sé dialettico e autonomo. All'opposto una distanza eccessiva rivela una lontananza che non si coinvolge e non si mette in gioco»¹⁵⁹.

Anche nell'aula formativa il lavoro sulla distanza/vicinanza è fondamentale e indispensabile. Lavoro che interessa molte versioni: tra sé e la propria biografia, tra sé e l'altro, tra sé e gli altri, tra sé e il formatore, tra sé e l'idea di sé. Pertanto, è un compito delicato del formatore sapersi muovere lungo queste traiettorie, nel saper evitare una vicinanza eccessiva, che crea collusione e complicità psicologica, ma anche una distanza eccessiva rifugiata nella contro dipendenza e nell'estraneità.

L'educatore e il formatore devono possedere i linguaggi della prossimità e della distanza, poiché «l'educare non è propriamente un altro territorio, definibile o recintabile; al contrario esso appare come un evento del trapasso, è l'atto dell'allontanamento, non quello del ritrovamento, è un condurre via da e non un portare verso»¹⁶⁰.

Come afferma Meduri, a volte sembriamo tutti stretti nella vicinanza attorno a un unico grande contatto, ma tale vicinanza è «fittizia, è un tessuto di informazioni, non di esperienze. Serve allora un distacco, una distanza che permetta di vedere le cose in modo trasversale, non usuale; una forma particolare di attenzione, un vedere particolare»¹⁶¹.

Come abbiamo visto, gli elementi di prossimità e distanza sono stati ampiamente indagati nel progetto di ricerca, come abbiamo rilevato nella seconda fase, ove è emerso che se molti prima della pandemia davano per scontate prossimità e distanza, ora hanno compreso quanto è importante il lavoro teatrale in termini di relazione fisica, di prossimità, di contatto, sia nel lavoro sul palco, sia per gli spettatori, trovando anche nuovi strumenti per sfruttare la distanza come momento creativo e foriero di ricerca, afferma D. B..

Come troviamo anche in D. R., prima della pandemia le persone non si preoccupavano di distanza e vicinanza, non importava, magari diventava qualcosa di implicito, in teatro invece è un aspetto su cui sempre si lavora; nei primi anni di formazione teatrale egli osserva che le persone se si avvicinano all'altro tendono a chiudersi, abbassano lo sguardo. Egli afferma in conclusione che per creare il contatto non è necessario toccarsi, dal momento che lo sguardo crea vicinanza emotiva, così come il gesto.

¹⁵⁹ G. M. Zapelli, *La vocazione teatrale nella formazione aziendale*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 150.

¹⁶⁰ P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, cit., p. 50.

¹⁶¹ *Ibidem*.

Secondo B. V., la prossimità è stata intesa anche come nuova possibilità di lavoro sul territorio, nel rinnovato ascolto e dialogo con i comuni. Gli elementi di prossimità e distanza non hanno subito modifiche, sono stati negati e quindi i teatri li hanno vissuti come una limitazione, come un nuotatore che non ha l'acqua quindi si allena fuori. A suo parere l'essenza del teatro resta comunque quella di uno spostamento fisico per andare a fare incontrare altre persone con cui si stabilisce un legame emotivo e comunicativo per il tempo in cui sta insieme, come emerge dalle parole di C. R.. A. F. afferma che la prossimità avviene solo se c'è un'interazione, lavorare con attori e spettatori fa sì allora che il velo sia più sottile e nasca una capacità di ascolto maggiore, nella necessità di accorciare le distanze. Secondo R. M., nel lavoro sulla prossimità è necessario avere una vicinanza più di approccio, più che fisica di contatto, dunque, serve maggiore attenzione di alcuni gesti, dell'uso della voce, che prima in alcune situazioni non erano necessari, ora la voce diventa fondamentale¹⁶².

Come è emerso, vicinanza e lontananza, prossimità e distacco sono allora elementi fondanti l'esperienza pedagogica, nella riflessione che può emergere, in cui la vicinanza non deve per forza essere legata a un contatto intimo efficace, come insegna il teatro, a volte le storie si costruiscono sul valore della distanza, come emerge anche dalle parole di Buber, il quale afferma: «Io non sperimento l'uomo a cui dico tu. Ma, nella santa parola fondamentale, sono nella relazione con lui. Appena me ne allontano, lo sperimento di nuovo. Esperienza è lontananza del tu»¹⁶³.

9.7. Nuove prospettive spaziali e sguardi capovolti

«Non si educa se non si ha una grande visione»

Nora Giacobini

Durante la lezione del dottorato del prof. Gamelli, realizzata in didattica a distanza in uno dei periodi di confinamento più difficili, durante l'autunno del 2020, ci venne chiesto di partecipare attivamente con un atto vicariante, un'azione semplice¹⁶⁴ che ci permetteva di interagire con gli altri, comunicando qualcosa di noi stessi. Il professore ci propose di “andare in scena” davanti ai colleghi, condividendo il nostro schermo e mostrando una fotografia, scattata pochi minuti prima durante la pausa. Secondo la consegna data, l'immagine doveva ritrarre noi stessi, in una precisa postura, in un luogo della nostra casa accuratamente scelto, con un abbigliamento predefinito, da una determinata prospettiva, raccontandoci agli altri in una didascalia simbolica.

¹⁶² Dalle interviste della seconda fase, novembre 2020.

¹⁶³ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo, Milano 1993, p. 65.

¹⁶⁴ Si veda il capitolo 1.4.

Sono rimasta piacevolmente colpita dalle proprietà semplici e vicarianti di tale proposta didattica, che costituiscono un modo creativo per consentire ai partecipanti di una lezione di didattica a distanza un maggiore coinvolgimento, conservandone il senso, adattandosi a uno spazio nuovo. Come abbiamo visto, la semplicità è data dalla possibilità di trovare soluzioni che facciano fronte alla complessità, in questo caso data dall'impossibilità di incontro dal vivo. Il problema viene posto in un modo diverso, e la soluzione trovata è elegante, rapida, efficace¹⁶⁵. La vicarianza viene dall'aver trovato una soluzione che si fa sostitutiva, è la supplenza di un processo con un altro processo che tende verso lo stesso risultato¹⁶⁶.

Tale lezione mi fece riflettere molto, poiché con quella proposta una decina di dottorandi stavano partecipando a una proposta didattica di ambito teatrale, che ha coinvolto il corpo e il movimento, suscitando il dialogo, la partecipazione attiva, lo scambio di *narrazioni*, utilizzando un luogo molto particolare, che per un verso era un *non luogo* virtuale, dall'altro era la casa di ognuno. Peter Brook afferma: «Posso prendere un qualsiasi spazio vuoto e chiamarlo palcoscenico vuoto. Un uomo occupa questo spazio vuoto mentre qualcun altro lo guarda, e questo è tutto ciò di cui ho bisogno perché si inizi un atto teatrale»¹⁶⁷. Come abbiamo visto, molti teatri durante la pandemia sono stati costretti a riversare le proprie pratiche nel virtuale e così anche l'azione didattica si è affidata (e continua a farlo) agli strumenti della tecnologia.

La domanda essenziale e fondativa del progetto di ricerca elaborato in questo volume, nell'ottica di un dialogo tra pedagogia e teatro nella possibilità di un arricchimento reciproco, si approfondì grazie a quella lezione. Teatro e pedagogia si interrogano e arricchiscono reciprocamente, accumulate dall'umano e dalla relazione, dalla corporeità, nello spazio. Il teatro rappresenta il luogo dove sperimentare una relazione tra individui apparentemente separati da tutto. È la forza che può controbilanciare la frammentazione del nostro mondo e che consiste nello scoprire le relazioni. La proposta del prof. Gamelli è stata sorprendente nella possibilità di provare a tessere legami, relazioni, riportando in vita il teatro, nonostante la separazione fisica dei corpi.

In che misura la pedagogia e la didattica stanno accogliendo i corpi portandoli a farsi casa l'uno per l'altro? Come il teatro sta costruendo pratiche performative a distanza? Quella lezione originale e creativa ha suscitato molte riflessioni nei mesi a venire, tanto da portarmi a costruire una riflessione metaforica.

In primo luogo, riflettevo su come l'esperienza fisica, concreta, corporea, avesse generato e scaturito in me molti pensieri e collegamenti con il mio lavoro di ricerca, con quello che stavo approfondendo

¹⁶⁵ A. Berthoz, *La semplicità*, cit., p. XI.

¹⁶⁶ A. Berthoz, *La vicarianza*, cit., pp. XI, XVII.

¹⁶⁷ P. Brook, *Lo spazio vuoto*, Bulzoni Editore, Roma 1998.

e con la mia esperienza teatrale, in un intreccio di sensazioni e consapevolezze. Il mio *andare in scena* si manifestava, in quel compito, in una particolare azione fisica, bloccata in un fotogramma.



Figura 12: Fotografia scattata durante la lezione del Prof. Gamelli

La fotografia che ho scattato nel giardino di casa mia ritraeva me stessa mentre facevo una ruota, fissando l'istante in cui, mani a terra e piedi rivolti al cielo, ero con una postura "a testa in giù". Fare la ruota, nel significato teatrale, è simbolico dell'atto di prendere la vita e portarla nel mondo, nel monologo narrativo dell'immagine scattata ho raccontato ai miei colleghi come mi è spesso accaduto in passato che il desiderio di fare una ruota, mi sorgesse spontaneo interiormente, sui chilometri immensi di spiaggia deserta a Tenerife, o in compagnia di amici durante una fresca serata estiva in cui mi sentivo particolarmente a mio agio, o sulla distesa di neve fresca a Pian del Bene sulle montagne bresciane. Fare la ruota mi permette di liberare la vita che sento nel profondo e che non posso trattenere, è un'esigenza fisica e interiore, un impulso, direbbe Grotowski, uno slancio motorio espressivo, che nell'etimologia del termine dice proprio la necessità di spingere fuori qualcosa, con un movimento esplosivo, quasi.

Altre volte in passato mi ero soffermata sui significati di questa azione, per esempio quando, nel periodo iniziale della pandemia ho avuto spesso l'intuizione che fosse necessario capovolgere la prospettiva, guardando da un nuovo e insolito punto di vista quanto mi trovavo a vivere; in alcune situazioni il senso non è chiaro e visibile immediatamente, occorre quindi capovolgere la visione, trovare nuove vie. Anche nel periodo storico pandemico mi è capitato più volte di cercare di guardare la fragilità e la sofferenza con occhi nuovi e un punto di vista diverso, traendo le risorse possibili.

Berthoz, a tal proposito afferma: «la scelta di scenari possibili, una proprietà essenziale del cervello per inventare soluzioni vicarianti, richiede di adottare un nuovo punto di vista. Per scoprire nuovi modi di svolgere un compito, dobbiamo poterlo concepire cambiando prospettiva. Anche l'identità

dipende dal mutamento di prospettiva, poiché, come dice Paul Ricœur, *è essere se stesso come un altro*, e come ribadisce Gilbert Simondon, l'individuazione impone di *decentrarsi*¹⁶⁸.

Da sempre il teatro è l'arte che chiede il cambio di prospettiva, per l'attore entrare nel personaggio implica un lavoro di collocazione nei panni dell'altro, per pensare, provare, agire, come se fosse un altro da sé. Tale capacità di empatia e simpatia, come ben afferma Berthoz, oltre che a teatro, viene richiesta anche nella relazione educativa: «A scuola, il maestro ha un'opinione dell'allievo, ma può anche chiedersi che cosa l'allievo pensi di lui. A teatro l'attore può domandarsi che cosa provi lo spettatore. Nella vita sociale cambiamo spesso referente prendendo gli altri come riferimento. [...] la differenza tra simpatia ed empatia consiste proprio in questo»¹⁶⁹. [...] Empatia e simpatia, costituiscono forme di vicarianza che consentono di vedere il mondo dal punto di vista dell'altro e di vedere l'altro “come se stessi”.

Suscitata e stimolata dalle proposte didattiche di Gamelli, ho provato a ipotizzare l'applicazione di tale postura anche al mio lavoro di ricerca e le riflessioni che ne sono scaturite sono state molteplici. La relazione che si è creata tra di noi e con il professore, nel rivelare anche aspetti personali, di intimità e fragilità che dalle immagini sono stati evocati, ci ha fatto aprire, ci è stato chiesto di essere ospitali, accoglienti per gli altri.

Vorrei provare a pormi simbolicamente in questa posizione capovolta, per osservare, indagare, approfondire i fenomeni dell'arte teatrale e della pedagogia da un punto di vista nuovo, ristabilendo una nuova priorità, quella del corpo, o meglio, di un insieme di componenti che si fondono tra loro nella dinamica circolare cinetica. Come afferma Richards,

Viviamo in un'epoca in cui la vita interiore è dominata dalla mente discorsiva. Questa frazione della mente divide, seziona ed etichetta. Mette il mondo in scatola e lo impacchetta come capito. È quella macchina in te che riduce quel misterioso oggetto che oscilla e ondeggia, semplicemente a *un albero*. Poiché questa parte della mente occupa il posto d'onore nella nostra costruzione interiore, via via che invecchiamo la vita perde sapore. Le nostre esperienze si fanno sempre più piatte, e non riceviamo più *le cose* direttamente, come da bambini, ma come i segni di un catalogo che ci è già familiare. Ristretto e pietrificato, *l'ignoto* diventa *noto*. Tra l'individuo e la vita si erge un filtro. Così com'è, il nostro mondo trova difficile tollerare un processo vivente di sviluppo. Come un cane che prova a tener fermo un fiume stringendolo tra i denti, la mente discorsiva etichetta le cose intorno a noi, e dichiara: *capisco*. Attraverso questo *capire* creiamo dei malintesi e riduciamo ciò che viene percepito ai limiti e ai modi della mente discorsiva¹⁷⁰.

Thomas Richard, collaboratore di Grotowski al Workcenter a Pontedera, ci porta a concepire una nuova possibilità, quella di *pensare con il corpo e le emozioni*; come se si potesse, in qualche modo,

¹⁶⁸ A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015, p. 63.

¹⁶⁹ Ivi, p. 65.

¹⁷⁰ T. Richards, *Al lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano 1993.

conoscere daccapo, imparare a guardare come se fosse la prima volta, utilizzando l'intelligenza emotiva, cinetica, spaziale. Levinas afferma: «Il pensiero filosofico e politico dei tempi moderni tende a mettere la mente umana su un piano superiore rispetto alla realtà, creando così un abisso fra l'uomo e il mondo»¹⁷¹. Credo sia prioritario cercare integrità dentro e fuori l'uomo, nella relazione con sé e con gli altri, assumendo simbolicamente il veloce movimento rotatorio, per dire il desiderio di poter confondere, o vedere legate assieme e unite, le varie parti, come quando si osserva una girandola, che, nel suo movimento circolare, trasforma colori distinti in un variopinto e caleidoscopico insieme. Io e l'altro in un girotondo di danza, a dire che non è possibile, pedagogicamente parlando, osservare un fenomeno senza la presenza della relazione.

Anche la scienza, nella sfida della complessità che è chiamata ad assumere, sta assistendo a un capovolgimento epistemologico intrinseco; come spiega bene Ceruti, «laddove l'ideale cartesiano mirava a un'espansione quantitativa e a una purificazione qualitativa della conoscenza verso una prospettiva di identificazione perfetta di coscienza e di conoscenza, oggi lo stato della questione sembra capovolto: ogni presa di coscienza produce zone d'ombra, e l'ombra non è più soltanto ciò che sta fuori dalla luce ma, ancor meno visibile, si produce nel cuore stesso di ciò che produce luce»¹⁷². A ogni presa di coscienza corrisponde sia una nuova conoscenza, sia la produzione di un nuovo inconscio cognitivo, che consiste nella non visibilità delle matrici e dei meccanismi che hanno presieduto al processo di presa di coscienza. «A ogni aumento della conoscenza corrisponde un aumento dell'ignoranza, e a nuovi tipi di conoscenza corrispondono nuovi tipi di ignoranza»¹⁷³.

Tuttavia, c'è da considerare che il solo punto di vista capovolto sarebbe limitante, perché l'orizzonte, da quel punto di vista, avrebbe dei confini. Se cogliamo la prospettiva dinamica del giro di ruota possiamo accogliere un ulteriore aspetto della conoscenza contemporanea, che suggerisce un nuovo atteggiamento dinanzi al problema della finitezza.

Ecco allora che alla visione statica capovolta, fissata nella fotografia scattata, si preferisce la visione in movimento, circolare, a dire che il processo di ricerca non può perseguire logiche lineari ma, proprio per la natura complessa della conoscenza, sistemica, si abbandona «un tipo di spiegazione lineare e si adotta un tipo di spiegazione in movimento, circolare, una spiegazione in cui per cercare di comprendere il fenomeno si va dalle parti al tutto e dal tutto alle parti»¹⁷⁴. Un sistema è qualcosa di più e qualcosa di meno della somma delle sue parti. Di meno perché l'organizzazione impone dei vincoli che inibiscono alcune potenzialità che si trovano nelle varie parti. «Ma nel contempo il tutto organizzato è qualcosa di più della somma delle parti, perché fa emergere qualità che senza una tale

¹⁷¹ E. Lévinas, *Alcune riflessioni sulla filosofia dell'hitlerismo*, Quodlibet, Macerata 1996 in A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015, p. 143.

¹⁷² G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, cit., p. 8.

¹⁷³ Ivi, p. 33.

¹⁷⁴ Ivi, p. 52.

organizzazione non esisterebbero. Sono qualità *emergenti*, nel senso che sono constatabili empiricamente ma non sono deducibili logicamente»¹⁷⁵. Anche gli ambiti teatrali, le forme di teatro nei gruppi umani, i contesti educativi e pedagogici, ivi compresi i singoli soggetti dell'educazione e/o della formazione, costituiscono tutti sistemi complessi che non possono supportare uno studio lineare delle loro dinamiche e dei loro processi ma necessitano di un approccio in movimento e circolare.

La ruota è un'azione fisica dinamica, che implica un movimento, una direzione, un'intenzione, è una sequenza di azioni che generano un'azione fisica, non un movimento senza intenzioni; come abbiamo visto nel capitolo precedente, questo costituisce uno dei principali oggetti d'indagine delle discipline teatrali. Berthoz sceglie le parole del Faust, nella penna di Goethe, «In principio era l'azione»¹⁷⁶ come incipit del suo lavoro sul senso del movimento nell'uomo, suggerendo la necessità di aggiungerlo ai sensi canonici.

L'auspicio è che questo allegorico giro di ruota, vicariante esso stesso in quanto metafora¹⁷⁷, possa offrire movimento e dinamicità alla riflessione esistente e all'essenza delle pratiche teatrali educative, proponendo un atto vicariante, sulla scia delle parole di Merleau-Ponty: «L'esistenza, nel senso moderno, è il movimento per il quale l'uomo [...] si impegna in una situazione fisica e sociale che diventa il suo punto di vista sul mondo»¹⁷⁸.

In aggiunta, il punto di vista rovesciato, o dinamico circolare, è stato il mio personale, diverso dalla postura scelta da Emanuele che scrutava immobile da dietro la tenda, o da quello di Francesca che osservava dalla finestra, o ancora da quello di Sabrina che sceglieva due specifiche prospettive. Nel processo di ricerca e conoscenza contemporaneo, contraddistinto dalla sfida della complessità, la reintegrazione dell'osservatore nelle proprie descrizioni segna alle radici gli sviluppi più importanti delle scienze fisiche e biologiche del nostro secolo¹⁷⁹. Esiste infatti circolarità costruttiva fra osservatore e sistema osservato, in un movimento, una rotazione, appunto, tra chi svolge l'azione di ricerca e l'oggetto. «La conoscenza di un sistema è resa possibile solo grazie alla pluralità dei punti di vista, alla diversità degli osservatori in gioco»¹⁸⁰. Se fare ricerca nella scienza contemporanea è come un giro di ruota, «gli spostamenti dei punti di vista e degli osservatori provocano in altri termini una ristrutturazione dei tipi di sistemi, dei tipi di dinamiche, della natura delle interazioni in considerazione. Questo significa il riconoscimento dell'irriducibile pluralità dei punti di vista nella

¹⁷⁵ Ivi, p. 51.

¹⁷⁶ A. Berthoz, *Il senso del movimento*, McGraw-Hill, Milano 1998.

¹⁷⁷ A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015, p. 148.

¹⁷⁸ M. Merleau Ponty, *Senso e non senso*, il Saggiatore, Milano 2009 in A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015, p. 127.

¹⁷⁹ G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, p. 31.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

definizione e nella costruzione di un sistema, il riconoscimento dell'irriducibile molteplicità dei sistemi, il riconoscimento del fatto che ogni sistema è un vero e proprio plurisistema»¹⁸¹.

Fuor di metafora, nella sfida della complessità che contraddistingue la scienza contemporanea non può esistere un solo punto di vista onnisciente e onnicomprensivo, ma gli osservatori, i punti di vista (i sistemi) sono soggetti a continuo movimento provocando continue ristrutturazioni nelle considerazioni delle dinamiche in gioco. L'irriducibilità dei punti di vista degli osservatori, la loro presenza in sovraimpressione in ogni descrizione, in ogni strategia, provocano un'immagine dello sviluppo e della struttura delle conoscenze in cui i possibili universi del discorso non sono mai definiti esaustivamente «ma si costruiscono in senso proprio e dipendono dalla rete di concrete relazioni di antagonismo, di complementarità, di cooperazione fra i molteplici punti di vista in gioco»¹⁸². Ecco allora che la mia azione fisica non può essere vista da sola, ma unita a quelle di tanti altri, con cui intreccio punti di vista e reti dialogiche che costruiscono la conoscenza contemporanea.

Tornando alla posizione capovolta, vorrei aggiungere una riflessione sul cambio di prospettiva, che ho potuto ascoltare durante uno degli incontri della Cassetta degli attrezzi di Assitej¹⁸³, in particolare, durante l'intervento di Carlo Presotto su Rito, interazione, relazione. Nell'intervento, in cui ha approfondito la dimensione del rito del teatro egli affermò che per produrre teatro attraverso il web si rende necessario un cambio di paradigma che consiste, per chi si occupa della creazione teatrale, di farsi carico di ciò che succede al corpo degli spettatori, facendo un passo indietro nel narcisismo d'artista e mettendo lo spettatore in azione. Dalle parole di Presotto, e dalla sua modalità comunicativa coinvolgente, si può trarre la necessità di un cambio di paradigma delle pratiche teatrali, che vengono chiamate a focalizzare l'attenzione sullo spettatore, con la sua sensorialità e corporeità, nei suoi bisogni di coinvolgimento; dall'altra parte, il capovolgimento viene richiesto alla scuola, all'educazione tutta, nella necessità di rivedere le proprie pratiche didattiche alla luce di bisogni corporeo-emotivo-affettivi.

Come afferma Lorenzoni, «questo rovesciare il mondo mi piace, perché il mondo, in fondo, è già rovesciato, è abitato da talmente tante ingiustizie e discriminazioni che, forse, certe volte quando noi lo rovesciamo lo mettiamo un po' a testa in su. Come riportato in precedenza, Nora Giacobini diceva sempre “non si educa se non si ha una grande visione”, per costruire questa grande visione bisogna anche sfuggire alle incrostazioni quotidiane e trasformare le cose cominciando da noi stessi»¹⁸⁴.

¹⁸¹ Ivi, p. 32.

¹⁸² Ivi, p. 33.

¹⁸³ Ciclo di incontri organizzato da Assitej Italia, l'intervento di Carlo Presotto è presente al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=6n-ZALSOgu8>, [Ultima consultazione settembre 2022].

¹⁸⁴ Lezione tenuta al conferimento della Laurea Honoris Causa, <https://www.youtube.com/watch?v=hYXqlEHExYQ>

9.8. Essere soglia, lo spazio del rito come *in-between*

«Il corpo è sempre nell'esperienza,
perché è sempre soglia
che trasforma quel che si vive in esperienza»¹⁸⁵

G. M. Zapelli

Victor Turner, riprendendo l'etnologo francese Arnold Van Gennep definisce la soglia una «liminalità»¹⁸⁶, per denotare la fase centrale dei riti di passaggio. I riti separavano determinati membri di un gruppo dalla vita quotidiana, li collocavano in un limbo che non rappresentava nessuno dei luoghi in cui erano stati prima e non era ancora nessuno dei luoghi in cui sarebbero stati poi e quindi li restituiva, in qualche modo cambiati, alla vita di ogni giorno.

La seconda fase, di marginalità o *liminalità*, ripresa da Turner, caratterizza l'intero processo rituale come una soglia tra il vivere e profano e il vivere sacro. «I generi dominanti di performance, quali che siano l'ordine e la complessità delle società a cui appartengono, tendono a essere fenomeni liminali. Sono eseguiti in spazi e tempi privilegiati, distinti dai periodi e dalle aree riservati al lavoro, al cibo e al sonno»¹⁸⁷.

Il teatro, come il gioco, è per sua natura uno spazio liminale, come abbiamo visto si colloca tra realtà e fantasia, tra vita e racconto, tra corpo e spazio. Secondo Rivoltella, la *liminalità* è quell'elemento che «consente al teatro di definirsi come ultima difesa della finzione dall'assedio della realtà, ma anche come specchio di un mondo, doppio della cultura, espressione delle rappresentazioni mentali di una determinata società in una determinata epoca»¹⁸⁸.

Se, come abbiamo visto, anche il corpo è frontiera, soglia che viene valicata e che valica, esso è il modo con cui la realtà si fa carne. Vi sono condizioni dell'apprendere che sono determinate dai modi con cui il corpo è desiderio piuttosto che timore, dai modi con cui il corpo è coraggio piuttosto che paura. «Il corpo è sempre nell'esperienza, perché è sempre soglia che trasforma quel che si vive in esperienza»¹⁸⁹.

Merleau-Ponty ci ha rivelato con lucidità come non vi sia esperienza senza un corpo. Lo sguardo, il movimento, il tatto, l'udito, ovvero la nostra relazione estetica, sono il terreno attraverso il quale le

¹⁸⁵ G. M. Zapelli, *La vocazione teatrale nella formazione aziendale*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 146.

¹⁸⁶ V. Turner, *Antropologia della performance*, Il Mulino, Trento 2005, p. 80.

¹⁸⁷ Ivi, p. 81.

¹⁸⁸ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica, Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 78.

¹⁸⁹ G. M. Zapelli, *La vocazione teatrale nella formazione aziendale*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 146.

esperienze ci possono appartenere. «Il corpo ha itinerari invisibili che richiedono di essere scoperti per realizzare alcuni traguardi formativi, perché occorre disvelare il sodalizio che il corpo, con le sue percezioni, ha con l'inconscio e le emozioni, disvelamento che consente di accedere al suo potere di respingere o di aprire l'io ai suoi mutamenti»¹⁹⁰.

Artaud e Grotowski hanno pensato a un teatro del corpo, un teatro povero, senza rivestimenti, nudo. Il corpo è al centro del loro teatro, non come mezzo di comunicazione, o strumento, ma come mistero della scoperta di sé, non subalterno al testo, ma esperienza di autenticità. Come afferma il regista polacco, il teatro oltrepassa la soglia relazionale, lo descrive con le seguenti parole:

Superare le frontiere tra te e me: farmi avanti a incontrarti così da non perderti nella folla – o tra le parole, o in dichiarazioni, o tra pensieri finemente definiti. In principio, se lavoriamo l'uno con l'Altro – toccarti, sentire che mi tocchi, guardarti, liberarmi della paura e della vergogna che mi provocano i tuoi occhi quando sono accessibile a essi, tutto intero. Non nascondermi, essere quello che sono. Almeno per qualche minuto, dieci minuti, venti minuti, un'ora. Trovare un luogo dove essere in comunione diventi possibile. A dire il vero non è ancora un bisogno pienamente evidente, sta nascendo, è qualcosa che emerge. Non ha ancora frutti, non è cosciente e non ha forma, del resto non dovrebbe nemmeno assumere una forma fissata. Ma si sta approssimando, è ormai vicino e in avvenire – così credo e sento – distruggerà ciò che finora abbiamo definito con il nome teatro¹⁹¹.

Perché che cosa è il teatro, se non uno strumento che consente di imparare ad essere soglia per gli altri? Ciò avviene in maniera particolare nel teatro sociale, ed è stato visibile nello specifico del Festival Internazionale Quartieri di vita 2021, in cui i registi lituani Jonas Tertelis and Andrius Jevsejevas, hanno collaborato con Mario Gelardi e con alcuni giovani in situazione di fragilità nel quartiere del Rione Sanità a Napoli. Nel loro lavoro di workshop, durato sette giorni per cinque ore al giorno, hanno deciso di lavorare sui “*safe spaces*”, sui luoghi della storia personale, in cui ogni ragazzo e ogni ragazza hanno trascorso momenti particolari. C'era chi aveva scelto il campetto di calcio in cui trascorrevano i pomeriggi, che era stato poi sottratto da un boss, chi aveva raccontato della cucina di casa, in cui si ricordavano i momenti trascorsi con la mamma che se n'era andata, chi la cameretta di casa, che è stata prima teatro della notizia della morte del fidanzato e poi caleidoscopio della rielaborazione del lutto, tingendosi da colori tenebrosi ad arcobaleno variopinto che ha rappresentato un percorso, che attraverso le arti espressive ha portato a una guarigione e a una rinascita.

Durante il precipitato scenico, la vita ha raggiunto lo spettatore facendolo commuovere, i registi sono stati capaci a intercettare la vita dei ragazzi, per lasciarla fluire fino al pubblico. Probabilmente, questo è stato possibile a partire da un lavoro sugli spazi. Spazi che si sono fatti soglia. Soglie da oltrepassare

¹⁹⁰ *Ibidem*.

¹⁹¹ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Oltre il teatro, vol. III*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2015, p.76.

per entrare in punta di piedi nella vita degli altri. Soglie come terre di mezzo tra le vite delle persone. Soglie come umanità, volti, mani che si incontrano e si stringono.

I registi hanno raccontato che il processo creativo di realizzazione del percorso teatrale ha avuto inizio da una passeggiata che inizialmente tutto il gruppo aveva fatto nel quartiere del Rione Sanità. Ogni ragazzo ha mostrato agli altri il proprio “safe space”, ha raccontato cosa era accaduto in quel luogo, chi lo abitava, spiegando il perché di quella scelta. I registi filmavano i ragazzi mentre raccontavano. Dopo l’itinerario realizzato muovendosi tra un angolo e l’altro del quartiere, il resto del lavoro veniva fatto in teatro. Attraverso un lavoro di storytelling, ogni spazio veniva ricostruito, *ri-abitato* con l’aggiunta di elementi finzionali, creati da nuove suggestioni sensoriali; il regista stimolava con delle domande a re-immaginare lo spazio, utilizzando i compagni del gruppo come *medium* per agire sui ricordi passati, legati a quel luogo. Solo in un secondo momento si ritornava ai ricordi originari, quelli “reali”, passati al setaccio attraverso la presenza degli altri.

Si ritornava allora al *safe space* originario con una maggiore sensorialità e consapevolezza, perché il luogo era stato agito, ricostruito, dai corpi, dalle parole, dai volti, dalla musica, da nuove luci, veniva ri-abitato, in una forma non solo immaginata, ma *embodied*. E non solo nel proprio corpo, anche in relazione a quello degli altri compagni, in un unico corpo scenico con il regista, che poi si è fatto il corpo di attori e spettatori che durante il precipitato scenico hanno insieme abitato quei luoghi.

Soglie che si estendono e si allargano, permeabili alla vita che entra e che esce, nel trapasso di storie che si legano le une alle altre.

Nel teatro sociale la relazione costituisce la chiave del lavoro di superamento delle barriere, dei muri che collocano tristezze, dolori, ferite nella solitudine del proprio rintanarsi. La relazione con gli altri, con i compagni di laboratorio, aiuta la persona ad accogliere le proprie fragilità, a lasciarle emergere senza paura, a mostrarle, a non temerle ma a farne materiale di lavoro e dono per gli altri. Un dolore rivissuto in un luogo sicuro, come è quello dello spazio scenico, che è controllabile, sicuro, con la presenza dei compagni, aiuta e permette alla persona di non sentirsi sola, e in più agisce sul corpo a livello profondo, sul cervello limbico e può contribuire a unificare le parti scisse da una profonda sofferenza.

Il teatro sociale consente alla persona di dare valore alla fragilità, e l’intimità che si crea mostrandosi feribili insieme fa crollare i muri e rende lo spazio teatrale uno spazio soglia, un in-between, un luogo adatto a superare la paura che emerge e a farne dono per gli altri. Il percorso realizzato dai registi è stato il punto di partenza e di arrivo di un lavoro pedagogico.

Ascoltando le rielaborazioni dopo lo spettacolo, una delle partecipanti al festival ha affermato: «D’ora in poi passando di lì [si riferisce a un luogo preciso del Rione Sanità] mi ricorderò di lui, a quel luogo collegherò sempre lui». Il teatro offre alle persone la possibilità di trasformare gli spazi che ognuno

di noi si trova a calpestare in luoghi intrisi di memoria, racconto, narrazione, arte. Attraverso un lavoro così profondo e attento alla storia di ognuno, i luoghi che attraversiamo possono assumere un valore nuovo; passando per una piazza ritrovo il volto di chi vi ho incontrato proprio lì, di chi ha vissuto una storia che nasconde dolori e gioie, relazioni profonde.

Con il lavoro performativo i luoghi possono esser trasformati da spazi asettici e impersonali, a *luoghi del possibile*, spazi aperti a una dimensione che non c'è, non è visibile, ma è potenziale. Un giardino vuoto parla, lascia trasparire l'eco di chi l'ha calpestato, nel passato, e assume un valore perché ogni spazio che attraversi racchiude una vita, una storia, che non si può negare.

Il teatro sociale può educare allora le persone a *essere soglia*, a essere luogo di passaggio della vita, che entra ed esce, in dialogo con gli altri. Essere soglia di porte aperte su nuovi spazi (quelli della storia dell'altro) da abitare in punta di piedi, con delicatezza, empatia, ascolto. E lasciando aperta agli altri la porta della propria vita, perché la fragilità possa diventare un dono per l'altro, che si emoziona, si identifica, sublima e accoglie, con una nuova sensibilità.

Ratcha, la regista ceca, dopo lo spettacolo visto assieme a *Quartieri di Vita* mi disse: «è proprio vero che ognuno ha una storia davvero unica e speciale, che spesso non dice. Bisognerebbe ricordarselo quando si incontrano le persone»¹⁹². Il teatro trasforma porte chiuse in soglie, che si aprono su storie uniche e, a volte, indicibili, ma che attraverso l'arte diventano fiabe, commedie, storie che fanno emozionare. E allora accadrà quello che scriveva Grotowski,

Sarà piuttosto un incontro, [...] che comprenderà coloro che si conoscono l'un l'Altro, ma poi, in qualche modo... e in misura sempre maggiore... gli sconosciuti, quelli che vengono da fuori, ma hanno lo stesso bisogno, appartengono – per così dire – alla stessa specie. E si incontreranno all'interno di qualcosa che è stata preparata dagli uni per gli altri, gli sconosciuti, e questo giorno santo diventerà possibile, ripeto: non un confronto, ma un giorno santo. Là si annullerà il teatro, si annullerà la vergogna e la paura, il bisogno di nascondersi e anche di interpretare costantemente un ruolo che non siamo noi. In fondo il teatro è consistito – come credo – nella maestria del nascondersi, del recitare, del fingere. Tutto questo era in relazione con la vita intesa come addestramento a nascondere e recitare. Ma oggi il bisogno è l'opposto. E anche quello che cerchiamo¹⁹³.

Nella visione che permea le più recenti riflessioni di Han, la società palliativa in cui viviamo è una società della positività ed è caratterizzata da una permissività illimitata. *Diversity, community o sharing*. «L'Altro quale avversario viene fatto sparire. La circolazione delle informazioni e del capitale, che va accelerata, raggiunge la propria velocità massima là dove non incontra più la resistenza immunologica dell'Altro. Per cui i valichi vengono livellati, rendendoli agevoli passaggi. I confini vengono eliminati. Le soglie vengono abbattute. La difesa immunologica dell'Altro viene

¹⁹² Da una confidenza che mi è stata fatta durante il Festival Internazionale Quartieri di Vita 2021.

¹⁹³ J. Grotowski, *Testi 1954-1998. Oltre il teatro, vol. III*, cit., p. 76.

radicalmente abbassata»¹⁹⁴. Secondo Han, il virus sta scatenando una crisi immunologica. La società contemporanea in tal senso è circondata da mura e recinzioni. Lo spazio è costituito da blocchi separati gli uni dagli altri. Le barriere rallentano la circolazione e la condivisione. Il virus ha fatto breccia nella società permissiva ormai immunologicamente molto indebolita e l'ha bloccata in uno stato di shock. «I confini vengono richiusi in preda al panico. Gli spazi vengono isolati gli uni dagli altri, gli spostamenti e i contatti radicalmente limitati. L'intera società ritorna in modalità di difesa immunologica. Abbiamo a che fare con un ritorno dell'avversario. Ora come ora facciamo la guerra al virus quale nemico invisibile»¹⁹⁵. La pandemia si è comportata come il terrorismo che ha scaraventa una morte nuda addosso alla nuda vita, generando così una potente reazione immunologica. In tal senso, il teatro spazio di soglia costituirà un elemento necessario negli anni che stiamo vivendo, in quanto rito non elimina la sofferenza che può venire dal passaggio, ma la trasformazione è in grado di aprire le porte all'altro che si affaccia. Come scriveva Han,

La soglia indica il transito verso l'ignoto e porta con sé l'angoscia. Al di là della soglia comincia uno stato dell'essere del tutto diverso, essa è perciò sempre in relazione con la morte. In tutti i riti di passaggio si muore per rinascere al di là della soglia, la morte infatti viene esperita come passaggio. Chi oltrepassa la soglia si sottopone a una trasformazione e la soglia, in quanto luogo di trasformazione, provoca dolore. [...] Il passaggio ricco di soglie cede oggi all'*attraversamento* privo di soglie. Su Internet non siamo che turisti. Non siamo più *l'homo doloris* che abita le soglie. I turisti non fanno alcuna esperienza che implica trasformazione e dolore. Perciò restano uguali a se stessi. Essi viaggiano attraverso l'inferno dell'Uguale. Le soglie possono spaventare o angosciare, ma possono anche rendere felici o incantare. Le soglie stimolano *fantasie rivolte all'Altro*¹⁹⁶.

Lo spazio della narrazione è soprattutto una soglia, una soglia che nella vita reale sta scomparendo perché si confondono gli spazi e le loro funzioni. «Ma una soglia non è un cancello o una porta, perciò non c'è il rischio di essere rinchiusi dentro. Serve per marcare un limite e quindi ciascuno è libero anche di uscire»¹⁹⁷. Nell'ipercomunicazione odierna tutto si mescola con tutto, anche i confini fra interno ed esterno si fanno più permeabili, scompare ogni spazio protetto e di ritiro, in questo modo tutto si fa minacciosamente vicino. La sovraesposizione digitale genera un'angoscia latente. Le soglie, come passaggi, articolano, ritmano e raccontano proprio lo spazio e il tempo, rendono possibile una profonda esperienza dell'ordine. «Sono, le soglie, passaggi temporalmente intensi, che oggi vengono abbattuti a favore di una comunicazione e di una produzione accelerate, [...] Le soglie parlano e trasformano. Oltre la soglia c'è l'Altro, l'Estraneo. Senza la fantasia della soglia, senza la

¹⁹⁴ B. C. Han, *La società senza dolore*, Nottetempo, Roma 2021.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ B. C. Han, *L'espulsione dell'Altro*, Nottetempo, Milano 2017, p. 49.

¹⁹⁷ F. Lorenzoni, M. Martinelli, *Saltatori di muri: la narrazione orale come educazione alla convivenza. Esperienze interculturali*, Macro, Cesena 1998, p. 56.

magia della soglia, esiste solo l'inferno dell'Egual»¹⁹⁸. In tal senso, il teatro come rito consente di varcare una soglia e di entrare in una nuova, consente di incontrare l'altro in una terra di mezzo in cui valorizzare le diversità.

Interrogare lo spazio e definire un luogo significa soprattutto accorgersi del mondo e riconoscerne la realtà: dare senso alle cose e alla propria esistenza. Tra luogo e individuo vi è un legame di appartenenza reciproca. Bisogna considerare il luogo per ritrovare il senso del nostro essere di e da qualche parte. Sono i luoghi a creare gli spazi, cioè gli spazi stessi ricevono la loro consistenza dai luoghi: abitarli, stare in un luogo dello spazio, permette il ritorno alla fisicità. Il senso del luogo è la scoperta della compagnia che il luogo fa chi lo abita.

Risulta allora importante imparare a narrare il proprio abitare cioè descrivere se stessi in una dimora che consente l'accoglienza, il raccoglimento e il godimento del mondo. Siamo un po' tutti naufragi dello spazio e del tempo, nella ricerca e nel continuo ritrovamento del luogo perduto. Mentre lo ricostruiamo guardiamo consapevolmente, coscientemente e culturalmente noi stessi e il nostro essere. Se lo spazio sa essere un cuore che contiene la possibilità del luogo, paradossalmente sto nello spazio e nel luogo al contempo.

¹⁹⁸ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

Capitolo 10. I risultati della ricerca: il tempo

*«Ogni esperienza ed esistenza umane
sono cammino e per-corso:
tempo e intreccio»*

Giuseppe Bertagna¹

La percezione e la rappresentazione dello spazio è anche precisamente la percezione la rappresentazione del tempo ed entrambi interagiscono strettamente e costituiscono l'uno per l'altro le reciproche condizioni di possibilità. Lo spazio è dunque necessariamente correlato con il tempo così come la stessa idea o concezione di spazio è correlativa a quella di tempo.

Lo spazio e il tempo non sono due concetti indipendenti o due entità autonome, rinviano l'uno all'altro in una relazione dove appare la loro mutua implicazione; nello spazio e nel tempo si scorge un complesso di repertori che si identificano con insiemi e raggruppamenti, attivi e concreti. [...] Lo spazio e il tempo sono connessi e interrelati nel mezzo della stessa esperienza, e non esiste realtà che vi si produca, che non li coinvolga entrambi direttamente. Lo spazio e il tempo, nella loro imprescindibile correlazione, sono immediatamente percepiti e rappresentati, sentiti e simbolizzati, valutati e utilizzati².

Lo spazio si vede e si offre alla vista per precise convenzioni culturali, ma parla anche in base a profondi radicamenti biologici, in quanto il rapporto con lo spazio si articola in modo immediato su esigenze primarie. Il tempo ordina, ritma e misura la natura e la società, anche se il rapporto con le forme naturali, seppure sempre più allontanate, riemerge e pone quesiti decisivi a cui dover dare risposte etico-valoriali. I processi di scansione del tempo e di strutturazione dello spazio rappresentano per l'esistenza individuale e sociale un modello fondamentale radicale per la costruzione del mondo.

Jameson attribuisce la svolta postmoderna a una crisi nell'esperienza dello spazio del tempo, in cui le categorie dello spazio prevalgono su quelle del tempo. Nella nostra epoca postmoderna viviamo di più una dimensione sincronica piuttosto che diacronica e lo spazio domina sul tempo. Oggi la produzione estetica si è integrata nella produzione di merce e si evidenzia una mancanza di profondità sostituita dalla superficie o da più superfici, il tessuto cittadino viene lasciato al suo decadimento, la mutazione dello spazio trascende la capacità di orientamento del corpo umano individuale.

La città postmoderna si configura come un emporio di stili in cui gli individui possono elaborare la loro magia personale assumendo molteplici ruoli; l'identità nella città diventa malleabile, fluida e

¹ G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma, 2018, p. 53.

² M. Archetti, *Lo spazio ritrovato, antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma 2002, p. 29.

infinitamente aperta. Il tempo viene percepito e vissuto sempre più come un contenitore da riempire, soprattutto con la dimensione spaziale, ed è per questo che si parla di *spazializzazione del tempo*³: uno spazio più rafforzato e autentico, quasi un ritrovato principio di realtà che deriva dalla sua più immediata concretezza e prossimità, e che sta diventando un contenuto forte e ravvicinato di ogni rapporto sociale.

Il particolare rapporto con la dimensione temporale è certamente uno dei segni più rappresentativi del modo in cui viviamo. Le nostre giornate sono caratterizzate dalla velocità e dalla strutturazione temporale di impegni che si susseguono uno dietro l'altro.

Tuttavia, nel tempo caratterizzato dalla pandemia da Covid-19 abbiamo fatto i conti con una nuova dimensione temporale, quella del vuoto, dell'attesa, del cambiamento nelle modalità diverse di vivere i tempi e gli spazi.

Il tempo è «essenzialmente elemento della cultura, forma sociale storica di conoscenza, gestisce la vita della collettività con la forza di un principio regolatore: l'ordine sociale si identifica con l'ordine temporale. La sua forza prescrittiva e modellatrice è tale da assumere il carattere di realtà autonoma e da occupare sostanzialmente qualsiasi ambito: la vita stessa si presenta o perlomeno si connota come segno temporale»⁴. Esistono però tanti tempi, la temporalità appare quale concetto multidimensionale, si presenta come un insieme di categorie interpretative; il tempo è uno e molteplice: coesistono e si intrecciano percezioni e dimensioni diverse del tempo.

Il tempo come nozione e rappresentazione essenziali è stato sperimentato e indagato ai più diversi livelli, secondo aspetti che sono fondamentali ma non unici, tuttavia, ci appare sempre inadatto a qualsiasi definizione formale. Lo studio del tempo sembra in larga parte connesso ai modi con cui viene computato, cioè la misura (del tempo) come elemento determinante il concetto (di tempo). Eppure, il tempo non si riduce alla sua misura: esso possiede un'esistenza irriducibile alla sua durata, che vale di fatto soltanto a ordinarlo.

La temporalità accade come se fosse più vicina a un rapporto che a una grandezza semplice, è realtà complessa che non può essere mai trattata isolatamente. Il tempo è vettore di valori e azioni e adempie contemporaneamente a più funzioni. L'uomo è iscritto nel tempo come organismo biologico e deve adattarsi, è implicato in molteplici mutamenti. Il tempo sembra avere un'identità mutevole, una successione, un fluire, un divenire incessante di mutamenti in qualsiasi forma di vita. Non è un semplice stimolo, che si può ricevere attraverso un organo sensoriale specializzato, ma pare fondarsi nell'accadere, cioè nell'evento stesso, oltre che nella percezione che se ne ha e nella rappresentazione che se ne fa. L'accadere diventa la condizione del tempo.

³ Ivi, p. 51.

⁴ Ivi, p. 16.

Sul piano funzionale, come rileva Taleb, il tempo è analogo alla volatilità: «più un periodo è lungo, più accadono eventi, più c'è disordine. Pensateci: se riuscite a limitare i danni e a reagire in modo *antifragile* ai piccoli errori, il tempo vi presenterà errori *al contrario* che finiranno per portarvi un beneficio. In parole povere, è quello che le nonne chiamano esperienza. Ciò che è fragile si rompe, con il tempo»⁵.

Ciò che è materia costante della nostra esperienza di vita, non appena cerchiamo di descriverlo ecco che ci sfugge di mano, come sabbia o come profumo nel vento: «proprio il tempo rivela la sua totale nullità e vuotezza, incomprensibilmente conficcata nel cuore della nostra vita. Infatti, diceva Agostino, rifletti: il passato non è più, il futuro non è ancora, il presente non è mai, perché appena dici che è, ecco che è già passato, svanito, irrimediabilmente perduto. Non resta al tempo che un non essere enigmatico, che però contiene tutto intero l'essere della nostra vita e il suo destino»⁶.

Secondo Hall, il modo che gli individui adottano per sperimentare e adoperare il tempo è strettamente collegato al modo di organizzare lo spazio. Il tempo monocronico è caratteristico dei popoli a basso livello di coinvolgimento, che dividono il tempo in tanti scomparti e programmano una cosa alla volta. Essi si disorientano facilmente quando devono affrontare troppe faccende contemporaneamente. Il tempo policronico, è usato da quei popoli che, probabilmente a causa dell'alto livello di coinvolgimento, tendono a svolgere parecchie operazioni in una volta sola⁷.

Benjamin Lee Whorf nei suoi studi sulle culture esotiche studiò la lingua degli Hopi, gli indiani che abitano gli altopiani deserti e rocciosi del Nord dell'Arizona, e rilevava che essi «non hanno nessuna parola equivalente al tempo (time) inglese: per loro tempo e spazio sono inestricabilmente connessi l'uno con l'altro, e l'eliminazione della dimensione temporale trasforma profondamente quella spaziale»⁸. Il mondo concettuale degli Hopi è privo dello spazio immaginario, il pensiero che concerne lo spazio reale non si può collocare che nello spazio reale e d'altronde lo spazio non può essere isolato dalle operazioni del pensiero. Gli Hopi non hanno la nostra capacità di immaginare dei luoghi come il paradiso e l'inferno. Per loro non c'è uno spazio astratto, un qualcosa che deve essere riempito di oggetti.

La temporalità è un elemento teatrale e pedagogico che vogliamo di seguito analizzare e sviscerare nei suoi aspetti caratteristici.

⁵ N. N. Taleb, *Antifragile. Prosperare nel disordine*, Il saggiatore, Milano 2013, p. 31.

⁶ C. Sini, *Il gioco del silenzio*, Mondadori, Milano 2006, p. 70.

⁷ E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1968, p. 229.

⁸ W. J. Ong, *Oralità e Scrittura, le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 61.

10.1. La temporalità a teatro: infinito presente

«Il tempo deciderà il senso e il valore delle nostre azioni.
Il tempo, in realtà, sono gli altri che verranno dopo di noi.
È paradossale, il teatro è arte del presente»⁹

Eugenio Barba

La temporalità non si può assumere sotto la materialità dello spettacolo come accade per la corporeità, la spazialità e la sonorità. «Essa rappresenta, tuttavia, la condizione di possibilità del loro manifestarsi nello spazio»¹⁰. Gli spettacoli avvengono nel tempo e necessitano di precisi procedimenti che regolino la durata e la successione in cui devono apparire i diversi materiali, come pure la relazione che essi, di volta in volta, intrattengono l'uno con l'altro.

Cruciani scrive: «Il grande mistero del teatro è di non essere in effetti riproduzione, ma *realtà presente*. La scena può essere finta ma l'attore vivo è un dato reale, ciò che compie sulla scena è realmente compiuto»¹¹.

Secondo Taviani, il valore di uno spettacolo altro non è che «qualità di relazione con la memoria di chi l'ha visto»¹², cioè qualità del tempo. Lo spettacolo teatrale può fare a meno di tutto, anche dell'attore, ma non del tempo. Il mondo dispiegato dallo spettacolo non può non essere un mondo temporale. «Comporre un'azione o uno spettacolo senza qualità temporale è come costruire castelli di sabbia senza acqua»¹³. È indubbio che l'atto fondamentale che trasforma la vita nella vita parallela della scena e la fa più vivida, più concentrata e più visibile è l'atto fisico di ridurre lo spazio e comprimere il tempo.

Come afferma Fischer-Lichte, sin dagli anni Sessanta non si lavora quasi più con il sipario e ci sono molti spettacoli teatrali in cui non ci sono pause, tale variazione va probabilmente ricondotta alla sottolineatura al *loop autopoietico di feedback* e all'emergenza della materialità. Se lo spettacolo si costituisce attraverso la continua interazione tra le azioni degli attori e degli spettatori è evidente che le pause e il calare del sipario si rivelano controproducenti. Questi elementi non procedono dagli effetti del loop di feedback e interrompono il processo sempre in divenire dell'emergere, stabilizzarsi e sparire dei materiali.

⁹ E. Barba, *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 61.

¹⁰ E. Fischer-Lichte, *Estetica del performativo, Una teoria del teatro e dell'arte*, Carocci Editore, Roma 2016, p. 227.

¹¹ Ivi, p. 21.

¹² F. Taviani, *Alla foce, prefazione*, in C. Garboli, *Un po' prima del piombo: il teatro in Italia negli anni Settanta*, Sansoni, Milano 1998.

¹³ L. Mariti, *Sullo spettatore teatrale. Oltre il dogma dell'immacolata percezione*, in C. Falletti, G. Sofia G. (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Editoria & Spettacolo, Spoleto 2011, p. 103.

Uno dei principali cambiamenti, in tal senso, è costituito dalla trasformazione dei ruoli di attore e spettatore, Gide è esplicito nell'affermare che: «L'artista non può fare a meno di un pubblico, e quando il pubblico manca, cosa fa? Lo inventa»¹⁴. Lo spettacolo non è più l'elemento sufficiente per definirsi, è necessario coinvolgere il pubblico nel lavoro del teatro. Tuttavia, perché il pubblico impari a vedere il teatro, occorre che gli attori apprendano a riconoscerlo, a saperlo rispettare e coinvolgere. Vachtangov chiedeva ai suoi attori di accogliere gli spettatori, scendendo tra di loro per invitarli a sedere e a parlare con loro. Il teatro come casa, gli spettatori come invitati. Lo spettatore è incuriosito dal processo di metamorfosi che l'attore compie quando entra in scena poiché la trasformazione avveniva sotto gli occhi del pubblico ed era strettamente connessa ai rimandi che lo spettatore forniva. La materia più preziosa in teatro è il tempo. Il tempo costruisce il racconto, crea significati, immagini, stati d'animo, il ritmo dell'azione, la scansione dell'energia, sa adeguare spazi vuoti con gesto, parola, azione. L'importanza delle forme temporali, a cominciare dal ritmo con cui il regista o il performer disciplina la voce interiore, è stupefacente. «Come ogni arte del vivente, il teatro non è contenuto nel tempo, ma è in quanto è tempo»¹⁵.

Riflettere sulla dimensione temporale in teatro è un'impresa teoretica complessa soprattutto perché il tempo non è solo la forma in cui ci appaiono i fenomeni, mai anche la modalità con la quale ciascuno conosce e comprende se stesso. Il tempo indica la durata, l'ordine, la frequenza, e appare in qualche modo inseparabile dallo spazio. Tuttavia, esiste una differenza tra spazio e tempo che appartiene alla dimensione antropologica: mentre nello spazio possiamo muoverci con libertà in tutte le direzioni, il tempo ha le caratteristiche di essere unidirezionale e irreversibile.

Diverse furono nel Novecento le ricerche teatrali che ci offrono spunti in relazione alla dinamica temporale performativa.

Come afferma il regista polacco Grotowski, l'arte teatrale e l'infanzia sono legate e connesse nella dimensione temporale, poiché «quel che più ci commuove nel bambino è il fatto che vive nel principio. Per lui, ciò che viene sperimentando accade sempre per la prima volta. Essere nel principio è lasciarsi realmente essere in ciò che si fa, che si scopre, che si percepisce. Essere all'inizio significa essere *hic et nunc, hicstans et nuncstans*. Noi siamo sempre tra il passato e l'avvenire. Essere nel principio è rinunciare a questa assenza»¹⁶.

Secondo Schechner le principali varietà di tempo che possono essere ritrovate in ambito performativo sono:

¹⁴ F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, E & A editori associati, Roma 1995, p. 18.

¹⁵ L. Mariti, *Sullo spettatore teatrale*, cit. in C. Falletti, G. Sofia (Eds.), *Nuovi dialoghi*, cit., p. 104.

¹⁶ J. Grotowski, *L'arte del debuttante*, In «*Bollettino Teatrale dell'I.T.I.*» in, F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 120.

-*tempo generato dall'evento*, quando l'attività ha di per se stessa una sequenza definita e tutti i passaggi devono essere portati a termine indipendentemente da quanto tempo cronometrico trascorre (baseball, gare di corsa, gioco della campana, performance teatrali dotate di partitura rigida);

-*tempo definito*, quando all'evento è imposta una durata arbitraria cioè si inizia e si finisce in certi precisi momenti, che l'evento sia stato o meno completato. In questi casi c'è competizione agonistica tra l'attività e l'orologio che la misura (football, pallacanestro, giochi strutturati in base alquanto si può fare in un tempo x);

- *tempo simbolico*, quando la durata cronometrica dell'attività rappresenta un'altra durata cronometrica, oppure quando si considera il tempo sotto una speciale qualità distintiva, come nella nozione cristiana di fine dei tempi, in quella aborigena di tempo del sogno, o in quella dell'eterno presente dello Zen (come i rituali che riattualizzano eventi o aboliscono il tempo cronometrico, giochi di fantasia sia liberi che regolati).

La maggior parte del teatro impiega il tempo simbolico, ma le performance sperimentali spesso utilizzano un tempo definito. Gli happening di Allan Kaprow fanno uso di tempo generato dall'evento, come ad esempio, *Fluids* (1967).

La percezione temporale che si sperimentò nell'happening esprimeva la caducità e la finitezza dell'azione artistica. Questa temporaneità dell'accadimento si collocò in due prospettive: per prima cosa la scelta voluta di materiali deperibili, progettati per non rimanere nel tempo, in secondo luogo, l'idea azione di un'azione che nascesse, si sviluppasse e immediatamente finisse, senza altra testimonianza che scatti fotografici, filmati (se previsti) e il ricordo, o meglio, i diversi ricordi di chi quell'avvenimento l'ha vissuto. Per Kaprow si tratta della «quiddità immediata di ogni azione, semplice o complessa, priva cioè di qualsiasi altro significato al di là della semplice immediatezza di quanto si verifica»¹⁷, mentre per Robert Withman il tempo diventava un elemento imprescindibile nella realizzazione artistica. Egli affermava: «L'aspetto del teatro che mi interessa di più è la sua capacità di servirsi del tempo. Per me il tempo è qualcosa di concreto, e mi piace usarlo allo stesso modo del colore, del gesso o di qualsiasi altro materiale»¹⁸.

Come abbiamo visto per la categoria dello spazio, anche il tempo diventa elemento drammaturgico, al pari del testo, del corpo dell'attore, delle luci e della scenografia. Il tempo e il suo dosaggio sono in grado di modificare la percezione dell'esperienza performativa.

Come afferma Peter Brook,

¹⁷ F. Zuccoli, *L'arte contemporanea come pratica performativa*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit.

¹⁸ R. Withman, *Una dichiarazione*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 172.

il teatro ci guida alla verità attraverso la sorpresa, l'eccitazione, i giochi, la gioia. Rende passato e futuro parti del presente, ci dà una distanza da quello che normalmente ci sta intorno e abolisce la distanza tra noi e ciò che di solito è lontano. L'essenza del teatro è contenuta in un mistero chiamato il *momento presente*. Il momento presente è sbalorditivo. Come i frammenti spezzati di un ologramma, la sua trasparenza è ingannevole. Quando questo atomo di tempo si apre, l'interezza dell'universo è contenuta nella sua infinita piccolezza¹⁹.

Dal suo punto di vista, uno spettacolo teatrale può essere posto sullo stesso piano di una performance sportiva, dal momento che «per il pubblico l'evento ha luogo in questo preciso istante: né prima né dopo. Viste dall'alto, tutte le partite di calcio sembrano uguali, ma nessuna potrà essere replicata in tutti i dettagli. La preparazione rigorosa di fatto non esclude l'imprevedibile dipanarsi della trama dal vivo, che è la partita stessa. [...] Ci rendiamo conto che il nostro pensiero deve cominciare a lavorare da questo preciso momento, l'unico creativo»²⁰.

A tal proposito la dimensione temporale del presente è stata indagata nelle interviste del progetto di ricerca, nello specifico l'educatrice teatrale e attrice bergamasca C. C., tra gli elementi fondativi del teatro, che non possono essere soppiantati dalla tempesta pandemica ritrova la presenza di una persona vera, diretta, che agisce «nel tempo presente e nel presente della relazione»²¹.

Nella riflessione sulla dimensione temporale che si manifesta in teatro c'è un ulteriore aspetto da tenere presente. L'arte teatrale ci sembra fortemente legata alla dimensione temporale per il suo essere imparentata con il suono, la voce, la cultura orale; come rileva Ong nel suo *Oralità e Scrittura*, «tutte le sensazioni hanno luogo nel tempo, ma il suono in particolare ha un rapporto speciale col tempo, diverso da quello degli altri settori del sensorio umano»²². Il suono esiste solo nel momento in cui sta morendo; deperibile ed essenzialmente evanescente, così viene percepito. Non è possibile fermare il suono ed averlo al tempo stesso. Se si ferma il movimento del suono non si avrà nulla, solo silenzio. Tutte le sensazioni hanno luogo nel tempo, ma nessun altro campo del sensorio resiste quanto questo, ad un atto che tenta di fermarlo e stabilizzarlo.

Ci appare allora come il tempo a teatro possa assumere caratteristiche che ci appaiono come fragili, evanescenti, deperibili, facilmente afferrabili.

Riprendendo la denominazione che i greci utilizzavano per indicare il tempo, possiamo osservare che in teatro sono presenti tutte e tre le dimensioni: χρόνος (*chronos*), καιρός (*kairòs*), αἰών (*aiòn*).

Il tempo inteso come *chronos* aveva una valenza quantitativa, è relativo a una misurazione uniforme, monodirezionale, lineare-e-ciclica, accordata al ritmo giorno-notte, a quelli stagionali e del tempo che scorre inesorabile. Nelle attività performative il tempo cronologico indica il distendersi temporale

¹⁹ P. Brook, *La porta aperta*, Anabasi, Milano 1994.

²⁰ P. Brook, *Il punto in movimento 1946-1987*, Ubulibri, Milano 1988, p. 18.

²¹ Intervista a C. C., 11/07/2020.

²² W. J. Ong, *Oralità e Scrittura, le tecnologie della parola*, cit., p. 61.

dell'evento, nella successione dei minuti o delle ore che ne indicano la durata, intervallata da pause, da sospensioni.

Come ci fa capire Ricoeur, la dimensione narrativa, così come quella del racconto teatrale, si compone di una dimensione di tempo intesa come *chronos*, ovvero di tempo quantificabile, convenzionale, misurabile. «Ciò che si misura, sotto il nome di *d'Erzahlzeit*, è, per convenzione, un tempo cronologico che ha come equivalente il numero di pagine e di righe dell'opera pubblicata, in forza dell'equivalenza previa tra il tempo trascorso e lo spazio percorso sul quadrante degli orologi»²³.

Non ci si riferisce al tempo utilizzato a scrivere l'opera, dettagliato in numero di pagine o righe, ma del tempo variabile che viene impiegato nella lettura reale.

Quest'ultimo è una interpretazione del tempo impiegato a raccontare, che può essere paragonato all'interpretazione che questo o quel direttore d'orchestra dà del tempo teorico di esecuzione di una partitura musicale. Una volta accettate queste convenzioni, si può dire che raccontare esige uno spazio determinato di tempo fisico che l'orologio misura. Per conseguenza la comparazione avviene tra lunghezze di tempo, sia sul versante dell'*Erzahlzeit* diventato misurabile che sul versante del tempo raccontato, a sua volta misurato in anni, giorni e ore²⁴.

Il tempo narrativo viene segnato dal modo in cui la narrazione si distende su certe scene in forma di quadri o si precipita di tempo forte, in tempo forte. Gli effetti di lentezza o di rapidità, di brevità o di distensione, stanno al confine tra il quantitativo e il qualitativo.

Il tempo inteso come *aiòn*, invece, allude alla vita come durata, nelle intermittenze e anacronie dell'esistenza personale, è il tempo che qualifica l'immersione in una dimensione altra, nella radura spazio-temporale dell'arte, della poesia e del gioco, che dice eternità e indica la durata soggettiva di un evento che per qualcuno può manifestarsi come estremamente denso e la cui progressione viene percepita come lenta e inarrestabile, o per altri può apparire come avvenimento fluido, piacevole, che fugge via veloce, nella gioia del suo esperirsi.

Strettamente connessa alla dimensione di *aiòn* del tempo è quella che Lafferty definisce come i giorni di erba e i giorni fatti di paglia, che indicano la percezione soggettiva che ognuno può fare del tempo.

²³ P. Ricoeur, *Tempo e racconto, Vol II, la configurazione nel racconto di finzione*, Jaca Book, Milano 2016, p. 130.

²⁴ *Ibidem*.

Come mai a volte in piena estate scoppia una giornata d'estate e dura molto, molto più di un giorno normale? ... quando stringete nel cuore un piccolo piacere, la scoperta di un formicaio... quando guardate dentro il fuoco, quando vi fermate a vedere una pala scavatrice che scava e con gli occhi affamati seguite ogni piccola caduta di terra, quando piomba la notte e voi non sapete come ci siete arrivati. Tutte queste volte, tutte! E altre centinaia di migliaia di volte voi siete entrati in un altro tempo, nei giorni speciali, quando il tempo si ferma o si allunga. Ascoltate, c'è un tempo normale, quello eguale di tutti i giorni che si ripetono; questi giorni sono fatti di paglia, paglia secca; ma in mezzo a questi ci sono altri giorni che si mischiano e vivono, le stagioni speciali, i giorni di erba²⁵.

Nella delicatezza che emerge da queste parole, e che ci fa assaporare il gusto di vivere tempi separati, differenti, comprendiamo che esiste una soggettività nel modo di vivere il tempo che scorre; uno spettacolo teatrale può essere vissuto da qualcuno nella massima attenzione che deriva dal sentirsi coinvolti, interessati, attratti dagli eventi sulla scena, e da qualcun altro con noia, disinteresse, distacco e lontananza, nel tempo che scorre con lentezza inesorabile.

Merleau Ponty, nella riflessione che elabora sulla base della visione di un oggetto, ci consente di entrare nella dimensione del tempo come *aïdōn*, poiché la percezione allarga e dilata la sensazione di essere nel tempo, fino ad afferrare l'eternità che contraddistingue ogni momento che viviamo, nella collocazione in un presente che si fa aperto all'avvenire.

La casa, se la considero attentamente e senza alcun pensiero, ha un'aria di eternità, e da essa emana una specie di stupore. Io la vedo da un certo punto della mia durata, ma essa è la medesima casa che vedevo ieri, meno vecchia di un giorno [...]. Naturalmente essa pure ha la sua età e i suoi mutamenti; ma, anche se domani crollerà, resterà vero per sempre che oggi essa è stata: *ogni momento del tempo si dà come testimoni tutti gli altri, mostra, sopraggiungendo, come doveva volgere la tal cosa e come sarà finita, ogni presente fonda definitivamente un punto del tempo e sollecita il riconoscimento di tutti gli altri*, l'oggetto è quindi visto da tutti i tempi, come è visto da tutti i luoghi, e con lo stesso mezzo, cioè la struttura d'orizzonte. Il presente tiene ancora in pugno, senza porlo come oggetto, il passato immediato, e poiché quest'ultimo ritiene allo stesso modo il passato immediato che l'ha preceduto, il tempo trascorso è interamente ripreso e colto nel presente. Lo stesso può dirsi per l'avvenire imminente, che avrà anch'esso il suo orizzonte di imminenza. Ma con il mio passato immediato io ho anche l'orizzonte da avvenire che lo circondava, ho quindi il mio presente effettivo come passato di questo avvenire»²⁶.

Ci pare che queste parole possano riguardare anche l'esperienza temporale che avviene nell'evento performativo a teatro, poiché sulla scena viene concentrata un'emozione, un vissuto, la vita, in un *infinito presente*, che rende unico l'istante fissato nella memoria da attori e spettatori.

²⁵ R. A. Lafferty, *Giorni di paglia giorni d'erba*, In P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, CTB, Brescia 1989, p. 53.

²⁶ M. Merleau-Ponty, *Il corpo vissuto*, Il saggiatore, Milano 1979, p. 68.

Il tempo come *aiòn* in teatro, cede il passo al tempo come *kairòs*, quando si qualifica come tempo opportuno, unico e irripetibile, dell'esperienza che avviene e non può ripetersi, che si percepisce come attimo magico, istante, in cui il passato e il futuro sono irrecuperabili.

Kairòs indica l'occasione, il momento propizio da cogliere nella sua veloce istantaneità, quello che gli attori possono vivere nell'impulso, nella presenza, nella reazione all'azione del compagno di scena. Il tempo, nel *kairòs*, sembra vivere solo come presente, rispetto al quale una vigile capacità di lettura o di "cattura" determina lo sviluppo del futuro. Nella strategia militare, nell'anamnesi del medico, nell'abilità dell'attore, come nell'attenzione del docente, opera soprattutto il *kairòs*, e con ciò lo sviluppo di un tempo svincolato dal volere degli dei, in cui si colloca l'autonomo agire dell'uomo. Questa possibilità, che nasce da un'intelligenza, può determinare il felice esito dell'avvenire. Ci pare che *kairòs* possa essere correlato all'altro termine greco *phronesis φρόνησις* che indica la *saggezza*, intesa come scelta dell'opzione migliore, ossia quella forma di conoscenza che è capace di indirizzare la scelta, necessarie per la caratteristica che i fenomenologi chiamano *tatto pedagogico*. In teatro ogni elemento può divenire materia artistica, anche l'imprevisto o l'errore, se abilmente accolti e integrati nel processo creativo, grazie al *kairòs* possono divenire elemento di comicità o di sorpresa, dal momento che l'attore può spiazzare, sovvertire la naturale progressione di azioni, sfruttando il *kairòs* a suo piacimento.

Recentemente mi è capitato di assistere a uno spettacolo teatrale ambientato durante la Seconda guerra mondiale, i due attori protagonisti stavano narrando di un aereo di passaggio sopra le loro teste e proprio in quel preciso istante, alto nel cielo sorvolava un aereo di linea. Quell'elemento fortuito è stato abilmente incluso nella scena, è stato coinvolto, da elemento sullo sfondo, a protagonista attivo, tra lo stupore e gli sguardi meravigliati di noi spettatori, che ammiravamo quell'elemento inaspettato che sarebbe stato difficilmente programmabile è divenuto elemento integrante, per mezzo della capacità degli attori che, pronti e reattivi, hanno saputo cogliere il *kairòs*, che ha guidato l'azione e l'osservazione. In teatro, in un periodo di tempo indeterminato, c'è sempre qualcosa che accade improvvisamente, nello sviluppo delle azioni sulla scena c'è un momento in cui un evento speciale accade, ci scuote, si fissa nella memoria e non ci lascia uscire dal teatro uguali a prima. Tale momento, di tipo qualitativo, soggettivo, sta ad indicare l'unicità del tempo, che è irripetibile, si colloca nel qui e ora e spalanca porte sull'eternità, poiché unico, incomparabile, connota l'esperienza teatrale come elemento che non può essere riprodotto uguale a se stesso.

Come emerso dalle interviste, il tempo storico di pandemia, pur nella fragilità, può essere colto nel *kairòs* che offre, come rintracciamo nelle parole dell'attore e regista D. R.:

Ogni momento, ogni occasione è una potenzialità, qualunque situazione è un'opportunità, tutto sta a come una persona la vive. L'opportunità che l'attore vive è la capacità di accogliere e vivere ciò che ha. L'attore deve sempre fare i conti con l'impossibilità di decidere (scenografie, testo, note di regia sono come paletti). L'attore diventa maestro dell'opportunità, fa tesoro di ogni occasione che ha. Tutto può diventare un ostacolo o opportunità di lavoro²⁷.

La circolarità (*aiòn*), la linea (*chronos*), il frammento (*kairòs*) rappresentano «una pluralità di forme e architetture temporali che si sovrappongono e susseguono, si intrecciano e coesistono, interagendo e influenzandosi reciprocamente con mutilazione e promiscuità»²⁸.

L'esperienza teatrale, tanto quanto l'esperienza del gioco, permette la realizzazione di una narrazione che ha la capacità di portarci "altrove", senza tuttavia farci perdere il contatto con la concretezza del mondo, con l'essere situati in un "qui e ora" reale. «È l'istituzione di un "doppio" che rende possibile una differente narrazione del tempo, dello spazio e dei corpi implicati in quell'esperienza, a segnare la peculiarità tanto della forma ludica, quanto della forma teatrale»²⁹.

Il tempo del teatro si qualifica come un doppio, una metafora, che ci viene offerta sulla scena da immagini e parole. Come affermano Gamelli e Mirabelli, «Ricordare è re-immaginare e ri-sentire la vita che incarniamo. [...] Ogni narrazione è una via metaforica, è una delle modalità possibili con cui avvicinarci a noi stessi, alle nostre relazioni, al nostro stare al mondo. Narrazione come metafora perché ogni narrazione sarà sempre una rappresentazione figurativa della vita, non sarà la vita stessa, che eccede ogni discorso. [...] Nelle immagini, la parola si fa più corpo. Nelle parole, l'immagine si articola in altro pensiero»³⁰.

Secondo Mantegazza, i tempi del teatro sono tempi *u-cronici*, tempi che fanno collassare la temporalità del quotidiano. Il tempo del teatro provvede a una riarticolazione del tempo della quotidianità, ma anche e soprattutto una commistione di temporalità diverse con differenti gradi di densità:

anzitutto il *tempo reale*, quello che ci ha permesso di arrivare in orario alla rappresentazione e che continua a scorrere nella nostra vita per cui al termine dello spettacolo saremo più vecchi due ore: poi il *tempo della narrazione*, che ci trasporta in avanti o all'indietro nella storia e soprattutto che fa cadere in un'ora eventi separati di giorni, mesi, anni; infine il *tempo dell'articolazione teatrale* (atti, scene, ecc.), un *terzo tempo* che è necessario perché si possa cogliere il secondo e perché l'azione teatrale possa avere luogo. A teatro occorre allora entrare in una dimensione temporale differente, caratterizzata dalla sospensione almeno parziale della referenza al tempo reale (che poi è il segreto di ogni arte) e da un saltar dentro e fuori dai tempi della rappresentazione e del meccanismo teatrale: un evento che accade la sera del 21 dicembre 1815 ha un senso differente se è collocato all'inizio del secondo atto o alla fine dell'ultimo³¹.

²⁷ Intervista a D. R., 28/05/2020.

²⁸ M. Archetti, *Lo spazio ritrovato, antropologia della contemporaneità*, cit., p. 18.

²⁹ P. Barone, *Gioco di ruolo, teatro e adolescenza*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 66.

³⁰ I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 41.

³¹ R. Mantegazza, *Il teatro della strage. Teatro politico e pedagogia della resistenza*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 163.

Infine, il tempo del teatro mette a confronto le temporalità e le ritmiche degli attori e delle attrici: imparare a recitare significa capire e cogliere il tempo dell'altro, le sue pause, il momento adatto per inserirsi con la battuta senza coprire quella dell'altro, per far scemare l'applauso a scena aperta che non ci si aspettava. In questo modellarsi sulle temporalità degli altri e delle altre, il tempo del teatro è politico, e lo è ancora di più nel suo tendere verso la conclusione, verso la fine, verso quel sipario che si chiude ed è una delle più efficaci mimesi della morte, il tema più politico tra tutti quelli che si possono affrontare.

10.2. Il tempo della narrazione

*«È una specie di mistero, ma bisogna cercare di capire,
lavorando di fantasia, e dimenticare quel che si sa
in modo che l'immaginazione possa vagabondare libera,
correndo lontana dentro le cose
fino a vedere come l'anima non è sempre diamante
ma alle volte velo di seta»³²*

A. Baricco

Raccontare e farsi raccontare è educare il nostro e altrui pensiero. Il pensiero narrativo costituisce un modo per sviluppare ogni manifestazione della conoscenza poiché consente di creare mescolanze discorsive tra più persone; esso è tipico del ragionare spontaneo e quotidiano, produce immagini, manipola a piacimento il mondo circostante, trasformandolo in finzioni sempre diverse. «La narrazione crea legami tra l'ordinario e l'eccezionale, l'uno può diventare l'altro e genera una continua teatralità: funziona se riesce ad essere spettacolare e a catturare spettatori, a rendere l'altro, in un istante, uno spettatore affascinato dal racconto»³³.

Il teatro si svolge in tempo reale, ma la storia su cui si regge è situata in un tempo narrativo. Le due dimensioni temporali si compenetrano continuamente.

Raccontare e drammatizzare storie è qualcosa che si occupa di questo mondo ma come possibilità e potenzialità di mondi altri da questo, tutti in sé assolutamente veri. Le storie raccontano sempre di un altrove, sono esse stesse il luogo di un altrove, spaziale e temporale; l'atto stesso del narrare è un farsi trasportare insieme, narratore e ascoltatore, in un *altro luogo*, un posto che annulla la realtà circostante, che offusca e anebbia le condizioni della quotidianità. Per questo i racconti avvenivano

³² A. Baricco, *Oceano mare*, Rizzoli, Milano 2002, p. 15.

³³ D. Demetrio, *Agenda interculturale*, Meltemi Editore, Roma 1997, p. 97.

vicino al fuoco, di sera, o accanto al letto di un bambino. Gli stessi teatri sono stati costruiti e pensati per accettare di poter attraversare una soglia oltre la quale tutto è possibile, ove sia realizzabile, nel tempo cioè del reale, l'esperienza dell'altrove.

«Il Tempo del racconto è sempre un Tempo eccezionale, quello delle esperienze irripetibili, che l'ascoltatore avidamente ruba per renderle a sua volta trasmettibili, per appropriarsene. Il Tempo del racconto è senza finalità e senza mete da conseguire, come le storie che non finiscono mai, un Tempo da poter sprecare. Un Tempo inutile, non produttivo»³⁴.

Paul Ricoeur nel Tempo e racconto, formula l'ipotesi che tra l'attività del raccontare una storia e il carattere temporale dell'esperienza umana esista una correlazione che non è puramente accidentale ma presenta una forma di necessità transculturale. «Il tempo diviene tempo umano nella misura in cui viene espresso secondo un modulo narrativo, e che il racconto giunge la sua piena significazione quando diventa una condizione dell'esistenza temporale. [...] Il tempo diviene umano nella misura in cui è articolato in modo narrativo; per contro il racconto è significativo nella misura in cui disegna i tratti dell'esperienza temporale»³⁵. Egli distingue i tre livelli del tempo del racconto in: il tempo del raccontare, il tempo raccontato e l'esperienza di finzione del tempo³⁶.

Secondo il filosofo, «il tempo raccontato è come un ponte gettato sulla voragine che la speculazione continua a scavare tra il tempo fenomenologico e il tempo cosmologico»³⁷. Le storie che raccontiamo costituiscono un'alternativa alla rappresentazione del tempo, come qualcosa che scorre dal passato verso il futuro, secondo la nota metafora della freccia del tempo; è come se l'atto di raccontare invertisse l'ordine cosiddetto naturale del tempo. Leggendo la fine nell'inizio e l'inizio della fine, noi impariamo a leggere anche il tempo cominciando dalla fine come la ricapitolazione delle condizioni iniziali di una sequenza d'azione dentro le sue conseguenze terminali³⁸.

In ultima analisi, noi raccontiamo delle storie perché «le vite umane hanno bisogno e meritano di essere raccontate. Questa osservazione assume tutto il suo valore quando richiamiamo la necessità di salvare la storia dei vinti e dei perdenti. Tutta la storia della sofferenza grida vendetta e domanda d'esser raccontata»³⁹.

Il pensiero narrativo non esiste però senza metafore e finzioni che, a loro volta, sono altre forme di pensiero, isolabili certamente, ma che è bene vengano a prodursi all'interno degli andamenti discorsivi con il massimo di naturalezza e godibilità. Ogni racconto è già un'analogia della realtà e si avvale di singole analogie (metafore) per sottolineare i passaggi cruciali e, parimenti, è una

³⁴ M. Baliani, *Pensieri di un raccontatore di storie*, Ass. Istit. Scolastiche, Genova, 1991.

³⁵ Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Vol I, Jaca Book, Milano 2016, pp. 15; 91.

³⁶ Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Vol II, *la configurazione nel racconto di finzione*, Jaca Book, Milano 2016, p. 127.

³⁷ Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Vol III, *Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano 2016, p. 372.

³⁸ Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Vol I, cit., p. 113.

³⁹ Ivi, p. 123.

reinvenzione delle impressioni ricevute.

Il pensiero metaforico e finzionale, una volta che sia assecondato ed educato produce un'abitudine ad avere, del reale, sempre una doppia e multipla versione. Chi si avvede che di uno stesso fatto ne può fornire, non una, ma molte diverse, divertenti, meno noiose interpretazioni, viene formato ad avere delle cose e degli altri una visione plurale. Il singolare, il proprio specifico modo di intendere, viene còlto come uno dei tanti modi che cercherà di farsi rispettare imparando però a rispettare quelli altrui. L'Animazione teatrale considerava la narrazione nel suo duplice aspetto di mezzo e di fine. «Raccontare per stare insieme e per provocare la parola in chi non se l'era mai presa; per riflettere sulle modalità di comunicazione narrativa offerte dall'essenzialità del Corpo/Voce o per esplorare la dimensione pre-teatrale dello stare intorno, della visione in cerchio»⁴⁰. Gli animatori ponevano molta attenzione alle storie, ne raccontavano a loro volta per stimolarne altre in cambio, i temi erano tra i più vari, storie di vita vissuta, di esperienze e di loro trasfigurazione, di ricordi e memorie d'infanzia, di un passato urbano e contadino lontano o vicino nel tempo. «La narrazione ha che fare con l'identità e con un prezioso *tempo condiviso*. Nell'*hic et nunc* narrativo, al pari di quello teatrale, trovano affascinante concretezza le cose più inverosimili, nell'andata e ritorno tra narratore e uditorio»⁴¹.

Alla narrazione si oppone da sempre, anche nella scuola, la forma di comunicazione dell'informazione «se l'arte del narrare si è fatta sempre più rara, la diffusione dell'informazione ha in ciò una parte decisiva. [...] Quasi più nulla di ciò che avviene torna a vantaggio della narrazione, quasi tutto vantaggio dell'informazione»⁴². Nel sostituirsi dell'informazione alla più antica relazione e della sensazione si rispecchia l'atrofia progressiva dell'esperienza.

La narrazione ha lo scopo di fare tornare in vita la vita, nei suoi processi, nelle sue metamorfosi che il tempo mette in luce. «La narrazione è un atto almeno a due, anche quando l'interlocutore è il narratore stesso. Un'azione, un'interazione»⁴³. Venendo a mancare, oggi, come una perdita per esaurimento, esperienze da condividere, anche le storie perdono ragione di esistenza. Finché non si trova uno spazio e un tempo dove avere il desiderio e il piacere di qualcosa da raccontare e da ascoltare allora non si registrano nemmeno le proprie esperienze. La domanda ora è: quali sono le esperienze che meritano di essere raccontate? e perché e per chi le si racconta?⁴⁴. Come afferma Eugenio Barba, «Attraverso le tecniche che padroneggiamo, le storie che ci attraggono, le ferite e le illuminazioni

⁴⁰ L. Perissinotto, *Animazione teatrale, le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, p. 58.

⁴¹ Ivi, p. 59.

⁴² Ivi, p. 60.

⁴³ I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, cit., p. 38.

⁴⁴ P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, cit., p. 52.

intimamente nostre, dobbiamo raggiungere qualcosa che non è più nostro, non porta più il nostro nome e non si lascia possedere né da chi lo fa, né da chi lo vede»⁴⁵.

Poiché le storie in fondo sono sempre state le stesse; non è il contenuto di una storia a creare una narrazione ma l'atto stesso del narrare. James Stephens scrive: «Una volta conoscevo un vecchio che sapeva raccontare le storie. Quello era proprio un dono perché imbastiva una storia con niente e tu stavi lì a bocca aperta con la paura che tra poco sarebbe finita e magari era soltanto la storia di una gallina bianca che aveva fatto un uovo scuro. Ti raccontava una cosa che sapevi da una vita e tu credevi che fosse nuova di zecca. Nel cervello di quell'uomo non c'era vecchiaia: è questo il segreto»⁴⁶. Come affermato precedentemente, il teatro e la narrazione sono in grado di recuperare quello sguardo e ascolto bambino, che è caratterizzato da facile e immediato stupore, coinvolgimento meravigliato. Il segreto è nascosto e racchiuso nel modo in cui si porge una storia, nella capacità di rendere visibile l'invisibile, nella costruzione del linguaggio, una forma che si imprime sulle sostanze narrate trasformandole. Ciò, che viene richiesto al narratore, e quindi all'attore, è una qualità diversa di attenzione, uno sguardo capace di stupirsi senza *vecchiaia dentro*, ancora affascinato dalle cose piccole e grandi del mondo⁴⁷. Vedere e rammemorare sono le strade maestre del raccontatore di storie, perché permettono di ridare valore all'umano esperire, reinscrivono l'esperienza nel corpo del narratore e dell'ascoltatore, cercando nuove verità. «La funzione del raccontare è quella di rendere meno terribile l'esistenza»⁴⁸, Forse è per questo che nelle nostre scuole difficilmente si educa a raccontare. Viene insegnato a spiegarsi, riflettere, pensare, scrivere, ma non a raccontare. «Perché raccontare non è mai spiegare il reale è semmai, renderlo meno terribile, acquisirlo come esperienza, per la verità che esso contiene nel momento in cui accade»⁴⁹.

Gli studiosi hanno dimostrato che è più piacevole per un bambino capire e ricordare concetti di carattere logico quando sono inseriti all'interno di storie o fiabe; inoltre, i bambini che si servono di modalità di messa in ordine di quel che sentono, vedono, ascoltano, di carattere narrativo, si dimostrano più perspicaci nelle relazioni sociali, più duttili, più integrabili e aperti al cambiamento. Favorire racconti e prevedere tempi di ascolto approfittando di storie è un modo facile per far emergere punti di vista diversi e far crescere i bambini nella consapevolezza che i racconti sono innumerevoli e ciascuno ha il suo diritto al racconto.

Scurati ne fa della narrazione un diritto: «senza “racconti di vita” non si costruiscono né l'appartenenza né l'identità, poiché la competenza nella costruzione e comprensione di racconti è

⁴⁵ E. Barba, *Appunti per i perplessi (e per me stesso)*, In C. Falletti (Eds), *Il corpo scenico*, Editoria & Spettacolo, Roma 2008, p. 266.

⁴⁶ P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, cit.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*.

essenziale per la costruzione della nostra vita e per crearci un “posto” nel mondo possibile che incontreremo»⁵⁰. Il racconto non deve far perdere di vista la vita vera e la realtà, esso deve aiutare comunque, attraverso le sue funzioni di “specchio”, di “simulazione” e di “transizione”, a trovare le sicurezze e le forze per restare nella vita e non per uscirne senza possibilità di ritorno.

Secondo Demetrio, «l'imperfetto è il tempo del racconto, del sogno, del periodo ipotetico, del passaggio poroso dalla realtà all'incertezza, all'eventualità. È il tempo non finito del possibile. È il tempo non già della sottrazione di esperienza, quanto della sua eccedenza»⁵¹.

Il pedagogo propone soluzioni per sviluppare il pensiero narrativo attraverso delle metafore: «Immagina di essere nei panni di ... chi ti sembra di essere in questo momento?»⁵². Se inseriamo queste proposte nel contesto teatrale esse ci paiono ancor più significative ed efficaci. Il teatro per sua natura porta a decentrarsi con piacere attraverso il gioco, si tratta di non insistere sul proprio punto di vista, ma significa provare a impersonare come si sentirebbero, che cosa direbbero, che cosa farebbero gli altri in certe circostanze.

Nel gioco drammatico il bambino è portato ad assumere un ruolo, a impersonare un carattere; per far questo egli dovrà essere in grado di osservare ciò che lo circonda, decentrarsi, usare l'immaginazione e interagire con gli altri rispettando le regole. Un altro modo per sviluppare il pensiero narrativo è permettere ai bambini di immergersi liberamente nel mondo fantastico, offrendo il più ampio repertorio di fiabe. Attraverso i racconti possiamo scoprire le caratteristiche e le differenze che connotano un gruppo, un paese, un modo di vivere; essi ci permettono di entrare per un momento attraverso la suggestione della magia della parola narrata nella vita quotidiana di un villaggio, di una terra, di un popolo. Le fiabe ci rimandano ancora a innumerevoli analogie e somiglianze tra contesti, luoghi, ambienti tra loro distanti. Il bene e il male, la principessa e il drago, l'incantesimo e la maledizione, i riti d'iniziazione e le prove da superare: motivi e temi presenti nelle narrazioni del qui e dell'altrove; costituiscono la trama di racconti che hanno viaggiato attraverso il mondo e si sono colorati, qua e là di sfumature, riferimenti, chiaroscuri attinti cammin facendo.

Il pensiero dell'immaginario è quindi un tracciato a molte maglie; vi si accavallano antiche contaminazioni tra miti, leggende e fiabe e si avvicendano cambiamenti che seguono l'evoluzione della cultura in cui si origina e di cui si alimenta. Pur nella estrema varietà di linguaggi, accadimenti, paesaggi che caratterizzano le fiabe di tutti i paesi, l'immaginario collettivo riconduce ogni volta alle scoperte essenziali sulla condizione umana, la vita e la morte, l'amicizia e l'amore, la paura e i desideri. L'immaginario ha quindi il potere di congiungere trasversalmente le persone e di raccontare

⁵⁰ C. Scurati, *Fra presente e futuro*, Editrice la Scuola, Brescia 2001 pp. 24 ss.

⁵¹ D. Demetrio, *Educare è narrare*, Mimesis, Milano 2012, p. 224.

⁵² Ivi, p. 99.

delle loro specificità. Il racconto appare così una sorta di specchio a due facce, che, da un lato, si apre sull'orizzonte dell'immaginario e delle rappresentazioni collettive di una determinata società e, dall'altro, rivela i suoi evidenti agganci con la sfera del vissuto e con la dimensione sociale⁵³. Immergersi e far immergere i bambini liberamente nel mondo fantastico può essere un modo per ricreare un tuffo nell'immaginario collettivo e lasciarlo agire con le proprie forze di incantamento, di potenzialità, di possibilità⁵⁴.

⁵³ D. Demetrio, *Agenda interculturale*, cit., p. 48.

⁵⁴ C. Zappettini, *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 2008, p. 120.

10.3. L'esperienza poetica, il tempo del doppio

«C'è un unico luogo e quello è il tempo»⁵⁵

R. Hoban

Per l'educazione la declinazione di una via poetica apre al superamento del rapporto tra teoria e prassi nel pedagogico. Educare poeticamente alle immagini, con le immagini, mimeticamente, generativamente significa progettare esperienze con una forte caratura trasformativa, implica un processo continuo di codifica e decodifica, di traduzione tra linguaggi diversi, di azione riflessiva, immaginativa, sognante. Si tratta inoltre di abilitare una conoscenza maggiormente comprensiva ed integrale, che ha una tradizione importante anche nel nostro paese, per sostenere un discorso simbolico e poetico⁵⁶.

Nell'educazione, come nel gioco e nella dimensione poetica, ogni elemento è connotato da un effetto di raddoppiamento, perché presenta *al contempo* caratteri reali e finzionali. «È presente nella sua concretezza (che sia un evento, un soggetto, un elemento materiale o discorsivo) e al tempo stesso sta al posto di un'assenza, di qualcosa di rappresentato: è sostituito poiché nella sua presenza si può solo cogliere il riverbero, l'imitazione, una copia, come in uno specchio, di qualcosa che non è»⁵⁷.

La via poetica consente nel dare una forma, elaborarla e trasferirla su piani canali espressivi differenti, con linguaggi molteplici e in relazione tra loro. Nel processo di traduzione, vengono operati continui affondi di complessificazione, traduzione e interpretazione: ancora un processo di codifica e decodifica. Nella sfera poetica l'educazione è portata al suo massimo potenziale. «L'ambito poetico è infatti una delle più prolifiche metafore dell'educazione, come spazio privilegiato di elaborazione dell'esperienza, di sua interpretazione e rappresentazione in un contesto finzionale e protetto, ma proprio per questo autenticamente trasformativo»⁵⁸.

Il tempo e lo spazio poetico sono «una radura spazio temporale»⁵⁹, in cui l'aspetto sensibile si mescola con l'apparenza, nata dalla fantasia e davanti a questo mondo del gioco anche gli spettatori appartengono alla comunità che comprende attori e pubblico. Come afferma Sini, «non è l'arte, a quanto pare, che imita la vita, ma è la vita che si organizza imitando l'arte; ovvero: non è il tempo

⁵⁵ P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, cit., p. 58.

⁵⁶ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019, pp. 24, 25.

⁵⁷ Ivi, p. 9.

⁵⁸ Ivi, pp. 24, 25.

⁵⁹ E. Fink, *Oasi del gioco*, Cortina, Milano 2008, p. 62.

dell'intelletto che precede il tempo musicale, ma è il tempo musicale che rende possibile, successivamente, un tempo della parola e del sapere intellettuale»⁶⁰.

A. F. ha voluto ben esprimere il tempo del doppio, la radura spazio-temporale che si viene a creare durante una performance teatrale. Egli afferma che il teatro, nel tempo della pandemia ha saputo offrire ad attori e spettatori un tempo di incontro,

dove il successo delle serate c'è stato quando si è creata quella magia, non sempre accade e non ci sono degli strumenti, delle regole precise per far sì che accada e quindi quando è accaduta si è proprio capito in un solo colpo, senza bisogno anche di realizzarlo, che c'eravamo. Ecco la parola giusta è questa qui: c'era l'attore e dall'altra parte c'era lo spettatore, l'esserci e quindi quello scambio di sguardi, pause di silenzio, di umori, di sudore, vedere le gocce di sudore che cadono dalla fronte di un attore, vedere la risata di un bambino che contagia quella degli altri, vedere un applauso che parte piccolo poi cresce di colpo ed esplose, vedere un attore costretto a fermarsi perché l'applauso non gli permette di continuare, ecco, tutte queste cose che in video e che a distanza purtroppo non accadono mai e che invece, sì, sono accadute come per magia, si rinnova questa magia e questa cosa credo che sia stata accolta in un sol colpo da chi c'era in quel momento. Poi la bellezza di sapere che quella cosa accade solo in quel momento, io c'ero te lo posso raccontare, se quella sera io fossi stato impegnato o fossi rimasto a casa davanti alla tv, sul divano, probabilmente non avrei modo⁶¹.

Anche secondo Mortari l'esperienza qualifica il pensare e il riflettere, a suo parere, non tutto ciò che si vive è definibile come esperienza, ma buona partesì riduce alla mera *presenza*, mentre invece «si fa esperienza quando il vissuto diventa oggetto del pensare»⁶². L'esperienza è, quindi, fondativamente, una forma di azione. «E questa azione ha a che fare con un passaggio, con un cambiamento»⁶³.

Come suggerisce John Dewey, «ciò che rende educativa una esperienza è la possibilità per il soggetto di ritornare creativamente su di essa, con un lavoro di integrazione e di trasformazione che fa di quella stessa esperienza il terreno fertile per una scoperta conoscitiva ulteriore»⁶⁴. L'educazione, il gioco, il teatro, consentono la rielaborazione affettiva e cognitiva delle esperienze concrete e le trasformano in conoscenze. Specificatamente, la dimensione teatrale potenzia questo meccanismo; vivere, giocare, drammatizzare, rimandano alla centralità dell'esperienza nel processo di formazione dell'individuo, in teatro i pensieri e le azioni richiedono intenzionalmente di elaborare l'esperienza per farne la trama di un apprendimento. In tal senso, l'esperienza fa parte del teatro e attraversando l'attività del laboratorio si istituisce un piano dell'esperienza di un altro livello, che è quello tipico del teatro.

⁶⁰ C. Sini, *Il gioco del silenzio*, cit., p. 74.

⁶¹ Intervista a A. F., 30/11/2020.

⁶² L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.

⁶³ D. Demetrio, *Educare è narrare*, cit., p. 225.

⁶⁴ P. Barone, In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 67.

L'esperienza del teatro permette l'accesso ad un piano che da una parte rappresenta la vita e nello stesso tempo e nello stesso spazio – la scena – il teatro doppia la vita. Nello spazio-tempo del laboratorio si accede ad un'esperienza che non è riproducibile fuori dal laboratorio, un'esperienza che, per esempio, in classe non si può fare. [...] Questo piano dell'esperienza che si doppia nel gesto stesso che la mette in atto non è frequentabile nella routine della vita (scolastica), così come non è possibile tematizzare e rendere pedagogicamente attivo questo piano solo evocando una consapevolezza di blando sapore pirandelliano, che “ci dice” che in realtà si recita sempre⁶⁵.

L'esperienza teatrale permette di acquisire una nuova familiarità, un'arte, una presenza consapevole, una competenza riflessiva rispetto alla doppiezza dell'esperienza, alla sua ambivalenza strutturale: permette di accedere ad un'esperienza di secondo livello «che non giudica ciò che accade, ma cerca di rendere significativo ciò che accade valorizzando un piano d'esperienza che si fonda sulla differenza, sulla formazione e sulla trasformazione delle maschere, sullo slittamento dei tempi, sulla stratificazione degli spazi – anche simbolici – che normalmente le nostre pratiche attraversano e organizzano»⁶⁶.

Come il teatro, la formazione costituisce un taglio nell'esperienza: il laboratorio teatrale accentua una discontinuità rispetto alla vita quotidiana. Lo spazio del laboratorio è protetto, è il luogo in cui si dà una sperimentazione, dove per esempio la catena delle sue conseguenze, anche materiali, può essere tenuta sotto controllo. L'altro aspetto molto importante è che nel laboratorio si possono osservare gli elementi essenziali dell'esperienza nella loro “purezza”, o meglio gli elementi essenziali emergono al massimo della loro visibilità. Ed emergono anche con il massimo delle possibilità di interagire fra di loro. «Quindi il laboratorio è uno spazio speciale che tuttavia, ovviamente, è incluso nella realtà, è parte della realtà. Come il laboratorio (non solo teatrale) è una parte della “realtà” della didattica scolastica»⁶⁷.

L'esperienza educativa svela e squarcia in forme distruttive, ha sempre un effetto dirompente; ed è l'intero corpo, come linguaggio totale, a esperire il percorso educativo. Ma proprio per questo, colui che compie, chi è dentro il tempo dell'esperienza, nell'atto in cui abbandona il terreno certo, e si pone in condizioni estreme, non sempre e non automaticamente si sta educando. Se è troppo dentro il compiersi della propria esperienza non può far altro che viverla, senza riconoscerla, senza percepire il mutamento. Un uomo prima fa un'esperienza, poi cerca la storia della propria esperienza. Qui entra in gioco la mappa del teatro e ancora prima della narrazione del racconto orale. Per conquistare educativamente il senso dell'esperienza occorre una storia, la possibilità di una distanza del soggetto, la costruzione di un linguaggio nuovo che nuovamente e incessantemente nomina le cose esperite.

⁶⁵ F. Cappa, *La metafora teatrale in educazione*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 43.

⁶⁶ F. Cappa, *La metafora teatrale in educazione*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 43.

⁶⁷ *Ibidem*.

È la storia, nel senso proprio di atto del narrare, che permette contemporaneamente un coinvolgimento e una distanza, un essere con il protagonista e un essere nel contempo altrove e seguire distanziati i suoi passi. Tutto ciò riporta il problema cardine del Tempo. Colui che vive il tempo dell'esperienza non può far altro che viverlo, non ha altro tempo che quello immanente al succedersi inevitabile delle sue azioni (il senso tragico e la forma che assume il destino nelle tragedie non è altro che questo tempo da cui è impossibile staccarsi); ma quando gli si dà l'opportunità di un altro tempo, un luogo del tempo distanziato, un altrove ove può guadagnarsi accadere, è allora che scorge il suo percorso come tragitto educativo⁶⁸.

Anche il gioco è un'interessante metafora dell'educazione: essa ha il compito di potenziamento e di accompagnamento del soggetto nel proprio percorso di crescita e di costruzione della personalità e dell'identità in una progressiva conquista dell'autonomia. Educare significa predisporre con accuratezza e consapevolezza intenzionale lo spazio di relazione in cui va in scena il conflitto tra desiderio e realtà, tra pulsione e frustrazione, tra onnipotenza e limite, tra individualità e società. Analogamente, la drammatizzazione teatrale, assunta come esercizio formativo, ci appare come un contesto di mediazione e di manipolazione all'interno del quale è possibile ricostruire, ricomporre, ristrutturare l'esperienza della realtà.

10.4. Il tempo del rito

«I riti stabilizzano la vita. [...] Rendono, dunque, la vita resistente»
Byung-Chul Han⁶⁹

Il teatro ha un'origine legata ai riti, alla sacralità e l'uomo attraverso il teatro ha ritualizzato i momenti della vita che assumono un particolare significato, sociale e individuale.

«L'educazione, come il teatro, offre la possibilità di sperimentare uno spazio liminale che è anche uno spazio doppio, dove si fa e, allo stesso tempo, si è *doppiamente*. D'altra parte, sia l'educazione che il teatro offrono la possibilità di sospendere la ritualizzazione inconsapevole della vita, per indurre una maggiore consapevolezza, proprio attraverso il dispositivo che il teatro mette in atto, dei significati esistenziali e della loro meccanicità»⁷⁰. La formazione presenta anche il tentativo di non appiattirsi in questa ritualizzazione della vita che sembra inesorabile. Inoltre, l'esperienza teatrale

⁶⁸ P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, cit., p. 50.

⁶⁹ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo, Roma 2021.

⁷⁰ F. Cappa In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, cit., p. 39.

sembrerebbe anche dare la possibilità all'educazione di emanciparsi dal processo di sclerotizzazione rituale in cui talora tende a esaurirsi.

La drammaturgia del tempo struttura ogni comunità, ne organizza le attività, ne esprime il percorso. Il tempo di una comunità si articola in tempi forti e tempi deboli. Nei tempi forti troviamo i riti festivi, per i tempi deboli i riti quotidiani. I riti festivi sono a loro volta distinti in eventi o accadimenti eccezionali (tipici del tempo storico o lineare) e liturgie festive, legate al tempo ciclico come le feste religiose.

Il termine rito deriva dal latino *ritus* che significa ordine stabilito. Si collega al greco *artys* (prescrizione, ordinamento) e rimanda a una doppia radice indoeuropea: *ar* (armonica disposizione delle parti con il tutto) produce la parola sanscrita *rta* e l'iranico *arta* che rinviano ai nostri arte, rito, rituale, in cui il concetto profondo riguarda l'armonia restauratrice e la funzione terapeutica; l'altra, *ri* (scorrere), rinvia a termini come ritmo, rima, fiume - da cui l'inglese *river* - e quindi al fluire ordinato, rispettivamente, delle parole, della musica, delle acque. Entrambe le concezioni evidenziano una visione religiosa del mondo come ordine dell'universo nel quale ogni essere vivente si deve conformare per stare bene. Il rito attua dunque un ordinamento del cosmo e prescrive le azioni da compiere per rispettarlo o per restaurarlo cioè le azioni giuste per ottenere il benessere e la salute del mondo, degli esseri viventi, della società e degli uomini. In caso contrario ci troviamo di fronte al caos, a una realtà distruttiva, senza senso, violenta. «Nel rito l'uomo è se stesso in tutto il suo mondo. Anche quando compie un rito singolarmente agisce come parte di una collettività»⁷¹.

L'età moderna ha visto il declino dei rituali e del mondo tradizionale e l'ascesa del teatro e dello spettacolo in relazione al processo di secolarizzazione della politica e all'affermarsi della persona.

In passato nelle comunità tradizionali prevalevano il sacro e la dimensione sociale. Victor Turner distingue in proposito le società *liminali* da quelle *liminoidi*. Nelle prime prevalgono i fenomeni collettivi legati al ciclo delle stagioni o a crisi dei processi sociali, nelle seconde prevalgono i fenomeni *liminoidi*, tipici delle società contrattuali, ovvero produzioni perlopiù individuali, a ciclo continuo e non legate al tempo festivo. Se i fenomeni liminali esprimono la rappresentazione simbolica del gruppo e la visione tradizionale del cosmo è condivisa da tutti, il prodotto liminoide, invece, deve conquistarsi il consenso e dunque si avvicina al polo personale-psicologico. Nella società moderna si è disintegrata la precedente orchestrazione sociale religiosa che un tempo costituiva il rituale, sono sorti una molteplicità di generi di performance specializzati e di svago.

Nelle società complesse con un certo grado di urbanizzazione il dramma teatrale emerge nei suoi vari sottogeneri come un modo performativo *sui generis*. La parola «dramma» è derivata dal greco *dran*, fare, che a sua volta deriva dalla base indo-europea *dra*, lavorare. In molte società anche il rito è

⁷¹ C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004, p. 115.

descritto come lavoro e il termine liturgia deriva anch'esso da termini greci che significano popolo, *leos* e lavoro, *ergon*. Diversamente dal rito e dal carnevale, si tende ad attribuire i drammi ad autori individuali, tuttavia, al momento della rappresentazione un dramma è una performance sociale che coinvolge molte persone; esso non è realmente completo fino a quando non è inscenato, cioè recitato di fronte a un pubblico.

Esistono varie teorie sull'origine del dramma, alcuni pensano che derivi dal rito religioso e dai miti che sono alla base dello statuto rituale, altri ne vedono l'origine negli inni corali di elogio funebre cantati presso la tomba di un eroe morto. Esistono anche teorie che vedono sorgere il dramma nelle narrazioni che si facevano intorno al fuoco negli antichi accampamenti, dove vicende di caccia e scorrerie venivano evocate mimando gli eventi e i ruoli. Quali che siano le sue origini, che variano da società a società, il dramma tende a diventare un modo per esaminare la vita quotidiana, interpretata in Occidente, attraverso le forme della tragedia, della commedia, del melodramma, secondo le categorie aristoteliche e il loro successivo sviluppo nelle differenti culture della nostra tradizione⁷².

Victor Turner, analizzando i drammi sociali usa una terminologia teatrale per descrivere situazioni disarmoniche o critiche. Tali situazioni, che possono essere controversie, lotte o riti di passaggio, risaltano drammaticamente perché i partecipanti non solo agiscono, ma si sforzano di mostrare agli altri quello che stanno facendo e che hanno fatto; le azioni, dunque, risultano eseguite per un pubblico. Erving Goffman adotta un approccio più direttamente scenografico, avvalendosi del paradigma teatrale; egli crede che tutte le interazioni sociali abbiano un carattere di messinscena: i protagonisti preparano il retroscena, si confrontano con gli avversari mentre indossano le maschere e recitano le parti, adoperando la stessa area del palcoscenico per le azioni di routine e così via. «Sia per Turner che per Goffman, l'intreccio umano di base è lo stesso: qualcuno comincia a spostarsi nell'ambito dell'ordine sociale; questo spostamento è compiuto mediante il rito, o bloccato, ma in entrambi i casi scoppia una crisi perché qualsiasi cambiamento di condizione implica un riassetto dell'intero schema: ciò si effettua con una cerimonia, vale a dire, per mezzo del teatro»⁷³.

Richard Schechner, nell'albero genealogico che traccia includendo le varie forme di rituali, designa alla radice la ritualizzazione del mondo animale. Lo stadio superiore è costituito dal rituale sociale dei primati non umani come gli scimpanzé; sopra abbiamo la ritualizzazione umana in cui si distinguono tre grandi ramificazioni: il rituale religioso, quello sociale che include i riti quotidiani, le attività sportive, la politica e il rituale estetico delle arti.

⁷² V. Turner, *Antropologia della performance*, Il Mulino, Trento 2005, pp. 83, 84.

⁷³ Ivi, p. 148.

Nel rito, secondo l'antropologo Geertz, si fondono il *mondo come immaginato* e il *mondo come vissuto*, si gioca in profondità il rapporto fra mondo reale e quello ideale. Il rito, in quanto manifestazione dei sentimenti profondi e personali degli uomini e in quanto espressione organica e globale dei vincoli che rendono gli uomini solidali con il sacro è l'azione per eccellenza, l'azione più di tutte necessarie e doverosa. L'azione rituale coinvolge l'interezza dell'uomo, i suoi pensieri, le sue parole, le emozioni e i suoi gesti, cioè l'intero modo in cui l'uomo vive, i suoi spazi e i suoi tempi.

La distinzione che Schechner fa tra giochi con regole, sport e teatro da un lato e gioco libero e rituale dall'altro, è indicata dalla diversa qualità e utilizzazione delle regole che governano l'attività. Tali distinzioni nelle regole sono chiavi d'accesso a distinzioni più generali. Il gioco è un'attività libera dove chi gioca inventa le proprie regole, in termini freudiani il gioco esprime il principio di piacere, il mondo delle fantasie private. Il rituale strettamente programmato esprime la sottomissione dell'individuo a forze più grandi e compendia il principio di realtà⁷⁴.

«I rituali sorgono o vengono escogitati attorno ad interazioni disgreganti, turbolente o ambivalenti, nelle quali comunicazioni difettose possono portare a scontri violenti o addirittura fatali. Le interazioni circoscritte, protette e mediate dai rituali concernono quasi sempre la gerarchia, il territorio, la sessualità e l'accoppiamento. I rituali somigliano a ponti, operazioni affidabili che conducono le persone al di là di pericolosi corsi d'acqua»⁷⁵.

Secondo Segalen una delle caratteristiche dominanti del rito è la plasticità, la capacità di essere polisemico, di adattarsi al mutamento sociale. «Il moltiplicarsi dei terreni di ricerca, l'aprirsi dell'etnologia alle società moderne hanno orientato il rito verso aspetti più profani e talvolta meno collettivi»⁷⁶. Nel capitolo dedicato allo sport afferma che alcune attività attinenti al tempo non lavorativo, come lo sport, il gioco e le attività del tempo libero, che si prescindono dal loro aspetto utilitaristico, sembrano costruire, per le società moderne, una riserva di rituali.

Attività collettive di forte impatto emozionale, capaci di dividere quanto di unire, ovvero la caccia, il calcio, le maratone, riempiono lo spazio contemporaneo di segni rituali, funzionano da valvole di sicurezza rispetto alle costrizioni e alla routine della vita quotidiana, offrono luoghi aperti all'integrazione e propongono al nostro immaginario delle vie d'uscita verso la simbolizzazione. Queste forme rituali si inscrivono inoltre in specifici spazi geografici e partecipano alla (ri)costituzione delle identità locali, come per contrastare gli effetti dell'omogeneizzazione tipica della nostra società⁷⁷.

⁷⁴ R. Schechner. *Magnitudini della performance*, Bulzoni editore, Roma 1999, p. 74.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ M. Segalen, *Riti e rituali contemporanei*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 9.

⁷⁷ Ivi, p. 61.

L'autore descrive l'importanza di alcuni riti come quello della corrida, della caccia, del calcio e del podismo, in particolare risulta interessante la metafora che egli ci offre del corridore come attore nelle maratone che invadono le strade e creando spettatori.

Anche l'abbigliamento del podista costituisce un travestimento che permette di mascherare la propria identità nello spazio pubblico in cui avviene la messa in scena dei corpi. La pratica della corsa che è uno sport-gioco riorganizza il quotidiano, il tempo e lo spazio e può diventare il nucleo centrale della vita, intorno al quale si compongono le altre tessere che formano l'identità. La corsa può essere vista come una serie concatenata di tappe di separazione per poi ritornare al mondo civile. Viene portata l'analogia con il parto: «dallo sforzo fisico del passaggio si esce arrossati o pallidi, grondanti di sudore e con la bava alla bocca; poi, dopo la doccia, uomini e donne rivestono i loro abiti e rinascono al mondo civilizzato»⁷⁸. La maratona mantiene un carattere iniziatico, è uno spettacolo ambivalente, in cui il corridore è insieme attore e spettatore.

Spettatore perché si stupisce di far parte delle lunghe teorie di persone che procedono saltellando, vestite di abiti multicolori, la cui presenza così numerosa legittima la sua; attore, perché lui stesso è parte attiva dello spettacolo. [...] Il corpo reagisce positivamente alle esclamazioni di simpatia e gli incoraggiamenti prodigati senza risparmio galvanizzano i concorrenti, ne aumentano lo slancio. [...] Nello spazio urbano riconquistato, i corridori, ormai riuniti in gruppi, si sentono legittimati; la folla li *porta* nel senso letterale della parola, mentre gli eccessi proibiti nella normale vita quotidiana si manifestano liberamente durante la corsa. Sacrificio e travestimento dei corpi, sforzi al limite delle proprie possibilità, sentimento e consapevolezza di partecipare a una forte emozione collettiva, sovvertimento degli spazi urbani: tutti segni che ogni corridore percepisce e analizza, anche se non usa i termini dell'analisi del rituale⁷⁹.

Secondo Han, i riti hanno la capacità di trasformare l'essere-nel-mondo in un essere-a-casa e quindi fanno del mondo un posto affidabile. Essi sono nel tempo ciò che la casa è nello spazio. Rendono il tempo abitabile, anzi lo rendono calpestable come una casa. Riordinano il tempo, lo aggiustano⁸⁰.

Nel romanzo *La cittadella*, Antoine de Saint-Exupéry descrive i riti proprio come tecniche temporali dell'accasamento:

E i riti sono nel tempo quello che la casa è nello spazio. Perché è bene che il tempo che passa non dia apparentemente l'impressione di logorarci e disperderci come una manciata di sabbia, ma di perfezionarci. È bene che il tempo sia una costruzione. In tal modo posso procedere d'onomastico in onomastico, di compleanno in compleanno, di vendemmia in vendemmia, così come da bambino camminavo dalla camera di consiglio alla camera silenziosa, fra le spesse mura del palazzo di mio padre, nel quale tutti i passi avevano un senso⁸¹.

⁷⁸ Ivi, p. 72.

⁷⁹ Ivi, pp. 74, 75.

⁸⁰ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

⁸¹ A. De Saint-Exupéry, *Cittadella*, Borla, Roma 1999, pp. 24 ss.

Nelle azioni rituali rientrano anche i sentimenti, ma il loro soggetto non è l'individuo per sé, isolato. 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. La comunicazione digitale è in gran parte guidata dagli impulsi e ne favorisce l'immediato sgombero. Twitter si rivela un medium degli impulsi, e la politica che si basa su di esso è una politica impulsiva⁸². L'odierna crisi della comunità è a suo parere, una crisi della risonanza poiché la comunicazione digitale è costituita da camere di riverbero nelle quali si sente soprattutto la propria voce mentre si parla. I like, i friend e i follower non preparano alcun terreno risonante, rafforzano solo l'eco del sé. I riti sono invece 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»⁸³. Secondo il filosofo sembrerebbe necessaria una svolta rituale contrassegnata dalla preminenza delle forme, che ribalterebbe il rapporto tra Interno ed Esterno, tra spirito e corpo. A suo parere non è il corpo a seguire lo spirito, bensì lo spirito a seguire il corpo.

I riti, invece, 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 (Körperschaft); nella comunità in quanto tale è insita una dimensione corporea. La digitalizzazione, da questo punto di vista, indebolisce il legame comunitario poiché da essa emana un effetto decorporeizzante: la comunicazione digitale è una comunicazione decorporeizzata.

L'abolizione dei riti fa inoltre scomparire i tempi propri come la fanciullezza, la giovinezza, la maturità, la vecchiaia e la morte. «I riti modellano i passaggi fondamentali della vita. Sono forme di chiusura, senza le quali scivoliamo attraverso: invecchiamo, quindi, senza diventare vecchi, oppure restiamo consumatori infantili che non diventano mai adulti. La discontinuità del tempo proprio cede il passo alla continuità della produzione e del consumo»⁸⁴.

Il narcisismo collettivo oggi elimina l'incanto dal mondo. Le risorse erotiche che sono capaci di tenere insieme una comunità ispirandola con giochi e feste, vanno sempre più esaurendosi e, senza di esse, si giunge a una distruttiva atomizzazione della società. «I riti e le cerimonie sono azioni umane genuine capaci di far apparire la vita in chiave festosa e magica, mentre la loro scomparsa la dissacra

⁸² B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ *Ibidem*.

e la profana, rendendola mera sopravvivenza»⁸⁵. Da un reincanto del mondo, perciò, ci si potrebbe aspettare un'energia curativa in grado di contrastare il narcisismo collettivo.

Nella fragilità del tempo pandemico, tuttavia, abbiamo potuto osservare la specificità che il rito ha assunto, nel rinnovamento della necessità che ha il teatro di esistere per l'uomo, come spazio ludico, di festa, *oasi di vita poetica* nella vita quotidiana che l'uomo vive.

Come afferma l'attore D. R.,

questo tempo storico ha portato la sperimentazione di nuove tecnologie, di nuove possibilità, ha aperto porte non tanto all'uso della tecnologia, (l'online teatralmente ben venga se scompare) ma dentro ho trovato argomenti e piccoli lavori che posso riportare in aula e traslare. Questo è stato utile e positivo. Abbiamo trovato risorse abbiamo fatto del nostro meglio ma se si potesse tornare a un periodo dove i teatri sono e saranno prima o poi di nuovo con il pubblico senza mascherina, quando si potrà tornare in aula senza la preoccupazione di toccarsi. Ne sarò solo che felice, questa è l'unica cosa che vedo di utile in questo periodo storico⁸⁶.

Nelle dimensioni del tempo greco come *Chronos* (il tempo misurabile che scorre linearmente, che è quantificabile), come *Kairos* (il tempo opportuno, unico e irripetibile, dell'esperienza che avviene e non si ripete, che si percepisce come attimo magico) e come *Aions* (che qualifica l'immersione in una dimensione altra, che dice eternità, indica la durata soggettiva). I tre tempi qualificano l'esperienza teatrale che in vario modo emerge dalle riflessioni sui tempi delle performance e sul bisogno, che si è osservato nelle persone, nell'esigenza di partecipare, dal vivo, agli spettacoli, ai corsi teatrali, per cercare sostegno, umanità, emozioni, contatto, sensorialità, catarsi⁸⁷.

Nell'ambito delle relazioni umane il vero problema dello stare assieme risiede nella routine del vivere quotidiano. La drammaturgia del quotidiano ha un campo di elaborazione, la linea strategica che riguarda l'elaborazione di riti quotidiani che risolvono in modo efficace le tensioni problemi interni a una famiglia, un gruppo, una comunità. «Il teatro, la partita tra nazionali di paesi diversi, il cinema stesso implicano un rituale cerimoniale. A teatro, lo spegnimento delle luci, i tre colpi, il levarsi del sipario, gli omaggi agli artisti alla fine dello spettacolo»⁸⁸.

Come è emerso dalle parole di un altro testimone privilegiato, il regista A. F., la ritualità caratterizza il teatro e non può essere tralasciata,

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Intervista a D. R., 17/11/2021.

⁸⁷ Dalle interviste della terza fase, novembre 2021.

⁸⁸ E. Morin, *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

Una potenzialità del teatro è il suo essere duttile e malleabile. Il teatro può essere una telefonata? forse sì. Il teatro può essere un attore che ti sussurra una cosa nell'orecchio solo per te? forse sì. E teatro può essere mille di queste forme in cui c'è appunto il rapporto esclusivo individuale. Però, in tutto questo manca una componente fondamentale che è quella della *ritualità* e non voglio usare altre parole abusate in questo periodo che sono appunto comunità. La ritualità ci è stata negata ed è andata perduta e spero possa tornare, però non è così scontato, vale a dire: scegliere di andare a teatro, di prendersi un appuntamento, un impegno, anche questa cosa, che è molto romantica, prevede il sapere che quella sera non posso fare altro, il lavarsi e prepararsi, uscire di casa per tempo, arrivare per prendere posto, aspettare che tutto cominci, trovare delle persone accanto a me che non conosco o che conosco, il momento in cui l'emozione coinvolge l'attore verso gli spettatori (non verso un solo spettatore), quindi quella componente fondamentale legata alla collettività, alla comunità, al rispondere con un'emozione allo stimolo che viene dal palco, che è individuale ma legata a un gruppo (ti sarà capitato a teatro di ridere a volte perché senti altri ridere, a volte piangi, a volte invece ti commuovi perché vedi che attorno a te si è creata un'atmosfera, una tensione e anche sul palco perché anche gli attori lo sentono e la restituiscono). Questi aspetti della ritualità mancano. [Il teatro] su un tablet o su smartphone ha un problema: manca lo scambio con i pari e con gli altri, di conseguenza rischio di perdere gran parte di quello che coinvolge la sfera emotiva di un'esperienza. Non è più un'esperienza. Tutta questa dimensione si perde ed è una parte fondamentale, ecco perché quando parliamo di teatro per i ragazzi non dobbiamo pensare tanto all'evento teatrale ma, come si definisce da alcuni anni, c'è il pre-teatro e il post-teatro, cioè tutto quello che circonda l'evento teatrale ed è fondamentale e in questa situazione tutto questo ti è negato⁸⁹.

Anche per l'attrice bresciana V. B. il teatro ha saputo offrire ritualità all'uomo che ha vissuto la fragilità del tempo pandemico,

La nostra rassegna è stata molto frequentata e c'era tanta gente, questo mi è piaciuto molto perché andare a teatro presuppone uno sforzo, prepararsi, muoversi, stare con la mascherina anche al posto, farti provare la febbre, lasciare tutti i tuoi dati. C'è uno sforzo in più ma c'è anche la necessità di partecipare ad un rito collettivo, che fa di un unico corpo sia gli echi in scena, sia gli spettatori uniti in una contemporaneità in unità di luogo. La gente aveva voglia di partecipare anche a spettacoli che non avevano chissà quali nomi di richiamo ma era proprio la voglia di partecipare ad un rito ovviamente al quale non era stato possibile partecipare per lungo tempo. [...] Il teatro è scarsamente considerato, però lo puoi trovare solo lì, dal vivo, non c'è un surrogato. Sì, io posso fare le cose online, posso fare dei progetti, posso, ma non è la stessa cosa. Quell'emozione c'è solo lì, quell'adesione che c'è in quel momento tra spettatore e attore è unica e quindi in qualche modo forse potrebbe uscirne rafforzata nella sua valorizzazione⁹⁰.

I riti costituiscono allora le soglie di passaggio attraverso cui il tempo si fa portatore di vita e di significato, nell'incontro con l'altro che consente lo sviluppo della socialità.

⁸⁹ Intervista a A. F., 19/06/2020.

⁹⁰ Intervista a V. B., 27/11/2020.

10.5. La Festa e la memoria

«*Il teatro è una festa*»

Vachtangov⁹¹

La festa, come forma di gioco, è un'auto-rappresentazione della vita. Ha un carattere esuberante. È espressione di una vita traboccante che non ha obiettivi e in questo consiste la sua intensità. «È la forma intensa della vita: nella festa, la vita fa riferimento a se stessa invece di subordinarsi a uno scopo. Di conseguenza il tempo che, come oggi, è del tutto dominato dalla coazione a produrre è un tempo senza festa. La vita s'impoverisce, s'irrigidisce diventando sopravvivenza»⁹².

La festa può essere celebrata, ma non è invece possibile celebrare il lavoro. Il tempo festivo è un tempo che sta in piedi. Non sfiorisce, non si disperde, quindi rende possibile indugiare sulle cose. Il tempo come successione di momenti effimeri e fugaci viene meno. La celebrazione della festa elimina lo sfiorire. Il tempo della festa è un tempo elevato. Anche l'arte ha la propria origine nella festa⁹³.

Come osserva Carpani, «la festa è, per eccellenza, lo spazio e il tempo in cui legami sociali sono messi alla prova nelle forme della rappresentazione e quindi rigenerati e rinsaldati; essa si esplica attraverso attività performative che coinvolgono la collettività»⁹⁴. Nella festa, attraverso le attività teatrali e espressive, i gruppi e le comunità producono immagini e proiezioni di sé, rendendo visibile ciò che nel tempo quotidiano di solito rimane invisibile, accrescono il loro grado di consapevolezza e, grazie all'ampliamento delle possibilità di espressione, anche i soggetti che in genere non hanno accesso o restano ai margini dello scambio simbolico trovano spazi di emersione possono quindi chiedere di essere riconosciuti⁹⁵. Perché il gioco (anche quello del teatro) è fondatore di comunità.

La comunità di gioco primitiva abbracciava tutte le forme dello stare insieme e rendeva possibile la rappresentazione totale di un'intera esistenza: essa raccoglieva insieme l'ambito dei fenomeni vitali nella comunità di gioco della *festa*. «La festa arcaica è più che semplice sollazzo per il popolo, essa è la realtà della vita umana in tutti i suoi aspetti, innalzata nella dimensione magica, è rappresentazione culturale in cui l'uomo percepisce la vicinanza degli dei, degli eroi e dei morti, e si sa trasposto alla presenza di tutte le potenze benevole e temibili del cosmo intero»⁹⁶.

⁹¹ G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e la formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla formazione*, Led, Milano 2008, p. 130.

⁹² B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ R. Carpani, *Giullari e curricoli. Nota introduttiva*, In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curricolo. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 19.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ E. Fink, *Oasi del gioco*, cit., p. 33.

Il teatro e la festa possono allora essere esperienze in cui nascono e germogliano alternative significative al disagio. «Il teatro, in particolare nelle sue fasi performative, sembra essere dotato di speciali risorse per aprire dei varchi nel quotidiano, introdurre il festivo, la creatività e l'immaginario e poi impedire che questi varchi faticosamente aperti si richiudano, bensì si sviluppino e generino ulteriori cambiamenti»⁹⁷. Il regista russo Vachtangov portava con sé la gioia della scena, ripeteva ai suoi allievi: «Il teatro è una festa, nello studio si deve andare a festa. Occorre che nell'animo dell'artista risuonino campane argente!»⁹⁸.

Un altro elemento temporale che vogliamo analizzare è quello della memoria, che attraverso la festa si fa rievocazione, ricostruzione immaginativa, una forma di conoscenza continua del proprio passato. La memoria è il presente del passato, che continua ad esistere e a ricostruirsi. «La memoria, la speranza e la paura sono attive funzioni immaginative, si fanno poetiche, perché capaci di dare senso al presente per renderlo maggiormente intenso»⁹⁹.

Nelle parole di Eugenio Barba, il teatro e la memoria sono correlati. «Fare teatro vuol dire praticare un'attività in cerca di senso. Preso a sé, come se avesse un senso in se stesso, il teatro si rivela come residuo archeologico di un'altra epoca. In questo residuo archeologico, che ha perso la sua immediata utilità, vengono iniettati i valori di volta in volta diversi»¹⁰⁰.

Uno dei luoghi ove l'esperienza si deposita è la memoria, «ma non una memoria di concatenazioni, informativa, giornalistica; piuttosto una memoria involontaria richiamata in vita da sensazioni, odori, parole, echi, analogie; il racconto è un potente richiamo di vita a questo tipo di memoria. Sapere, o meglio sentire, di poter raccontare è richiamare alla memoria un'esperienza, trasmetterla, donarla»¹⁰¹.

Quando viene richiamata alla vita dal racconto, dal teatro, dalla festa, da un rito, un'esperienza si amplifica e cresce anche a distanza di tempo, si imprime nel corpo, che è «come un testo su cui è impressa la nostra memoria; ricordare quindi non è altro che reincarnarsi»¹⁰². Il corpo non dimentica, perché c'è sempre ed è costantemente coinvolto. Vivere sentendo il corpo espone alle sue esigenze.

La cura e la comprensione di sé discendono dalla capacità di collocare le proprie esperienze, significativamente e coerentemente, nel divenire delle identità in continua trasformazione.

La memoria, più che una realtà intatta e immutabile che sta alle nostre spalle, costituisce un'occasione di ridefinizione costante delle nostre vicende e delle relazioni. Vivere consapevolmente nel presente contempla la capacità di guardare al futuro, riscrivendo continuamente il nostro passato.

⁹⁷ G. Innocenti Malini, *La mano nel cappello*, In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, cit., p. 52.

⁹⁸ G. Oliva, *L'educazione alla teatralità e la formazione*, cit., p. 130.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ E. Barba, *Appunti per i perplessi (e per me stesso)*, In Falletti C. (Eds.), *Il corpo scenico*, Editoria & Spettacolo, Roma 2008, p. 265.

¹⁰¹ P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, cit., 1989.

¹⁰² E. F. Poli, *Le emozioni che curano*, Mondadori, Milano 2021, p. 151.

10.6. Il ritmo e la ripetizione

«La vita diventa allora ritmo»¹⁰³

Grotowski

La ripetizione è il modo fondamentale sia nel rito sia nelle arti. Manifesta il piacere che danno all'anima l'esercizio pratico, la rifinitura, la precisione. «C'è qualcosa nella natura umana che chiede di essere eseguito esattamente allo stesso modo più e più volte [...], non per farle finalmente bene, non per perfezionismo, ma semplicemente per farle, senza l'obbligo di *doverle* fare. Il lavoro di lavorare in sé, in modo meccanico, ripetitivo, impersonale»¹⁰⁴.

Il muoversi, il danzare, il recitare, così come l'accettare o il respingere una passione, un sentimento, o anche il pensare ordinatamente e l'intuire una verità, tutto questo non è, in definitiva, se non un modo sempre diverso, sempre particolare, di dar vita a ritmi, spesso inconsueti.

Secondo Eugenio Barba la ripetizione è importante, come leggiamo nei suoi scritti egli esorta a «ripetere, ripetere, ripetere. L'azione, in teatro, è fatta per essere ripetuta, non per raggiungere uno scopo e andare oltre. Ripetere significa resistere, opporre resistenza allo spirito del tempo, alle sue promesse e minacce. Solo dopo essere stata ripetuta e fissata, una partitura può cominciare a vivere»¹⁰⁵.

Le ripetizioni stabilizzano e acuiscono l'attenzione. La ripetizione è il tratto essenziale dei riti. Si differenzia dalla routine in quanto capace di generare una particolare intensità. «La ripetizione come riconoscimento è quindi una forma compattante: il passato e il futuro vengono compattati in un presente vivo. In quanto tale, essa stimola la durata e l'intensità, fa sì che il tempo indugi»¹⁰⁶.

Oggigiorno molte forme di ripetizione come l'imparare a memoria vengono tacciate di opprimere la creatività, l'innovazione ecc. Imparare a memoria in francese si dice *apprendre par coeur*. È evidente che le ripetizioni, da sole, arrivano al cuore¹⁰⁷.

Secondo Han, oggi, a caccia di nuovi stimoli, eccitazioni ed esperienze, stiamo perdendo la capacità di ripetere. Nei dispositivi neoliberali come l'autenticità, l'innovazione o la creatività è insita una coercizione permanente verso il nuovo. Tuttavia, essi producono solo variazioni dell'Egual.

¹⁰³ A. Attisani, *Un teatro apocrifo. Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa, Milano 2006, p. 46.

¹⁰⁴ J. Hillman, *Il potere, come usarlo con intelligenza*, in F. Antonacci, *Il cerchio magico*, cit., p. 24.

¹⁰⁵ E. Barba, *La terra di cenere e diamanti. Il mio apprendistato in Polonia*, seguito da 26 lettere di Jerzy Grotowski a Eugenio Barba, Il Mulino, Bologna 1998, p. 182.

¹⁰⁶ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

«Il vecchio, ciò che è stato, che permette una ripetizione appagante, viene rimosso in quanto si contrappone alla logica proliferante della produzione. Le ripetizioni tuttavia stabilizzano la vita, il loro tratto essenziale è l'accasamento»¹⁰⁸.

La ripetizione è in Benjamin *la forma universale della temporalità* poiché inclusiva «sia del tempo mitico sia del tempo salvifico, sia del tempo come forma mera e vuota (lo scorrere dei minuti secondi, il tempo dell'orologio) sia del tempo-contenuto messianico, sia del tempo come *Verlauf* sia del tempo come interruzione del ritmo, sia del tempo come stasi magica sia del tempo come *Stillstand* dialettico, sia dell'apparenza luciferina sia della verità»¹⁰⁹. In quanto tale, è fenomeno di secolarizzazione, di presentificazione del passato nell'oggi, di conguaglio di tempo e spazio, di simultaneizzazione spaziale di estremi temporali non omogenei. «È per un verso ripresa differenziale del passato, profezia del passato, collegamento di presente e passato secondo l'apertura del compimento; per altro verso ritorno mitico del sempre uguale, svincolamento del presente al proprio passato in quanto destino mitico»¹¹⁰.

L'immagine del ritmo aiuta a comprendere la poetica anche come ripetizione, come ritorno sul gesto, come *training* per una *performance*, come esercizio lento e progressivo di capacità, perché emerga un saper fare più incorporato e di conseguenza più convincente¹¹¹.

Secondo Archetti, si fissa il tempo nel cercare le periodicità, le costanti, le ripetizioni attraverso la percezione della successione: non vi è cambiamento e dunque tempo, se non a partire dal momento in cui vi è successione di fasi o stati.

La ripetizione è legata alla percezione della durata: due fasi del cambiamento si susseguono più o meno rapidamente e fra loro trascorre una durata la cui percezione, che non può essere separata da quella della sua valutazione, è funzione dei differenti aspetti del cambiamento e dei loro rapporti col soggetto che li vive; fra i cambiamenti indefiniti ve ne sono alcuni che per la loro periodicità (giorni, stagioni, ecc.), offrono un sistema di riferimento che permette di situare e datare un cambiamento, consentendo così di introdurre una quantificazione numerica di questi periodi»¹¹².

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ E. Guglielminetti, *Walter Benjamin. Tempo, ripetizione, equivocità*, Mursia, Milano 1990, p. 117.

¹¹⁰ *Ibidem*.

¹¹¹ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, cit., pp. 23, 24.

¹¹² M. Archetti, *Lo spazio ritrovato, antropologia della contemporaneità*, cit., p. 15.

10.7. Il tempo dell'Altro, verso il buon tempo

*«La memoria è il presente del passato,
che continua ad esistere e a ricostruirsi»¹¹³*

Francesca Antonacci

Martin Buber, filosofo e pedagogista del secolo scorso, mette al centro della propria riflessione la relazione. Egli afferma che «all'inizio è la relazione»¹¹⁴. L'uomo, per essere tale, non può mai essere stimato in maniera isolata, egli è continuamente in relazione, si manifesta un *essere-con*, tende alla comunicazione. Tutto lo sviluppo personale è contrassegnato dall'aspirazione verso il tu e soltanto essa dà consistenza all'Io e ne promuove la crescita: L'uomo si fa Io nel Tu ed in quanto tale egli non è mai solo.

Attraverso l'apertura all'altro la persona coglie la propria vera natura. La relazione si svela come il costitutivo stesso della persona. Essa è sistema attivo di rapporti, che, lungi dal qualificarsi semplicemente per la sua capacità di decentrarsi, di uscire fuori da sé, si mostra come centro di comunicazione personalizzante. «Punto fondamentale di esperienza e nucleo primario di valore, la persona diventa tale nella misura in cui si apre all'alterità. La relazione non è soltanto indispensabile per conseguire stadi più perfezionati di sviluppo ma ha valore per se stessa»¹¹⁵. L'uomo può intrecciare legami con altri esseri simili a lui soltanto se li riconosce nella loro indipendenza.

Scrivendo Buber: «Le linee delle relazioni, nei loro prolungamenti, si intersecano nel Tu eterno. Ogni singolo tu è una breccia aperta sul Tu eterno. Per mezzo di ogni singolo tu la parola fondamentale interpella il Tu eterno. Da questa mediazione del tu di ogni essere giunge loro la pienezza e la non pienezza delle relazioni»¹¹⁶.

Il teatro costituisce un tempo di accoglienza dell'altro, la relazione a teatro «è proprio questa dialettica, questo processo di andata e ritorno da me verso gli altri e di nuovo verso di me, è la comunicazione calda e autentica che si celebra nell'incontro personale tra le coscienze e che risiede nelle origini gestuali, tribali della comunicazione nell'ambito della comunità di villaggio»¹¹⁷.

¹¹³ F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, cit., p. 19, 20.

¹¹⁴ M. Buber, *Il principio dialogico*, cit., p. 21, 29-30.

¹¹⁵ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, cit., p. 28.

¹¹⁶ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo, Milano 1993, p. 111.

¹¹⁷ P. C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica, Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 63.

Una delle idee fondamentali alla base dell'intersoggettività è il concetto filosofico secondo cui siamo nati con una mente aperta e percepiamo gli altri come nostri simili, la musicalità comunicativa trasforma il simile a me in *con me*¹¹⁸. Il teatro permette di incontrare

l'altro in noi stessi, quella parte di noi che vive in esilio nella profondità più profonda del nostro essere. Ed è l'altro essere umano, separato e distante da noi per geografia, cultura o sesso. Il teatro non può essere un incontro filantropico in cui si cerca di comprendere, spiegare o accettare il differente. Il teatro è una lotta fiorita, è la nostra necessità di appropriarci dell'altro – gli autori, i colleghi di lavoro, gli spettatori, i morti - di fondersi con lui, di divorarlo, impegnando tutto il nostro metabolismo per assorbire l'essenziale ed espellere il superfluo. Il confronto con l'altro è un rito di passaggio che rinnova il riconoscimento di forze e qualità reciproche ed inspiegabili¹¹⁹.

La narrazione e il teatro sono dei luoghi ove l'esperire acquista un senso, grazie al fatto che è possibile raccontarlo e con ciò stesso riviverlo. Il tempo del racconto redime l'esperienza e ne svela il percorso educante. In sé però ancora questo tempo non è sufficiente a garantire una trasformazione e a permettere un mutamento. Esso non è infatti scindibile dal problema del linguaggio attraverso cui la comunicazione del racconto avviene. «È necessario che le tematiche dell'esperire siano precipitate in una forma conseguente e idonea a raccogliere e sostanziarle, e la forma è complessa almeno tanto quanto le sostanze che veicola. Quando una unità viene raggiunta si ha un risultato dirompente e la strada educativa si compie. è questo momento che vado cercando nel teatro e nella narrazione»¹²⁰.

Oggi la ritirata narcisistica nell'ego distrugge gli spazi del gioco e la fantasia ludica. Arte di vivere significa sfuggire a se stessi alla ricerca di modi di vivere e di giocare che ancora non hanno un nome. Vivere nella società contemporanea non significa altro che produrre, ogni cosa si sposta dall'ambito del gioco a quello della produzione. Il gioco in sé viene ridimensionato quale occupazione per il tempo libero. Si tollera solo il gioco debole, che va a costituire un elemento funzionale all'interno della produzione. La sacra serietà del gioco cede completamente il passo alla serietà profana del lavoro e della produzione»¹²¹.

¹¹⁸ D. N. Stern, *Le forme vitali: l'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapie e nello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011, p. 45.

¹¹⁹ E. Barba, *Dentro le viscere del mostro, discorso di ringraziamento di Eugenio Barba per il conferimento del dottorato honoris causa da parte dell'ISA*, Instituto Superior de Artes dell'Avana il 6 febbraio 2002, p. 4.

¹²⁰ P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, cit., p. 51.

¹²¹ B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, cit.

10.8. Il tempo dell'attesa

*«Non si svolge, non cresce nel tempo, ma il tempo cresce nel silenzio.
Sembra che il tempo sia stato seminato nel silenzio,
che si schiuda in esso,
mentre il silenzio sembra il terreno in cui matura il tempo»¹²²*

M. Picard

L'attesa è un elemento costitutivo del teatro, in quanto rito, si pensi ad esempio tutto il rito di preparazione per uscire ed entrare nella sala teatrale, attendere in coda l'acquisto del biglietto, attendere l'inizio della rappresentazione, attenderne la fine e poi attendere ancora la ripetizione di questo tempo che è stato descritto come oasi di gioia nella vita di ogni giorno.

Nel rapporto attore-spettatore, al livello pre-cognitivo, si apre una pausa: mentre l'azione automaticamente assume una direzione, si verifica una sospensione che ha a che fare con il formarsi della coscienza. Un'attesa che corrisponde all'arco di tempo che passa tra l'azione e il suo farsi dato di coscienza. Un intervallo di vuoto che getta le sue ombre nel tempo dell'avvenire»¹²³.

Si pensi ai processi di sospensione che dettano il ritmo e che generano la suspense, cioè quel tipo di temporalità veramente incarnata che calamita lo spettatore come nessun altro e in cui il tempo si rivela con un forte strato di coscienza. Il tipo di discontinuità basato sulla sospensione è l'unico modo strategico per configurare un'attesa, per promettere un rinnovamento, la soddisfazione di un desiderio, oppure, di un bisogno. È l'unico modo che permette di cogliere il tempo come processo e di trasformare lo spettatore in soggetto desiderante che grazie al suo disporsi all'attesa scopre il desiderio di desiderare e trasforma la freccia del tempo nella freccia dell'azione»¹²⁴.

Nelle sospensioni il tempo irreversibile resta aperto, perché la sospensione prepara sempre una nuova attesa. Sia nel frammento recitativo, che nel macro-tempo dello spettacolo, che inizia appunto da una rottura col quotidiano instaurando un'attesa. Un'attesa originariamente sacra, del resto l'aspettare ha lo stesso etimo di *spectare* appunto a teatro si guarda con attenzione (ad-tendere) perché si hanno aspettative, orizzonti di attesa.

¹²² M. Picard, *Il mondo del silenzio*, Edizioni di comunità, Milano 1951, p. 10.

¹²³ C. Falletti, G. Sofia (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, cit., p. 111.

¹²⁴ Ivi, p. 113.

Sedurre non significa forse incarnare agli occhi di un altro la sua attesa? Ogni trasformazione interiore presuppone uno stato di sospensione, un'attesa speciale del corpo. «Venire attirati da qualcosa che si sottrae è la molla della fascinazione teatrale»¹²⁵.

Per Stanislavskij le sospensioni, le stesse paure, i momenti d'azione «sono i momenti che la nostra attenzione attende e per i quali sorveglia tutto il percorso dell'energia»¹²⁶, momenti che permettono di avvertire la dinamicità persino nell'immobilità. La sospensione è il metodo temporale più efficace soprattutto perché apre alla possibile negazione dell'azione e la rende quindi imprevedibile. Eugenio Barba scrive: «ogni azione diventa storia quando qualcosa le impedisce di correre direttamente verso la propria conclusione»¹²⁷.

Buber sa descrivere in modo preciso una qualità dell'attendere, che può divenire cammino,

È come quando uno cammina per la sua strada, e si augura soltanto, che essa sia *la* strada; è nella potenza del suo desiderio che si manifesta la sua ricerca. Ogni evento di relazione è una tappa che gli permette di gettare uno sguardo a ciò che si sta compiendo; così egli, in tutti gli sguardi, è non partecipe, ma anche partecipe, dell'unico sguardo, poiché è in attesa. In attesa, non cercando, va per la sua strada; per questo possiede serenità nei confronti di tutte le cose e quel contatto che è loro d'aiuto. Ma quando ha trovato, il suo cuore non se ne distacca, per quanto adesso tutto gli venga incontro in quell'unica cosa. Benedice ogni elemento che l'ha ospitato, e a cui ancora ritornerà. Poiché questo trovare non è la fine del cammino, solo il suo eterno punto centrale¹²⁸.

¹²⁵ L. Mariti, *Sullo spettatore teatrale. Oltre il dogma dell'immacolata percezione*, in C. Falletti, G. Sofia (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, cit., p. 114.

¹²⁶ K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Editori Laterza, Bari 1982.

¹²⁷ E. Barba, *Bruciare la casa. Origini di un regista*, Ubulibri, Milano 2009, p. 125.

¹²⁸ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo, Milano 1993, pp. 116, 117.

10.9. Per una pedagogia della lentezza

«Lo spazio, nei suoi mille alveoli,
racchiude e comprime il tempo:
lo spazio serve a questo scopo»¹²⁹

G. Bachelard

Come affermano anche i neuroscienziati, l'apprendimento richiede tempo. «Lo sviluppo di un organo, il suo crescere dentro una funzione, esige educazione e allenamento»¹³⁰. Gli individui vengono al mondo con una serie di meccanismi già presenti alla nascita. Le emozioni e il movimento sono legate a circuiti innati, non sono da apprendere il dolore o il disgusto. Nell'uomo la maturazione richiede tempo, ma non *impariamo* a camminare nello stesso senso in cui impariamo ad andare in bicicletta. «Maturando certi circuiti, la funzione compare. Gli stimoli esterni sono ovviamente importanti, ma servono a mettere in moto questi meccanismi innati. Non sono le complesse combinazioni sensoriali, postulate dagli empiristi, che ci permettono di capire il mondo e gli altri. Ovvero, non siamo delle lavagne su cui viene scritto ciò che percepiamo dall'esterno. Siamo lavagne su cui molto è già scritto, ma appare solo se la luce, ossia l'esperienza, le illumina»¹³¹.

Il vantaggio dell'immatùrità umana è che la plasticità del cervello consente di imparare da un ambiente ricco come quello che ci circonda, e non da uno povero di stimoli come l'utero materno. I bambini alla nascita non hanno sviluppato il concetto di spazio e quello di gravità. Fanno un movimento con la mano verso un oggetto e sono convinti di poterlo afferrare ma falliscono nell'impresa. «Questo significa che nasciamo con un patrimonio motorio che ha in sé iscritti gli scopi, ma il suo affinamento avviene gradualmente a contatto con la realtà»¹³².

Lo sviluppo dell'essere umano procede quindi concretamente con grande lentezza: «lunga durata della fase intrauterina, dentatura ritardata (il primo molare compare all'incirca a 5 anni) e soprattutto enorme ritardo nel raggiungere un'autonomia di vita dai genitori. Questa si ottiene solo dopo l'adolescenza»¹³³.

Anche l'arte, per raggiungere un risultato definito e puntuale, impiega molto tempo. Questa caratteristica dell'arte, e del teatro in particolare, di dedicare tempo, sforzi ed energie collettive per arrivare ad una forma precisa di comunicazione estetica, crediamo abbia a che vedere con quella

¹²⁹ G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, Edizioni dedalo, Bari 1975, p. 36.

¹³⁰ G. Rizzolatti, A. Gnoli, *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, Rizzoli, Milano 2016, p. 69.

¹³¹ Ivi, p. 41.

¹³² Ivi, p. 68.

¹³³ Ivi, p. 70.

tenace e delicata opera di sensibilizzazione, di mediazione e di familiarizzazione che va sviluppata con cura e credibilità¹³⁴. È necessario perdere tempo. O, almeno, perdere il tempo dell'utilità immediata.

Ciò che caratterizza la nostra quotidianità è vivere con quello che è il mito del *tempo reale* ovvero la possibilità di pensare più cose contemporaneamente e collegarci con chiunque e dovunque in qualunque momento. La possibilità di organizzare il pensiero in maniera sempre più veloce e complessa ha messo alla prova la salute dei nostri processi interni. Fra i ritmi del corpo e quelli del pensiero si palesa una profonda scissione; il diffondersi di disagio e stress, di malattie psicosomatiche e di disturbi di cui la scienza medica spesso sembra incapace di definire l'origine la terapia costituisce una valida conferma.

L'accelerazione dello sviluppo sociale culturale ha coinvolto anche la nostra corporeità. Nonostante i cambiamenti in atto, l'impatto delle tecnologie sui corpi velocizzano la vita sociale e noi continuiamo a vivere abitando un corpo che è caratterizzato dal funzionamento involontario e interdependente e da un ritmo lento, estremamente più lento rispetto alle modalità raggiunte dai processi corticali superiori. Questa *schizofrenia* comporta una mancanza di spazio, innanzitutto interiore, e giustifica l'urgenza e la ricerca di una nuova idea di formazione che sappia recuperare l'importanza della dimensione soggettiva e il rapporto con se stessi¹³⁵.

«In una società che è quasi giunta a chiederci di vivere col piede sull'acceleratore, la velocità e le altre forme di dipendenza ci stupiscono a tal punto da renderci insensibili al nostro stesso sentire. In tali condizioni, ci risulta praticamente impossibile abitare il corpo e restare in contatto con il cuore. Figurarsi poi mantenere il contatto con l'altro e la terra»¹³⁶.

La pedagogia ha quindi bisogno di un tempo che non è solo quello cronologico o atmosferico che tuttavia influenza in maniera pregnante la relazione con i contesti esterni, ma il tempo dell'apprendimento, della riflessione e del dubbio quello più proprio dei bambini.

Risulta quindi necessario chiedere ai genitori e agli educatori di fare propria la capacità di resistere nel tempo alla tendenza adulta di incalzare, spiegare, tradurre, mostrare: per vedere un uccellino che trova un insetto o per scorgere i movimenti di una chiocciola ci vogliono infatti pazienza, fortuna e tempo; per sperimentare il proprio corpo che dialoga con gli elementi a disposizione occorre non solo il tempo per fare, ma anche quello per rifare, perché i bambini ci raccontano che eseguire le cose una sola volta non basta, poiché il piacere vero sta nel ripetere. E sono sempre i bambini che ci mostrano

¹³⁴ F. Lorenzoni, M. Martinelli, *Saltatori di muri*, Macro Edizioni, Cesena 1999, p. 9.

¹³⁵ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 92.

¹³⁶ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco, pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015, p. 208.

che ci vuole pochissimo tempo per uscire ma molto per rientrare, perché vivere in spazi aperti risponde a un loro bisogno primario di lentezza e riflessione¹³⁷.

Educatori, insegnanti, pedagogisti, hanno bisogno di svincolarsi dal tempo come *chronos*, per cercare sapientemente i *kairòs* che consentono di vivere il tempo anche con *aiòn*, recuperando quelli che, poco sopra, venivano metaforicamente definiti, i giorni d'erba.

I processi pedagogici hanno bisogno di assumere *l'infinito presente* che il teatro sapientemente offre in dono, per recuperare quel *presente indicativo*, che poeticamente racconta Pennac In *Diario di scuola*,

I nostri studenti che “vanno male” non vengono mai soli a scuola. In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso. Il corpo in divenire, la famiglia nello zaino. La lezione può cominciare solo dopo che hanno posato il fardello e pelato la cipolla. Difficile spiegarlo, ma spesso basta solo uno sguardo, una frase benevola, la parola di un adulto, fiduciosa, chiara ed equilibrata per dissolvere quei magoni, alleviare quegli animi, collocarli in un presente rigorosamente indicativo. Forse domani bisognerà ricominciare daccapo. Ma insegnare è proprio questo: ricominciare fino a scomparire come professori. Se non riusciamo a collocare i nostri studenti nell'indicativo presente della nostra lezione, se il nostro sapere e il piacere di servirsene non attecchiscono su quei ragazzini, la loro esistenza vacillerà sopra vuoti infiniti. Non è poco un anno di scuola andato in malora: è l'eternità in un barattolo¹³⁸.

L'azione educativa e didattica ha bisogno di intercettare i bisogni e la curiosità, ha necessità di innestarsi nel vissuto personale di ogni persona, imparando a invertire la direzione che ci viene chiesta oggi, dove la tecnologia, il ritmo dei film, la fruizione di ogni servizio aspira a ridurre le tempistiche per risparmiare tempo, con il rischio però di perdere tutto.

Come leggiamo in Kundera, il ritmo del nostro camminare è intrecciato con la memoria e il pensiero,

C'è un legame segreto fra lentezza e memoria, fra velocità e oblio. Prenderemo una situazione delle più banali: un uomo cammina per la strada. A un tratto cerca di ricordare qualcosa, che però gli sfugge. Allora, istintivamente, rallenta il passo. Chi invece vuole dimenticare un evento penoso appena vissuto accelera inconsapevolmente la sua andatura, come per allontanarsi da qualcosa che sente ancora troppo vicino a sé nel tempo. Nella matematica esistenziale questa esperienza assume la forma di due equazioni elementari: il grado di lentezza è direttamente proporzionale all'intensità della memoria; il grado di velocità è direttamente proporzionale all'intensità dell'oblio¹³⁹.

L'attore e regista bresciano R. M. ben esprime il valore della lentezza nell'ambito teatrale e performativo,

¹³⁷ Ivi, pp. 260, 261.

¹³⁸ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 55.

¹³⁹ M. Kundera, *La Lentezza*, in I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 89.

Il teatro a distanza va bene se fai la diretta e se non hai alternativa, ma è un'altra cosa. Per esempio, stiamo mettendo insieme con la compagnia di *Teatro Forum* l'idea di uno spettacolo flessibile a distanza che si chiama "lenti a contatto" che ha due valenze: la lentezza nel ritornare a contatto, ma anche le lenti per riguardare meglio quello che accade, perché se c'è una lentezza nel ritornare alla relazione c'è bisogno di creare anche dei nuovi sistemi. Io amo fare i laboratori perché per me è bellissimo lavorare soprattutto con i bambini e i ragazzi che hanno una freschezza e una fantasia che tengono giovane anche me. Mi piace lavorare anche con gli adulti, anche se gli adulti hanno sempre delle modalità un po' particolari, però il contatto con le persone è un'altra cosa rispetto al video. Se tu stai facendo uno spettacolo sul palco, senti il respiro del pubblico, senti l'ansia, senti la tensione, la tua, quella dei tuoi compagni, insomma il teatro è carne, il video, la televisione è un'altra cosa¹⁴⁰.

La dimensione teatrale, se accostata e intrecciata al discorso pedagogico può dunque far emergere numerosi elementi da avvalorare, tra cui il recupero del rito come dimensione temporale che consente la crescita, per imparare la sapiente arte dell'attesa che consente di vivere il tempo per l'altro, ponendosi nel tempo non solo nella sua cronologia, ma anche avvalorando quelle radure spazio-temporali che ne creano un *doppio*, dilatandolo fino a sperimentare il valore dell'eternità in un istante.

¹⁴⁰ Intervista a R. M., 19/06/2020.

QUARTA PARTE

Capitolo 11. Discussione

*«Si viene all'essere da una cura,
chiamati da un'affettività che ci ha fatti nascere e,
come si dice spesso, ci ha "messi alla luce»¹*

Ivo Lizzola

11.1. Dialoghi fragili, l'ipotesi di fondo

La ricerca è stata condotta a partire dalla formulazione dell'ipotesi che fosse possibile creare un dialogo fra due ambiti disciplinari diversi, le scienze umane e le culture teatrali, che sono caratterizzati dalla fragilità e sono oggi collocati in un tempo storico che ha, ancor più introdotto vulnerabilità e incertezza.

La dimensione della fragilità ha caratterizzato il teatro nel tempo che stiamo vivendo e, come abbiamo visto, ha riguardato tutte le arti performative nella ricerca novecentesca, nella crisi che il teatro tradizionale si è trovato a vivere, superato nella fruizione dalla diffusione degli spettacoli mediatici e manifestatosi nella frattura epistemologica che ha portato il teatro a sfociare nella performance, nell'antropologia, nella sociologia. Come abbiamo visto, le culture teatrali nel Novecento hanno manifestato a più voci l'inafferrabilità dell'oggetto teatrale, riferendosi sia al prodotto della performance, sia la relazione tra i soggetti teatrali; la teatralità appare caratterizzata dallo stretto legame che la performance intrattiene con l'oralità, dalla complessità delle parti che lo costituiscono e che lo hanno reso oggetto di innumerevoli mutamenti, anche nel passato più recente.

L'arte *effimera* del teatro è stata oggetto di fortissime limitazioni in epoca pandemica e, nell'impossibilità che attori e registi hanno avuto nello svolgere la propria professione, si sono aperte, attraverso fatiche e difficoltà, spazi di dialogo e di riflessione, di condivisione e incontro, nella direzione di riuscire a mettere in campo strategie creative e resilienti atte ad accogliere la fragilità come risorsa per reinventarsi e ricostruire significati su basi più solide.

Anche le scienze umane sono discipline fragili, in particolare la pedagogia chiamata ad accogliere l'esperienza umana nella sua unicità e originalità. La relazione che si viene a creare tra i soggetti pedagogici *minus* e *magis* tende verso l'armonia e in tale processo entrambe le parti si trasformano reciprocamente verso una crescita progressiva.

¹ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Avere cura della fragilità*, Carocci Faber, Roma 2014, p. 10.

I dialoghi fragili caratterizzano lo scambio tra tali universi disciplinari, che esprimono epistemologie, metodi, elementi differenti ma che, come un ponte, mettono in collegamento due aree solo apparentemente lontane. Esse, anche se sono caratterizzate da incertezza e vulnerabilità, in un tempo in cui è messa a dura prova la sopravvivenza umana e sociale, mostrano aree di contatto e condivisione, terre di mezzo in cui i saperi si scambiano consapevolezze ed esperienze.

Di seguito si procederà all'elencazione dei principali risultati raccolti durante le varie fasi del lavoro, nello specifico quei dati che sono stati elaborati in sede di focus group, in cui è stata operata con gli intervistati una discussione sui risultati parziali.

Ci sembra cruciale che l'elaborazione dei risultati emersi dal confronto con i testimoni privilegiati possa andare a creare le fila di un'ulteriore discussione, che verrà sostanziata da chiare argomentazioni, esposte assieme ai limiti riscontrati e a come tali risultati possono avere significato per l'ambito di studio.

I risultati emersi dal Focus Group costituiscono l'elemento cerniera poiché gli intervistati ci consentono di riflettere e discutere i risultati stessi, per la realizzazione di un lavoro in cui la discussione non è solo il prodotto di riflessioni sviluppate dalla ricercatrice, ma è costruita sui processi dialogici e riflessivi che emergono anche dalla relazione con gli intervistati.

A partire dalla restituzione dei risultati delle fasi precedenti ad opera della dottoranda, i soggetti della ricerca si sono espressi e hanno confermato o smentito le considerazioni esposte e sono divenuti testimoni privilegiati in grado di arricchire il lavoro.

11.2. I principali risultati dello studio

I risultati parziali, raccolti nelle prime tre fasi di intervista e contenuti nella terza parte del presente lavoro, sono stati restituiti ai testimoni privilegiati in sede di focus group, nell'ultima fase del lavoro di ricerca, che si è svolto in presenza.

Ogni intervistato ha avuto modo di prendere visione del testo riassuntivo² che esplicitava in poche righe i risultati parziali, suddivisi per categorie di indagine e di leggere le domande previste per l'incontro.

Tali dati sono stati il punto di partenza per nuove riflessioni, che confermavano o aggiungevano consapevolezze ai discorsi elaborati precedentemente, al fine di giungere a formulare una discussione che di seguito esplicheremo.

² La griglia di intervista utilizzata durante il focus group, unitamente al testo riassuntivo consegnato agli intervistati sono inseriti nell'appendice 1.

Nei risultati emersi dal focus group possiamo osservare come tutto il percorso realizzato, dalla prima intervista, fino allo sguardo che i teatranti hanno potuto gettare su tutto il progetto a posteriori, sia indicativo di molte consapevolezze maturate, in merito alla fragilità, alla creatività, alla corporeità, e le dimensioni spazio-temporali dei processi teatrali rilevati durante il periodo pandemico.

11.3. Fragilità

In merito alla fragilità, guardando ai due anni trascorsi, i testimoni privilegiati hanno osservato come la parola *fragilità*, da estranea è diventata una parola vicina, che riguardava tutti; quindi, la direzione che ha preso era da fuori a dentro. Si è scoperto che la fragilità appartiene a tutti e non, come eravamo abituati prima, quando era un poco schematica e apparteneva a determinate categorie, afferma A. F.. Secondo D. V. la fragilità è capace di aprire un mondo, spalanca la possibilità di condividere con gli altri, diventa ricchezza perché diventa condivisione. Spesso dalle difficoltà nascono possibilità e risorse; la solidarietà nei momenti di crisi ha fatto sviluppare opportunità, sostiene C. T.

Le fragilità sono emerse sia nelle persone, sia nel sistema teatro, nella mancanza di tutele che sono state rese più evidenti nella situazione emergenziale. La pandemia ha dato la consapevolezza della vulnerabilità, caratteristica umana che costituisce la materia su cui si fanno l'arte e il teatro; la fragilità è stata un'occasione per farsi delle domande sul senso di quello che si fa e per chi lo si fa, un'occasione preziosa in un sistema che si è scoperto ancora fragile, rileva V. B..

Secondo C. M. c'è chi si è sentito fragile nella convalescenza da Covid, dovendo rimanere a casa i primi tempi e vedendo sfilare le bare e c'è chi, come R. M., ha ribadito che, da fattore del singolo è diventata collettiva.

11.4. Creatività

Per quanto concerne la creatività, nei due anni di indagini sono state rintracciate spinte creative nella possibilità di incontrarsi a riflettere, fare riunioni per mettersi in contatto, per capire cosa è importante, per puntualizzare determinati aspetti, per concentrarsi e fare delle scelte sulla base dell'esperienza, sostiene C. T. . Le tecnologie hanno offerto nuove possibilità, come ad esempio il recupero dell'aspetto di oralità, tuttavia, afferma R. M., «o il teatro cambia da sempre o non cambia mai»³. La creatività ha permesso di scoprirsi creativi in nuovi ambiti, come ad esempio riuscire a risollevarle le sorti economiche di tecnici, attori, educatori teatrali, in un continuo reinventarsi, fare e disfare, trovare

³ Dal focus group del 12 maggio 2022.

nuovi lavori che prima non esistevano; secondo A. F. la creatività si è manifestata come riscoperta di nuove risorse nel gruppo di lavoro, creatività come capacità di riorganizzare gli spazi, imparare a lavorare diversamente con i corpi, utilizzare mezzi tecnologici. C. T. ritiene che la creatività si sia espressa come capacità di dare la risposta giusta al momento giusto.

Secondo D. V., l'identità di lavoratore dello spettacolo è stata una matrice della creatività e ha portato a indagare il mercato dell'umano, da questo punto di vista la creatività è strettamente legata alla necessità.

Infine, la creatività, afferma V. B., è nata dall'aver sperimentato il limite del limite e ha prodotto elasticità mentale, spingendoci comunque ad agire, cercando delle possibilità laddove non pensavamo ci potessero essere. La creatività è un po' come il gioco della Settimana Enigmistica dove c'è un segno e da quello tu puoi tracciare i margini e a volte ti puoi trovare un po' perso.

11.5. Corporeità

In merito alla corporeità, dal focus group è emersa una difficoltà che appare trasversale a tutti gli interventi, che riguarda i partecipanti adolescenti che partecipano ai laboratori teatrali, in essi si osserva la difficoltà nella relazione, nel contatto, che per due anni è stato indice di contagio e dunque di rischio, pericolosità.

I racconti di questi due anni hanno narrato di corpi monchi, impauriti, trattenuti, tendenti a chiudersi, insofferenti, corpi sospesi, rigidi, nascosti dietro la mascherina. Ma anche corpi desiderosi di contatto, di relazione, nella fatica che comporta. Il teatro, anch'esso limitato nelle possibilità che potrebbe offrire, ha offerto comunque emozioni, commozione, incontri dal vivo, in presenza, offrendo la magia dello stare lì, insieme, nello stesso spazio, nello stesso tempo, la possibilità del contatto, della prossimità. È emerso che il teatro potrà essere uno strumento di cura nelle possibilità sociali e di relazione che può offrire.

Nel dialogo fra i testimoni privilegiati si osserva come la mancanza di contatto fisico imposta dalla pandemia costituisca una ferita per le giovani generazioni, che hanno vissuto un'esperienza corporea *castrante*, dal momento che l'esperienza del corpo in teatro vede necessario il contatto, a volte anche l'erotismo, e si ritiene fondamentale perché offre la consapevolezza che il corpo è fatto anche di respiro e non mente, sostiene nello specifico V. B..

Il teatro, in questo momento, può offrire molto alla corporeità degli adolescenti la possibilità di ascolto sia del proprio corpo che di quello altrui. D. V. rileva come i bambini abbiano invece partecipato alle proposte teatrali con vivacità e come il teatro possa aiutare loro a tirar fuori l'entusiasmo sopito in questi anni. Nei laboratori si è potuto fare l'esperienza di rimettere il corpo e

la voce al centro dell'animazione teatrale, dove l'accento non era posto sugli spettacoli ma sul lavoro fisico, afferma R. M..

Nel lavoro corporeo, riporta C. T. , si è osservata una certa difficoltà e resistenza date dal timore e dall'insicurezza, che hanno portato a non lasciarsi coinvolgere totalmente nel contatto e anche nella dimensione sociale odierna permane questa reticenza al pieno rapporto interpersonale.

C. M. ha osservato un aumento del pudore nello spogliatoio, egli racconta di come il rapporto con il corpo gli sembra cambiato, in una direzione opposta rispetto a come il corpo viene esposto sui social media.

Secondo A. F., nel lavoro con gli adolescenti emerge una continua standardizzazione del corpo che è sempre esposto attraverso i mezzi video e non solo, comporta poi un senso di inadeguatezza, cioè: «io non mi spoglio perché non sono all'altezza»⁴, riportando una considerazione raccolta da un partecipante al suo laboratorio. Di conseguenza, è difficile accettare il corpo e quindi dividerlo, questo, sotto una chiave più ideologica e riflessiva e meno spontanea, per il contatto che purtroppo ci è negato. Per quanto concerne la corporeità a teatro nell'ottica educativa, l'attore aggiunge,

Il teatro può essere utile come “cura” del corpo, anche se la parola è abusata, nel senso che prima, quindici anni fa, vent'anni fa, si entrava nelle scuole per fare teatro, perché c'era un progetto didattico, qualcosa di extra ordinario, nel corso degli anni è sempre più diventato un “mezzo per”, il teatro come placebo di tutti i mali, il teatro come guarigione. Il teatro sociale, non come costruzione che nasce all'interno del teatro, ma come idea di socialità, che è insita nell'esperienza teatrale, essendo il teatro un mezzo artistico. Dall'esperienza teatrale si crea la meraviglia di un'alchimia, che è data dalla relazione. Oggi più di ieri sembra che possa essere uno di quei mezzi che può servire a creare conoscenza e intimità in una classe, ma senza piegarsi a un'urgenza, ad un'emergenza, senza diventare qualcosa d'altro da quello che è, esattamente com'era prima, non perché deve essere immutabile nei secoli, ma proprio perché l'aspetto di relazione purtroppo a livello didattico non sempre viene garantito e offerto da altre materie e da altri interventi⁵.

La ferita della corporeità può trovare spazio nelle attività teatrali, non solo per obiettivi finalizzati a un recupero della relazione corporea e del contatto, ma perché il teatro, sperimentato durante i periodi evolutivi, conserva un valore trasformativo di crescita che è insito nell'attività stessa.

11.6. Spazi

In merito agli spazi si osserva come nella progettazione e nell'ideazione di un progetto teatrale faccia la differenza chi lo abita e può spingere a una progettazione partecipata dei luoghi. Tale elemento,

⁴ Dal focus group del 12 maggio 2022.

⁵ A. F., durante il focus group del 12 maggio 2022.

afferma D. V., ha portato per esempio operatori teatrali a scrivere racconti su come i luoghi che abitano possano divenire luoghi di crescita.

R. M., che viene dalla clownerie e dal teatro di strada, sa che il mondo è teatro e che ogni posto è buono per fare teatro, è importante però conoscere il contesto. Si osserva un'urgenza attuale dei teatri di uscire dai contesti teatrali tradizionali e canonici; secondo C. T., in continuità con i pedagoghi teatrali del Novecento che assunsero tale tendenza, cogliendo l'importanza dell'incontro in presenza; non si scarta, tuttavia, la possibilità di incontro a distanza che ha permesso questo lavoro di ricerca.

La scelta dello spazio teatrale si costruisce sulla base dell'ascolto delle persone e delle comunità che abitano il territorio, rendendolo significativo.

Secondo V. B. il teatro è arte dal vivo, che si consuma in un luogo preciso e in presenza, diversamente dal cinema che si può fruire in uno spazio diverso da quello in cui avviene la rappresentazione.

C. M. sostiene che la scelta di uscire da spazi teatrali a volte nasce da un'urgenza che consente ad uno spettacolo di abitare un suo proprio spazio, che è funzionale alla rappresentazione, altre volte è un desiderio di evasione e di stranezza fine a se stesso, che ha l'obiettivo di provocare, evadere, sovvertire l'ordine tradizionale.

Nel teatro per l'infanzia l'urgenza che emerge rispetto agli spazi è quella di fare un teatro a misura di bambino e abolire la dimensione del palco; da tale esigenza nasce l'idea di creare installazioni sensoriali in un museo oppure teatrini che utilizzano le dita, afferma A. F..

11.7. Tempo

In merito alla dimensione temporale si rileva come l'originalità dei tempi teatrali consista nell'aver una "fine"; se nel cinema non vi è una vera propria fine, nella tendenza a continuare a produrre sequel o nelle modalità delle serie televisive che sembrano non finire mai, nel teatro, in quanto rito, vi è un inizio, uno svolgimento e una fine, afferma D. V..

Si è osservata inoltre una mancanza di tempo, perché in ambito teatrale tutto deve essere in una produttività che è contro l'arte, perché tra bandi, scadenze e tendenze a produrre continuamente qualcosa di nuovo, si genera una corsa contro il tempo. V. B. ricorda che i bandi non finanziano cose già in essere, ma cose che abbiano l'innovativa e questo, a suo parere non è un aspetto positivo, perché non è equilibrato e quindi aver avuto un tempo dilatato durante i primi mesi di pandemia ha favorito la creatività.

Il teatro ha anche il suo tempo, un grosso problema spazio-temporale del teatro è il non poter aver visto la storia del teatro, gli spettacoli. Secondo C. M. questo aspetto limita tantissimo le nuove generazioni. Il teatro è aperto, è una pagina bianca e ciascuno può scrivere come e quando vuole,

indipendente dal tempo e da che cosa è stato fatto prima, però è importante fare i conti con quello che c'è stato.

11.8. Il significato di tali risultati

I dati qualitativi emersi dal focus group sono elementi preziosi in grado di aprire un vasto orizzonte di riflessione che ci consente di individuare elementi di reciproco arricchimento, che le culture teatrali sono in grado di offrire alla pedagogia e che le scienze umane mostrano al teatro. Si tratta di un livello più profondo, di riflessioni sommerse, che attraversano in filigrana le pagine di questa ricerca e che chiedono ora di venire alla luce con chiarezza e risoluzione.

L'esperienza autoetnografica ha arricchito il lavoro, ha consentito di intrecciare consapevolezze e ha fatto sorgere una maggiore riflessività sulle pratiche; impossibile da distinguere, in alcuni momenti, rispetto alle procedure e ai contenuti della ricerca. L'implicazione culturale, emotiva e di condivisa fragilità ha caratterizzato i processi.

I risultati raccolti da un tempo ferito sono contributi preziosi, capaci di arricchire sia la riflessione pedagogica che quella teatrale, la fragilità che si trovano a vivere uomini e donne a causa dell'emergenza sanitaria diventa sempre più un'opportunità di crescita, di dialogo, di riflessione sui processi coinvolti.

11.9. Quale contributo il teatro offre alla pedagogia?

Il teatro, nell'incontro con la pedagogia sa offrire una valorizzazione delle dimensioni corporee e relazionali, coinvolgendo la componente affettivo-emotiva della persona.

Nella ricerca teatrale del XX secolo i registi pedagoghi riportarono il corpo al centro della riflessione teatrale e performativa, passando dalla centralità del testo e della drammaturgia alla centralità dell'attore, che nella relazione corporea con lo spettatore racchiude il senso del suo lavoro.

La centralità del corpo come punto zero della riflessione pedagogica può oggi attingere dalle culture teatrali nuovi elementi e nuove consapevolezze alla luce del contributo che i registi pedagoghi hanno offerto, che si inserisce nella ricchezza offerta dalle testimonianze riportate nel lavoro.

La relazione tra discente e docente, tra *minus* e *magis*, tra educando e educatore, può uscirne trasformata e arricchita dalle riflessioni emerse sullo studio della corporeità di attori e spettatori.

Se le fragilità e le difficoltà presenti a vario titolo in ambito educativo e pedagogico, invece di essere respinte, rimosse, relegate a necessità di sostegno, supporto e compensazione potessero essere accolte come risorsa preziosa che fa breccia nelle pieghe della quotidianità scolastica, attraverso l'esposizione

delicata e la cura consapevole possono diventare strumento di crescita, risorsa, elemento di sensibilità e umanità che sorregge la cura dell'ambiente scuola. In tal senso, nell'esperienza teatrale la vulnerabilità è divenuta risorsa nella cura delle persone che si recavano a teatro per cercare una radura spazio-temporale in grado di accogliere sofferenza, frustrazione, dolore e restituire racconti, sorrisi e gioia.

Anche la creatività che nasce dall'errore, la capacità di trovare nuove vie nella creazione nello spazio, con il corpo, con la parola, con la voce sono elementi rilevanti raccolti in ambito teatrale, che se trasferiti nelle scienze umane costituiscono un valore aggiunto. In teatro un bastone può diventare cavallo e poco dopo una spada affilata, l'immaginazione viene esplosa nelle sue infinite possibilità creative e ogni ostacolo può diventare risorsa per nuove invenzioni, come accade nel teatro d'improvvisazione. La creatività può divenire risorsa anche in ambito educativo e scolastico e l'attività teatrale suggerisce il suo sviluppo a livello multidimensionale.

La riflessione sui luoghi e sugli spazi del teatro ha caratterizzato le trasformazioni che nel corso del Novecento si sono succedute in ambito teatrale; come è emerso anche nella ricerca, abbiamo assistito al passaggio dall'azione teatrale che veniva realizzata in istituzioni apposite, dedicate alla rappresentazione, all'utilizzo di spazi non teatrali, riversando l'arte performativa sulle strade, nelle piazze, negli spazi naturali e di ampio interesse sociale, fino alla trasformazione anche della dimensione spaziale e prossemica della performance, che nello spazio che esiste fra attore e spettatore ne ha fatto la sua grammatica.

Lo spazio in cui ha luogo la performance in teatro assume un valore proprio, diviene elemento costitutivo e si pone allo stesso livello di tutti gli aspetti che compongono il prodotto teatrale. Lo spazio, con le sue potenzialità, barriere e agevolazioni ha potere trasformativo su chi vive l'ambiente scenico, così come la scelta di abolire la distanza con lo spettatore, che avrebbe un'influenza significativa sul lavoro degli attori.

In ambito educativo se tali riflessioni e consapevolezze venissero accolte e si trasformassero in elemento di analisi pedagogico-didattica, anche l'aula scolastica, l'ambiente didattico, che già è opera di studio nell'identificazione del setting, potrebbe trarne elementi di valore in aggiunta.

Ci pare che chi sperimenta in prima persona il valore di prossimità e distanza nella costruzione di un'azione scenica, cogliendone il significato in termini di grammatica della rappresentazione, se è chiamato al delicato compito di sviluppare apprendimenti efficaci in un'aula scolastica porrebbe maggiore attenzione non solo alla scelta e alle caratteristiche dello spazio che possono influire sull'attenzione, sull'interesse, sulla curiosità, sulle emozioni e sulla motivazione, ma porrebbe una cura particolare anche alle dimensioni spaziali di prossimità e distanza tra i vari componenti dell'azione educativa e didattica, in base al tipo di momento didattico e agli apprendimenti sollecitati.

Tali consapevolezza possono essere oggetto di formazione specifica per docenti, educatori, formatori, impegnati a vario titolo in azioni pedagogiche, in cui lo spazio e il contesto possono davvero modificare l'efficacia e l'autenticità della proposta.

Vi è poi la dimensione legata al tempo, che caratterizza la rappresentazione teatrale negli aspetti del ritmo, dell'attesa, dell'improvvisazione, della creazione di un doppio che se valorizzate dall'educatore possono diventare elementi chiave per veicolare l'attenzione e la motivazione, per suscitare interesse, per sviluppare apprendimenti significativi, che mettono radici profonde nella vita dell'allievo che ne viene colpito, nella narrazione, come nella poesia e nel gioco, in una dimensione spazio-temporale che consente l'indicibile, l'impensabile, l'inenarrabile.

Gli insegnanti, gli educatori, i formatori, i pedagogisti possono allora ripensare alle modalità della loro presenza, a come possono abitare lo spazio della relazione educativa e possono riconfigurare la loro azione educativa e rimodulare i processi di apprendimento e di insegnamento facendo proprio quello che il teatro ha fatto maturare, in termini di consapevolezza, nella relazione con lo spazio, nel rapporto a tu per tu con l'altro, nel contatto e nella creatività, nella corporeità, nel tempo.

Le riflessioni che sono sorte possono essere estese alla pratica comune dell'insegnamento, perché sono le fenomenologie minime della quotidianità scolastica che hanno il potere di introdurre cambiamenti, un *habitus* capace a trasformare le pratiche. Non sono soltanto le esperienze singole, come l'ora di teatro ristretta in un lasso temporale, ma sono le pratiche *embodied*, che se il formatore ha saputo fare proprie, possono passare dalle pieghe della quotidianità.

11.10. Quale contributo la pedagogia offre al teatro?

La pedagogia, che focalizza il suo studio sull'unicità dei soggetti coinvolti nella relazione educativa, consente alle culture teatrali di porre una maggiore attenzione sulle caratteristiche umane e relazionali delle persone che vengono coinvolte nelle azioni teatrali e dello specifico dei processi che sono coinvolti nelle relazioni teatrali, siano essi attori, spettatori, registi, educatori teatrali.

Operando un focus sull'irripetibilità dell'esperienza teatrale, è possibile osservare le relazioni senza cristallizzare i fenomeni tentando inutili radiografie, ma indagando da più prospettive l'evento performativo, accogliendo sempre la realtà nella sua unicità e le relazioni nella loro complessità. Attori e spettatori, così come allievi e registi, sono le parti costitutive della relazione, se tale relazione vuole assumere le connotazioni educative, ci viene richiesto di poter osservare un'asimmetria che si può concretizzare in un movimento, una trasformazione dei soggetti che sia sempre verso un meglio possibile. Lo spettatore, nella relazione che instaura con il performer, che è circoscritta nel tempo e nello spazio della rappresentazione, ne esce modificato, trasformato, nel corpo, nella mente e

nell'anima. Quando Riccardo Massa propose il teatro come oggetto pedagogico pensava proprio alle sue potenzialità trasformative: «Il teatro cui egli pensava non era quello votato all'interpretazione e alla rappresentazione di testi, ma un teatro inteso come lavoro su se stessi, dove centrale risulta essere la possibilità di trasformazione di coloro che lo praticano»⁶.

Dalle scienze pedagogiche l'universo teatrale può trarne la possibilità di operare un lavoro sulla persona che sia sempre attento alla direzione verso cui tende l'attività performativa, ovvero quella di un'armonia, un miglioramento delle parti coinvolte che aspirano a crescere insieme.

Il cambiamento che si realizza nell'individuo che assiste a uno spettacolo o che partecipa a un laboratorio teatrale si colloca nel processo di trasformazione che si auspica verso un meglio possibile (ma non è sempre così), sia nei mezzi utilizzati, sia nelle finalità; chi entra nello spazio magico del teatro dovrebbe uscirne arricchito in termini di speranza, gioia, entusiasmo, passione vitale e solidarietà empatica. Quando uno spettacolo ci fa sperimentare tutta la drammaticità della vita possiamo parlare di catarsi "pedagogica"? Margaret Mead introdusse il termine *diletto*⁷ come una delle caratteristiche più importanti del gioco, come l'emozione di piacere-paura che si sperimenta nel gioco del nascondino. Ci sono emozioni che nella catarsi fanno sperimentare un senso di liberazione dell'anima dai pesi, purché siano rispettosi della libertà dell'individuo, che si lascia condurre senza forzature e imposizioni. Ci sembra un tema assai delicato che avrebbe bisogno di approfondimenti e che non si può rischiare di affrontare banalmente.

Un ulteriore aspetto pedagogico che, come abbiamo visto, costituirebbe uno degli elementi di arricchimento dell'esperienza teatrale sarebbe la possibilità di riflettere sull'esperienza, con un *pensare pensoso*⁸, che interroga i fenomeni, che fa sorgere nuove domande e tenta delle riflessioni, sulla base dell'esperienza condotta. La ricerca qualitativa che si è intrapresa con dodici operatori teatrali del territorio bresciano e bergamasco ha voluto offrire la possibilità di una riflessione pedagogica, che si è concretizza nella scelta di uno spazio e di un tempo in cui, attraverso la relazione, i fenomeni sono stati indagati, i processi interrogati, si sono sviluppate ipotesi, previsioni, si sono negoziati interventi. Nella relazione tra il ricercatore e gli intervistati, a tu per tu nelle interviste e in maniera collettiva nel focus group, si è voluto creare una possibilità, di certo non nuova per chi opera nel teatro nell'ambito della formazione, ma di certo unica nel dialogo accademico con i processi coinvolti nella letteratura di riferimento, con gli studi, per giungere ad un apprendimento che nasce dall'esperienza. La crescita coinvolge entrambe le parti; ne viene arricchita la ricercatrice, che dal dialogo si confronta con la pratica, con la realtà dei vissuti di chi il teatro lo sta vivendo in prima

⁶ F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 110.

⁷ G. Bateson, *Questo è un gioco*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, pp. 163-165.

⁸ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.

persona ed è educativo e formativo per chi si confronta con nuove modalità di formarsi, con dei contenuti che sanno alimentarsi dalla teoria e dalla pratica, in una circolarità feconda.

La pedagogia offre al teatro la virtù della *prudenza*, la capacità di scegliere bene, tra tante possibilità, intraprendendo la decisione buona. Il dialogo creato durante interviste e il focus group ha aperto discorsi, indagato direzioni, sollevato dubbi e riflessioni, che, probabilmente, hanno creato deviazioni nell'agire di tutti i soggetti coinvolti. La contaminazione dei processi e delle pratiche ha portato a qualche trasformazione, come è avvenuto nella riflessione sui luoghi scelti per le rappresentazioni o per l'indagine su fragilità e creatività. Diverse erano le consapevolezza all'inizio del percorso, che sono andate modificandosi nel corso del processo. La pedagogia suggerisce che tra le tante possibilità sia necessario giungere a quella decisiva, che porta a una direzione nuova, in cui entra in gioco la libertà personale. La riflessione che si è offerta, come possibilità di espressione ai soggetti coinvolti nella ricerca, è intesa come offerta di sé agli altri e al mondo, nelle relazioni che si generano e nell'apertura allo sguardo, come scrive Galimberti:

Il mondo, infatti, è “già là”, *offerto* al nostro corpo prima di ogni giudizio e di ogni riflessione, così come il nostro corpo è già *esposto* al mondo in quel contatto ingenuo che costituisce la prima e originaria riflessione. *Riflettere* non è rientrare in sé e scoprire l'interiorità dell'anima. [...] *Ri-flettere* è accogliere nel proprio sguardo quelle fugaci impressioni e quelle percezioni inavvertite con cui il mondo mi si offre e con cui io mi offro al mondo nel momento in cui glielo restituisco, perché non le confondo con le mie fantasie e con l'ordine dell'immaginario, dove, invece, non rendo quello che sottraggo. *Ri-flettere*, dunque, non è costruire il mondo, ma restituirgli la sua offerta, non è nemmeno un atto deliberato, ma lo sfondo senza il quale nulla potrei deliberare⁹.

Tra i contributi che la pedagogia offre al teatro, nel dialogo che si viene a creare vi è anche quello della narrazione, che nella letteratura pedagogica assume uno spazio molto consistente, poiché è strumento di crescita, che accoglie le dimensioni umane più illogiche, incomprensibili, poiché è il tempo e lo spazio del doppio che offre alla persona un rifugio, come il gioco è un'oasi in cui sospendere una logica per dare all'immaginazione e alla poesia un potere trasformativo e educativo.

11.11. Ulteriori considerazioni sui risultati

In sede di analisi finale dei dati sono sorte nuove domande che hanno permesso di aprire nuove piste di riflessione, mediante la raccolta dei dati dell'ultima fase della ricerca, ove nel focus group si è riflettuto sulla *scienza del teatro*. Secondo le parole dei testimoni privilegiati essa potrebbe essere degna dell'aggettivo *scientifico*, dal momento che può essere indagata attraverso la conoscenza

⁹ U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 66.

teorica, lo studio delle culture teatrali, della storia del teatro, delle opere teatrali, degli autori delle drammaturgie e dei testi di pedagogia teatrale, ma vi è insito anche un aspetto esperienziale, dato dalla visione degli spettacoli, dal fare esperienza diretta attraverso i corpi e i sensi di una data realtà teatrale. Tali aspetti rappresentano un'esperienza soggettiva unica e irripetibile, che accade un contesto spazio-temporale preciso. Tali riflessioni ci sembrano centrali nello studio che si è realizzato poiché ci aiutano a cogliere le prospettive che si generano da parte dei soggetti coinvolti, che si focalizzano anche su aspetti epistemologici e fondativi della conoscenza.

D. V. arriva ad affermare: «di fatto è scientifico quello che si fa a teatro, cioè fai un'esperienza, cambi delle variabili, fai dei tentativi, metti in pratica le tue opinioni, per me è un procedimento scientifico, nell'arte fai un'esperienza, e mi manca [...] che non venga riconosciuta questa sistematicità»¹⁰. C. T. riconosce che nella scientificità ognuno agisce a proprio modo, in modo soggettivo, sulla base di chi si ha davanti, del ragazzo, della persona, in cui si è chiamati a mettere in campo la propria sensibilità. Non possiamo dire lo stesso delle scienze pedagogiche, dell'agire educativo e didattico?

Da queste parole appare evidente come la riflessione sulle pratiche teatrali si sia mossa verso un'attenzione alla persona, alle relazioni, alla cura dei vari aspetti umani, ad indicare che le riflessioni sono probabilmente state generatrici di spunti pedagogici.

Secondo A. F., nel momento in cui si cerca di indagare una connessione tra la pedagogia e il teatro si rende necessario parlare sempre al plurale: le pedagogie e i teatri.

Oggi ho raccolto sei esperienze diversissime; eppure, facciamo tutti teatro e tutti abbiamo un ruolo di educatore oltre che di artisti; eppure, se ci mettessimo a parlare noi sei avremmo mille esperienze da raccontare e anche tanti punti in comune, ovvio, però trovare punti in comune, vuol dire comunque avere un minimo comune denominatore, ma è talmente impoverente e quindi ti verrebbe voglia di raccontare tutto attraverso mille sfaccettature, mille percorsi di vita, mille esperienze, che poi potrebbero essere accorpate o scartate, e paragonate ciascuna ad una pedagogia¹¹.

Appare degno di nota e di valore l'importanza di tale intervento poiché ci porta ad una visione plurale, che sia capace di accogliere le testimonianze che vengono su più fronti in cui il ricercatore è positivamente contaminato dai contributi che raccoglie, dagli incontri che fa, dalle esperienze che vive. Tale aspetto ci ricorda anche il carattere estremamente empirico della formazione teatrale, che, come ricorda A. F., è più legata al fare, che alla lettura e allo studio teorico.

Trovare un dialogo fra le pedagogie e i teatri appare, in questi frammenti, un'impresa ardua e titanica, però, sempre secondo il regista, è possibile, dal momento che il teatro ha un linguaggio tridimensionale, perché attraverso questa pluralità di linguaggi e attraverso la finzione, porta avanti

¹⁰ Intervento di D. V. al Focus Group del 12 maggio 2022.

¹¹ Intervento di A. F. al Focus Group del 12 maggio 2022.

la verità. Su questo tema interviene C. T. aggiungendo che attraverso la sperimentazione e l'attenzione alla persona si scoprono i delicati segreti dell'azione pedagogica ed educativa che fanno capire quando ci si deve fermare e quando è il momento di andare avanti, quando è necessario coinvolgere qualcun altro e quando non si è più in grado.

Ci pare che tali discorsi ci consentano di volta in volta di sovrapporre i campi, ma anche differenziare discorsi teatrali e pedagogici, in quanto emerge un estremo contatto fra le due discipline che necessita però di una differenziazione.

Il discorso che si crea tra queste *scienze fragili*, il teatro e la pedagogia, di primo acchito ci porta spesso ad arrivare a parlare delle varie e plurime forme che il teatro ha instaurato e continua ad avere con l'istituzione scolastica, tuttavia, approfondendo la riflessione con i testimoni privilegiati si è reso noto come risulta necessario spingersi davvero oltre, verso le fragilità, che abbracciano situazioni particolari e specifiche, ma come abbiamo visto sono elementi costitutivi dell'umanità tutta, nella relazione che instauriamo con l'altro.

L'aspetto forse più sorprendente è che, paradossalmente, la fragilità diventa elemento di maggiore umanità, di creatività straordinaria, di ripensamento migliorativo, di attenzione e cura impensate.

Essa è trasversale alle relazioni, che caratterizza tutti, si tratta di un forte elemento pedagogico che può divenire propulsore di pratiche didattiche attente all'altro, che si fanno portatori di un ascolto, di un'accoglienza che può attraversare l'azione educativa di ogni giorno.

Ci sembra un elemento incredibile il fatto che un periodo così critico e buio come è stato quello caratterizzato dall'emergenza sanitaria si sia fatto propulsore di energie creative, nella possibilità che molti hanno avuto per fermarsi a riflettere e di ripartire daccapo e tale elemento di riflessività sulle pratiche e sull'esperienza connota l'esperienza pedagogica.

11.12. I limiti dei risultati

Lo studio si confronta inevitabilmente con alcuni limiti che riguardano specificatamente i risultati e che vogliamo di seguito elencare.

Le criticità sono da rintracciare nell'impossibilità di aver raccolto i dati di tutti i partecipanti coinvolti nel percorso di ricerca, poiché in sede di focus group erano presenti solo sei intervistati su dodici.

I risultati non sono stati oggetto di una revisione conclusiva e i dati raccolti sono stati di grande ampiezza, vista e considerata la durata delle interviste e del focus group; in tal senso talvolta è stato difficile raccogliere con chiarezza le informazioni necessarie e adeguate.

I temi e gli argomenti rintracciabili nei risultati raccolti sono altresì molto ampi e sembrerebbe quindi maggiormente utile soffermarsi su aspetti più specifici della ricerca, per poter osservare alcuni particolari.

Un ulteriore limite riguardante i risultati è riferito all'impossibilità di avere un confronto diretto con un'equipe di ricercatori, con cui analizzare i dati raccolti e giungere a una discussione dei risultati in equipe.

11.13. Suggerimenti per ulteriori ricerche

Un suggerimento per ulteriori ricerche, in merito allo studio degli spazi teatrali, potrebbe muoversi verso l'osservazione e l'analisi dei teatri urbani, in merito alle rappresentazioni di sé giocate dalle persone che si muovono nello spazio pubblico, che influiscono sulla costruzione di habitus; lo sviluppo di competenze teatrali nell'osservazione delle pratiche teatrali in ambito urbano porterebbe a uno studio intrecciato alle risultanze neuroscientifiche.

Un altro ambito di approfondimento ulteriore potrebbe riferirsi alle pratiche lesive, ai giochi di potere e di controllo, quando lo spazio del teatro non garantisce le caratteristiche di spazio sicuro e protettivo, ma diviene spazio di violenza e di prevaricazione. Esistono indicatori in grado di darci una misura dell'educazione teatrale in termini di *bontà* per l'allievo, per lo spettatore? Si possono tracciare nuovi orizzonti di ricerca e indagine in tale direzione.

Ulteriori suggerimenti, espressi come orizzonti su cui si può dirigere e ampliare la ricerca, verranno illustrati in seguito.

11.14. I dialoghi fragili come ponti

Nel tempo che stiamo vivendo, come abbiamo visto, in cui le fragilità della condizione umana si fanno più evidenti, il teatro, nel dialogo fecondo con le scienze umane, può costruire legami, reti, relazioni di senso e trovare strategie creative e resilienti che possono, come un secolo fa, generare ancora bellezza attraverso l'incontro, la relazione, la creazione di spazi condivisi d'azione.

Risulta vera, anche oggi, l'affermazione che il regista pedagogo e storico del teatro dell'Università di Malta J. J. Schranz fece: «[il performer] sta diventando oggi, costruttore di ponti, *pontifex*, come lo chiama Grotowski, gettando ponti sopra i vuoti immensi delle voragini della tragedia, quella tragedia che vorrebbe che l'essere umano viva ad un livello di vita che sia enormemente al di sotto»¹².

I *dialoghi fragili* si costituiscono allora quali ponti che attori, registi, ricercatori e formatori intendono costruire sul terreno incerto della contemporaneità, ponti che si gettano a comunicazione di soggetti tra loro lontani e talvolta impossibilitati a intendersi, tra discipline che si ergono talvolta sugli argini dell'incomunicabilità e del limite invalicabile, che ci auspichiamo possano essere superati.

¹² G. Sofia (Ed.), *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Edizioni ALegre, Roma 2009.

Conclusioni

«Il teatro è vita. [...] Io penso che sia molto formativo. Il teatro è molto significativo perché impegna il corpo e contemporaneamente la mente, ma poi, ti commuove anche e quindi coinvolge il cuore, l'anima e i sentimenti. Una buona educazione teatrale potrebbe equilibrare l'eccesso di razionalità che ci caratterizza»¹

Elisa Frauenfelder

Il presente studio si è posto l'obiettivo di indagare la possibilità di individuare una relazione di reciprocità fra pedagogia e teatro, nei contributi che entrambi si offrirono scambievolmente.

Gli obiettivi del progetto di ricerca sono stati: indagare e monitorare i processi coinvolti nel tempo storico di pandemia in alcune realtà teatrali bresciane e bergamasche, osservare e conoscere quali fragilità hanno vissuto i teatri e quali azioni resilienti e creative sono state messe in atto, nell'ipotesi di una trasformazione delle pratiche performative, nella riflessione teorica e nella manifestazione pratica.

La ricerca qualitativa interpretativa idiografica ha assunto come oggetto di studio le *relazioni* teatrali, che si osservano specificatamente nelle pratiche corporee ed espressive coinvolte in ambito performativo, nelle fenomenologie che si instaurano in presenza e nella co-costruzione dello spazio scenico tra attori e spettatori. Risalendo dai contributi che i registi pedagoghi del Novecento hanno offerto alle culture teatrali si è osservato l'incontro del teatro con la pedagogia nel momento in cui la persona viene posta al centro e le viene data voce, nel momento in cui si recupera l'unicità di ogni singolo individuo con la propria personalità e la propria espressività e lo si accompagna nella crescita. La prospettiva pedagogica assunta ha assunto a oggetto di studio i soggetti che mantengono tra loro, e come, dove, quando e perché, una relazione da loro stessi riconosciuta, in modi diversi, più o meno *educativa e/o formativa*, all'interno di una serie di altre relazioni interpersonali altrettanto riconosciute, da chi le vive, più o meno *educative e/o formative*².

¹ E. Frauenfelder, *Interview*, November, 2017, in N. Carlomagno, *Performative Didactics: the Declination of Simplicity in the Performing Arts*, Nuova Secondaria, n. 10, giugno 2021 - Anno XXXVIII, p. 12.

² G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma, 2018, p. 30.

Come abbiamo visto, la relazione educativa è caratterizzata dalla presenza di un' *armonia*, intesa come crescita, trasformazione, verso qualcosa di migliore, che è valore aggiunto all'esistenza e che porta i soggetti coinvolti verso un cambiamento positivo.

L'ipotesi e le domande di ricerca

L'ipotesi di ricerca è stata sorretta dalle seguenti domande: il rapporto tra attore e spettatore o tra due o più partecipanti a un laboratorio teatrale, o ancora, tra regista e attore, possono essere considerati relazione pedagogica? In che modo la pedagogia può contribuire a un discorso sulle arti performative? La pedagogia può assumere le relazioni teatrali come suo specifico oggetto di studio? In teatro attore e spettatore riconoscono il legame pedagogico presente? Che cos'è un maestro? che cos'è un *teacher of performance* a teatro? come lo si riconosce? Che cosa e come insegna? Che cosa trasmette e come lo trasmette? Diverse sono le domande che hanno voluto intrecciare i discorsi pedagogici con quelli teatrali, con il fine di aprire orizzonti di riflessione estendibili ulteriormente.

Tali domande hanno suscitato riflessioni e approfondimenti, nell'apertura a nuove domande che hanno generato lo studio dei contributi di registi pedagoghi del Novecento, che, come abbiamo visto, hanno rappresentato le fondamenta del discorso tra pedagogia e teatro, poiché nelle loro narrazioni hanno saputo indagare la componente relazionale, corporea ed esperienziale della persona umana, e tali elementi intercettano il discorso teatrale e pedagogico e costituiscono l'intersezione dei due settori disciplinari.

La domanda iniziale del progetto di ricerca era: è possibile una riflessione fra la pedagogia/l'educazione e le culture teatrali/le arti performative? Quali contributi reciproci offre l'una all'altra? Quali domande fa sorgere oggi?

Tali domande hanno condotto la ricerca pratica a incontrare la riflessione teorica, nello specifico, la riflessione sulla corporeità è centrale nel discorso teatrale del Novecento e, se intrecciati con la dimensione pedagogica e didattica, assumendo la *relazione* tra osservato e osservatore, attore e spettatore, *minus* e *magis*, quale oggetto di studio, sono in grado di generare feconde riflessioni.

Ci si è spinti oltre i confini disciplinari delle scienze umane e delle culture teatrali, questo è accaduto in divenire, approfondendo lo studio, mossa dalle domande che sorgevano, guidata dalle esperienze. Sono state spesso la pratica e l'esperienza concreta a suggerire, di volta in volta, un "andare oltre".

I principali risultati

I principali risultati si sono manifestati nell'evidenza dell'arricchimento che le culture teatrali e le scienze umane si offrono reciprocamente, nei temi che attraversano la corporeità, la fragilità, la creatività e le dimensioni spaziali e temporali.

I principali punti di forza di questo studio sono l'aver indagato aspetti originali, se non irripetibili, in un tempo in cui è stato difficile agire, data l'imprevedibilità che ha caratterizzato i fenomeni. Si è verificata la possibilità di vivere e condividere con i diretti interessati ciò che stava accadendo in ambito teatrale, cosa emergeva dai racconti, nel momento presente in cui si trovavano a vivere anche con difficoltà e criticità un tempo duro e drammatico.

La particolarità del progetto è stata rintracciata nella possibilità di riuscire ad attuare un monitoraggio pre-post, accompagnando i testimoni privilegiati nelle varie fasi. Il percorso teorico, di studio e revisione della letteratura, realizzato dalla ricercatrice, si è intrecciato con la dimensione pratica ed esperienziale, dal momento che si è potuto partecipare a spettacoli come spettatrice, su invito dei testimoni privilegiati e come attrice, data l'esperienza concreta che ha sorretto tutto il percorso di dottorato. Per tutto il periodo dell'emergenza sanitaria ho svolto il ruolo sia di partecipante che di conduttrice di laboratori teatrali, nello studio e nella riflessione, nel confronto con esperti, anche di respiro internazionale, come nell'esperienza del Workshop "The dance of intentions" tenuto dall'attrice ed ex allieva di Eugenio Barba Roberta Carreri, presso la sede dell'Odin Teatret a Holstebro in Danimarca.

In merito alle modalità di sviluppo della ricerca, spostandosi sugli aspetti metodologici, possiamo osservare come la doppia modalità di conduzione delle interviste e del focus group si sia rivelata sia un punto di forza sia una criticità, negli aspetti positivi di un contatto più rapido e nella possibilità di registrazione chiara e "frontale" e nella possibilità di rivedere e riprendere i dati sullo stesso piano, senza "contaminazioni" date dal luogo e dal tempo e dalla relazione con l'intervistato, quindi maggiormente oggettive. Allo stesso tempo, è mancato l'aspetto di umanità e sensorialità, l'avvalersi del linguaggio non verbale nella comunicazione empatica con l'intervistato in presenza, almeno in parte recuperata nel focus group finale.

I principali contributi apportati

Lo studio ha apportato alla letteratura esistente il contributo di aver indagato aspetti pedagogici e teatrali in un periodo di estrema fragilità, in cui sono emersi chiaramente sia i forti limiti dell'arte teatrale, sia i punti di forza e il valore aggiunto.

L'originalità del lavoro è data dalla possibilità di intrecciare discorsi pedagogici con quelli teatrali nell'evidenza di come essi possano rafforzarsi a vicenda a partire da una situazione critica e tragica come è stata quella dell'emergenza sanitaria.

Le consapevolezze emerse dallo studio, sull'importanza di vivere esperienze corporee e spaziali in ambito teatrale, al fine di esperire competenze comunicative, affettive e relazionali che vengono dalla teatralità parrebbero offrire alla persona un bagaglio maggiore, utilizzabile in maniera efficace in ambito pedagogico.

Ci sono aspetti pedagogici che sono storici e che ci portano a sviluppare la consapevolezza che sia necessario un maggiore dialogo e scambio tra le scienze pedagogiche e le culture teatrali.

C'è una specificità nel presente studio, ovvero che la fragilità, come è stata feconda per spinte creative e resilienti, possa diventare generativa anche in altri contesti e ambienti che soffrono la chiusura in processi stantii e aridi. Il fatto che il momento di maggiore creatività si è rivelato quello peggiore per la storia recente dell'umanità costituisce un elemento unico, potremmo dire straordinario, che vorremmo generasse ed espandesse gli ambiti di riflessione.

Un ulteriore elemento di forza è dato dalla metodologia autoetnografica che ha consentito di intrecciare esperienza e storia personale con lo studio di una realtà assolutamente unica, esemplare, originale. La realtà indagata si è presentata quindi come singolare ed è stata ricostruita, perlopiù, ricorrendo alla modalità olistica, sistemica, complessa.

I limiti dello studio

Tra i limiti riscontriamo l'estensione e l'ampiezza di un discorso, che fa i conti con la complessità, ma che chiede, a posteriori, di poter restringere il campo.

Siamo consapevoli dei limiti che il lavoro di ricerca ha evidenziato, in parte esposti precedentemente.

La revisione della letteratura, esplicitata nella prima parte dell'opera ha manifestato alcune lacune e ampi spazi che non hanno potuto essere indagati in modo appropriato.

In riferimento allo sviluppo della ricerca empirica, nell'impossibilità di un incontro dal vivo nelle prime fasi della ricerca si è concretizzato sicuramente un ostacolo, così come l'assenza di sei intervistati al focus group finale. Anche l'andamento scostante e imprevedibile della situazione sanitaria nella sua impossibilità di anticipare i passaggi successivi richiedeva un continuo stato di allerta e vigilanza, al fine di cogliere gli elementi in cui intervenire con il monitoraggio, questo ha reso arduo il lavoro di ricerca e ha richiesto una costante attenzione e un continuo coinvolgimento.

Un'ulteriore criticità è data dal campione, che poteva certamente essere più ampio, coinvolgendo anche altri rappresentanti di differenti esperienze teatrali, come i match di improvvisazione teatrale, il teatro nei luoghi della fragilità (carcere, ospedali...) o altri personaggi di rilevanza.

In merito alle modalità della ricerca si sarebbero potuti utilizzare metodi creativi, quali il disegno, l'immagine, l'azione fisica e corporea, al fine di consentire l'espressione attraverso i diversi linguaggi. Era stata ipotizzata una proposta, poi abbandonata, di focus group finale in cui utilizzare tali modalità di comunicazione.

L'obiettivo fissato nel presente progetto ricerca, così come le domande di ricerca, non sono state in grado di coprire gli aspetti più specifici della relazione tra educando e educatore, tra *minus* e *magis*, la ricerca ha purtroppo escluso nel concreto le plurime manifestazioni della teatralità negli ambiti scolastici, che si sono analizzati nella prima parte *en passant* ma che non hanno trovato riscontro nella ricerca empirica, per motivi di spazio. Anche le attività teatrali negli ambiti della cura, della terapia e della fragilità non hanno trovato spazio nella presenza di testimoni privilegiati che operano specificatamente in tale ambito.

I limiti del periodo di dottorato hanno limitato fortemente la ricerca, poiché per la maggior parte della sua durata si è imposta l'impossibilità a effettuare esperienze concrete sul campo, a reperire materiale, a incontrare testimoni privilegiati, a causa del confinamento dato dalla pandemia. L'impossibilità di accedere a risorse e materiali ha limitato la ricerca, concentrando la fruizione nei mesi conclusivi.

Suggerimenti per ulteriori ricerche

Le direzioni future della ricerca sono nell'intento di ampliare il campione, estendendo la presenza di testimoni privilegiati anche a vari ambiti teatrali non presi in considerazione nel presente studio.

In ambito metodologico si auspica l'utilizzo dei *mixed methods* per integrare metodi qualitativi con quelli quantitativi, come ad esempio l'introduzione di un questionario, al fine di giungere a una completezza nella raccolta e nell'analisi dei dati, nella differente tipologia e avere una maggiore attendibilità dei dati stessi, dal momento che l'avvalersi di dati quantitativi potrebbe arricchire e supportare la parte qualitativa, e viceversa.

Si suggerisce inoltre l'introduzione di metodi creativi della ricerca quali immagini, disegni, prodotti di espressione artistica e musicale. Sarebbe auspicabile seguire una direzione in cui, dopo un percorso di ricerca che si avvale di aspetti corporei e di comunicazione non verbale, si arrivi a scegliere una forma di output dei risultati che sappia conservare linguaggi teatrali, al fine di comunicare gli esiti del percorso con le modalità più consone agli intervistati.

Una potenziale via di ricerca futura del presente lavoro potrebbe essere quella di realizzare un monitoraggio più da vicino dei processi teatrali rafforzando tale connessione anche nella formazione degli insegnanti. In particolare, si potrebbe sviluppare un approfondimento sul valore dell'errore nelle pratiche teatrali, tra cui nello specifico, nel teatro di improvvisazione, in cui la particolare predisposizione ad accogliere l'altro senza giudizio né controllo sui risultati porta a sviluppare stili relazionali basati sulla comunicazione efficace, sulla risoluzione dei conflitti, sull'ironia, sullo sviluppo dell'autostima, da analizzare in ambito educativo e pedagogico con aspetti qualitativi e quantitativi.

Contributi originali apportati

L'ipotesi di fondo della ricerca si fondava sulla possibilità di creare un dialogo fra scienze umane e culture teatrali e che tale confronto potesse portare a contributi di reciprocità in entrambe le aree disciplinari.

L'auspicio di aver offerto un contributo originale al campo di studi in scienze umane e sociali e nelle culture teatrali si fonda sulla consapevolezza che il discorso non trova qui una sua chiusura o conclusione ma che si apre a nuove prospettive e visioni.

Desideriamo riprendere l'immagine di Anas Alkharboutli, che ci mostra, assai intrisa di simbolismo e poesia, come il dialogo si va reggendo sulle macerie di un tempo storico ferito, un'epoca lacerata dalla malattia e dai conflitti armati. Straordinariamente, è proprio nel periodo peggiore per la storia dell'umanità che abbiamo osservato notevoli slanci creativi; la fragilità si è fatta e continua a farsi generativa proprio tra le pietre di scarto e nelle pieghe di vite segnate, è lì che sorgono nuove opportunità e risorse, si edificano dispositivi senza confini né barriere, capaci a generare nuove prospettive, nuovi punti di vista da cui assistere e agire, poiché è soprattutto in una situazione catastrofica che intuiamo la necessità di rimettere in discussione le dimensioni spaziali, temporali, relazionali.



*Figura 13: Fotografia di Anas Alkharboutli
<https://www.publico.es/photonews/repaso-mejores-fotografias-periodisticas-2019.html> [visitato il 16/04/2024]*

Appendici

Appendice 1

STRUMENTI PER LA RACCOLTA DEI DATI

Verranno di seguito inseriti i materiali utilizzati per la raccolta dei dati:

allegato 1: la griglia di intervista della prima fase

allegato 2: la griglia di intervista della seconda fase

allegato 3: la griglia di intervista della terza fase

allegato 4: la griglia del focus group

allegato 5: il testo riassuntivo consegnato in sede di focus group.

Allegato 1: Traccia di intervista – Prima fase giugno 2020

La ringrazio molto per la disponibilità che mi sta offrendo. Come ho avuto modo di anticiparle, sto svolgendo un progetto di ricerca che ha, tra gli obiettivi, quello di indagare e monitorare i processi che si stanno attivando in questo momento storico di pandemia nelle realtà teatrali del territorio Bresciano e Bergamasco. La ricerca qualitativa che sto svolgendo, all'interno del dottorato di ricerca in Scienze Umane, ha come oggetto di studio le pratiche corporee, relazionali ed espressive coinvolte in ambito teatrale, con un punto di vista particolare sul teatro per i bambini. Vorrei osservare e conoscere quali potenzialità, risorse, ma anche difficoltà, criticità, le scuole di teatro stanno vivendo, esplorando, mettendo in atto, in modo nuovo, in questo periodo, in cui sono chiamate con forza a mettersi in gioco con creatività e resilienza.

L'intervista dovrebbe durare circa 45 minuti, le chiedo la cortesia di registrarla per poter recuperare alcuni dati in un secondo momento.

- 1) Avrei bisogno di cominciare con alcune domande su di lei e sulla sua realtà di teatro, per conoscerla più da vicino,
 - 1.1 Può presentarsi e parlarmi della sua passione per il teatro?
 - 1.2 Che tipo di attività e rappresentazioni svolge la vostra realtà? A quale formazione teatrale fate riferimento?
 - 1.3 Qual è il suo ruolo nella vostra realtà teatrale?
 - 1.4 (se non ne parla) Conduce laboratori teatrali? Anche per bambini?
 - 1.5 (se non ne parla) Da quanto tempo siete attivi sul territorio Bresciano/Bergamasco? A chi rivolgete la vostra offerta formativa?

- 2) Prima della quarantena,
 - 2.1 Avevate attivi corsi per adulti?
 - 2.2 E corsi di teatro extrascolastici per bambini e ragazzi? Presso la vostra struttura?
 - 2.3 Erano attivi anche progetti di teatro nelle scuole primarie e dell'infanzia?

- 3) Ora vorrei indagare alcuni aspetti relativi al recente/attuale periodo di confinamento, in merito a come la sua realtà teatrale ha reagito e come sta affrontando questo periodo così critico.
 - 3.1 Quali sono gli effetti della pandemia sulla vostra organizzazione (se non emerge, anche sul piano della tenuta della scuola, dell'impiego e dei salari)
 - 3.2 Come ha vissuto il periodo iniziale di quarantena? Quali sono i primi passi che avete mosso, lei e i suoi collaboratori?

- 4) Abbiamo anche un "mentre" ovvero che strategie avete già messo in atto o pensate di mettere in atto prima di una "presumibile" ripresa sia pure con regole di distanziamento;
 - 4.1 I laboratori per adulti sospesi con la quarantena hanno trovato forme alternative di continuazione? Quali?
 - 4.2 I laboratori per bambini/ragazzi sospesi con la quarantena hanno trovato forme alternative di continuazione? Quali?
 - 4.3 Secondo lei come è possibile il teatro a distanza?
 - 4.4 Per i bambini si può fare lo stesso discorso che per gli adulti?
 - 4.5 Quali limiti e quali potenzialità sta vivendo il teatro in questo tempo storico?
 - 4.6 Stiamo vivendo la fragilità in modo diffuso, nella paura della malattia, nelle relazioni, nel cambiamento repentino che la pandemia sta portando. Come questa fragilità potrà essere elemento utile alla scena e al teatro?
 - 4.7 In che modo il teatro è ricerca, "luogo in cui abitare le domande" in questo tempo?

- 5) Ora le chiederei uno sguardo lungimirante al *dopo*, al *post pandemia*.
 - 5.1 Secondo lei questo tempo ci lascerà apprendimenti, consapevolezze, insegnamenti preziosi che non potremo trascurare? (Quali secondo lei?)
 - 5.2 Come cambierà il teatro, *nella sua forma estetica? Nella messa in scena?*
 - 5.3 Come cambierà nel modo di fare *training* inteso come esercizio teatrale, prove?
 - 5.4 Quali apprendimenti intravede nei contenuti, nei significati profondi del fare teatro?
 - 5.5 Quali elementi essenziali del teatro, quali fondamentali, non verranno di certo soppiantate da questa "tempesta"?

- 6) Procedo ora all'ultima parte, in cui mi piacerebbe conoscere alcuni aspetti tipicamente teatrali, che mi possono essere molto utili per affrontare la ricerca sulla pedagogia teatrale.
 - 6.1 Che valore hanno, secondo te, *prossimità* e *distanza* nel teatro?
 - 6.2 Quali differenze trovi tra il teatro per bambini (3-13 anni) e teatro adulti? Quali somiglianze?
 - 6.3 Training e messa in scena, quale relazione, quali significati nel teatro per adulti e nel teatro per bambini?
 - 6.4 Qual è il tuo teatro?

- 6.5 Teatro non è...
- 6.6 Quale valore aggiunto dà il teatro alla scuola?
- 6.7 Quali caratteristiche imprescindibili dovrebbe avere un conduttore di laboratori teatrali per bambini?
- 6.8 Quale valore ha la fragilità intesa come esposizione, nudità sulla scena e in teatro?
- 6.9 Quale contributo il teatro può dare all'istruzione, alla pedagogia?
- 6.10 Che differenza c'è tra il cinema e il teatro "a distanza"?

Allegato 2: Traccia di intervista - seconda fase novembre 2020

- 1) Quali sono state le esperienze teatrali da voi vissute in questi mesi (da giugno ad oggi)? Quali consapevolezze avete sviluppato in questo tempo?
- 2) Rispetto alla *corporeità*: quali corpi avete osservato? Quali limiti e quali risorse? Cosa ha offerto il teatro al corpo dell'attore, dello spettatore, del teatrante in questo tempo?
- 3) In merito allo *spazio*: quali spazi avete utilizzato? Perché? Quali consapevolezze son nate in voi relativamente allo spazio teatrale in questo tempo? Come si è modificato in voi il valore di prossimità e distanza dopo l'esperienza condotta?

Allegato 3: Traccia di intervista - Terza fase novembre 2021

Prima domanda

Ripercorrendo cronologicamente il periodo storico pandemico che abbiamo vissuto, ho provato a suddividerlo in 5 sottoperiodi:

- 1: marzo/aprile/maggio 2020: primo lockdown
- 2: giugno-ottobre 2020: estate 2020
- 3: ottobre2020-aprile 2021 secondo lockdown
- 4: maggio 2021-settembre 2021: estate 2021
- 5: ottobre/novembre 2021: oggi

Se tu dovessi dare una valutazione in base ad alcune variabili, come valuti:

-il tuo senso di fragilità:

- le tue spinte creative:
- il carico di lavoro (quale il periodo di maggior affaticamento?):
- la presenza di nuove idee, che funzionano:

Seconda domanda:

Dal tuo punto di vista, come si è modificata in questo tempo la relazione con i corpi (del performer, degli spettatori)?

Quali bisogni corporei leggi negli incontri che stai avendo a teatro?

Terza domanda:

Quale relazione hai/hai avuto in questo anno e mezzo, con gli spazi teatrali? Come si è evoluta?

- Luoghi delle rappresentazioni (teatro, spazio pubblico):
- Relazioni con il territorio:
- Lo spazio prossemico fra attori (tra di loro) e fra attori e spettatori:
- Lo spazio della rete con altri teatri, associazioni teatrali, solidarietà:

Quarta domanda:

Quali elementi di creatività ha portato a tuo parere questo tempo storico?

Quinta domanda:

Ho assistito recentemente a uno spettacolo che veniva introdotto dalla frase di Claudio Meldolesi: “Il teatro valorizza gli imprevisti”. Tu e i tuoi collaboratori, avete portato sulla scena e nei laboratori il grande imprevisto che avete vissuto in questo anno e mezzo? Se sì, come? Con quali scelte sceniche, drammaturgiche, didattiche?

Allegato 4: Griglia di intervista - Focus Group – Quarta fase maggio 2022

Giovedì 12 maggio 2022 15.00-17.00
<i>Focus Group</i>
<i>Strumenti: videocamera, blocco appunti, penne, orologio, stampe della sintesi e della griglia</i>
<i>Partecipanti:</i> <i>Cristina Zappettini - coordinatrice</i> <i>Antonio Borgogni - moderatore</i> <i>Roberta Valli – addetta alla registrazione</i> <i>A. F. - intervistato</i> <i>V. B. - intervistata</i> <i>D. V. - intervistata</i> <i>C. M. - intervistato</i> <i>C. T. - intervistata</i> <i>R. M. - intervistato</i>

Domanda	Tempi
Presentazione e indicazione dei ruoli.	6' complessivi
<p>Premessa sulla fragilità (ognuno legge in silenzio).</p> <p>Dalle interviste precedenti è emersa la fragilità come: impossibilità di svolgere il proprio lavoro, messa in discussione del teatro come strumento sociale e di crescita personale, di valorizzazione della persona e delle collettività, (soprattutto derivante dalle scelte politiche), appesantimento e burocratismo organizzativo, oneri economici, fragilità come limitazione nella possibilità di produzione creativa e di fruizione artistica. Sviluppo nel periodo pandemico: Nella suddivisione dei 5 sottoperiodi, è emerso che il periodo maggiormente critico in termini di fragilità vissuta dagli intervistati è coinciso con il secondo lockdown (terzo sottoperiodo), quindi relativo al periodo di ottobre 2020-maggio 2021. Abbiamo osservato un maggior affaticamento personale e professionale nel periodo che va dall'estate 2021 al novembre 2021. La fragilità come risorsa. Quando è stata opportunità? come?</p> <p>1) Cosa ci dice oggi la parola FRAGILITA'?</p>	3' a testa 20' totali x un giro

Guardando agli anni passati, come si è modificato il vostro vissuto di fragilità?	
<p>Premessa sulla creatività.</p> <p>Nell'ambito della creatività, il periodo in cui la maggior parte degli intervistati ha affermato di aver sentito maggiori spinte creative è stato il primo periodo (marzo-giugno 2020), nello specifico abbiamo osservato come l'utilizzo delle tecnologie digitali ha permesso al teatro di sopravvivere, e ha rinnovato l'essenza del teatro come arte dal vivo, esse sono venute a supporto delle arti performative per privilegiare eventi in presenza. Una riflessione legata alla creatività è nata anche dall'errore come imprevisto, che è elemento teatrale che, se trasferito sul piano educativo e pedagogico può suscitare importanti riflessioni.</p> <p>2) Guardando a questi due anni la CREATIVITA' in ambito teatrale si è manifestata in vario modo, quali elementi di creatività rintracciate nelle pratiche performative? È cambiato e cambierà qualcosa nel teatro dopo questo tempo?</p>	<p>3' a testa 20' totali x un giro</p>
<p>Premessa corporeità.</p> <p>I racconti di questi due anni narrano di corpi monchi, castrati, impauriti, trattenuti, tendenti a chiudersi, insofferenti, corpi sospesi, rigidi, nascosti dietro la mascherina. Ma anche corpi desiderosi di contatto, di relazione, nella fatica che comporta.</p> <p>Il teatro, anch'esso limitato nelle possibilità che potrebbe offrire, ha offerto comunque emozioni, commozione, incontri dal vivo, in presenza, offrendo la magia dello stare lì, insieme, nello stesso spazio, nello stesso tempo, la possibilità del contatto, della prossimità.</p> <p>3) Nell'ambito della CORPOREITA', guardando ai limiti e alle potenzialità che avete osservato in questi due anni, quali corpi osservate oggi? Cosa il teatro può offrire oggi alla corporeità ferita dell'uomo in termini educativi, pedagogici?</p>	<p>3' a testa 20' totali x un giro</p>
<p>Premessa sugli spazi.</p> <p>Le consapevolezza che abbiamo maturato, non sembrerebbero legate, contrariamente rispetto a quanto prospettavamo o immaginavamo prima, al luogo</p>	<p>3' a testa 20' totali x un giro</p>

<p>scelto per i progetti teatrali o per gli spettacoli, in quanto abbiamo scoperto che la maggior parte usava lo spazio all'aperto, già da tempo, chi con intenzionalità, chi meno. Sembrerebbe emerso invece quanto e come lo spazio abbia il potere di modificare chi lo abita e influenzerebbe l'incontro fra attori e spettatori, la comunicazione, lo stato emotivo.</p> <p>4) In merito agli SPAZI, è possibile che, data la necessità di riorganizzare gli spazi, sia sorta una nuova riflessione su tale valore trasformativo dello spazio?</p>	
<p>Premessa sul tempo.</p> <p>Abbiamo osservato la specificità che il rito ha assunto, nel rinnovamento della necessità che ha il teatro di esistere per l'uomo, come spazio ludico, di festa, oasi di vita poetica nella vita quotidiana che l'uomo vive. Nelle dimensioni del tempo greco come Chronos (il tempo misurabile che scorre linearmente, che è quantificabile), come Kairos (il tempo opportuno, unico e irripetibile, dell'esperienza che avviene e non si ripete, che si percepisce come attimo magico) e come Aions (che qualifica l'immersione in una dimensione, che dice eternità, indica la durata soggettiva). I tre tempi qualificano l'esperienza teatrale, in vario modo.</p> <p>Emerge un bisogno che abbiamo osservato nelle persone nell'esigenza di partecipare, dal vivo, agli spettacoli, ai corsi teatrali, per cercare sostegno, umanità, emozioni, contatto, sensorialità, catarsi.</p> <p>5) In merito alla dimensione temporale, quale aspetto vi sembra maggiormente rilevante nell'esperienza teatrale di questo tempo pandemico? Che posto ha ancora il rito del teatro oggi?</p>	<p>3' a testa 20' totali x un giro</p>
<p>(solo se c'è tempo)</p> <p>Nello studio teorico e nella ricerca di questi anni mi sono soffermata su alcuni elementi di riflessione:</p> <p>La pedagogia, nel dialogo che instaura con il teatro è in grado di offrire numerosi contributi, tra cui:</p> <p>-consente il focus sull'unicità e l'irripetibilità dell'esperienza teatrale e delle relazioni coinvolte (tra performer e spettatore, tra attori, tra performer e regista...);</p>	<p>(da valutare in base alle tempistiche reali)</p>

<p>-invita alla pratica del pensare riflessivo, nella ricerca qualitativa interpretativa di tipo ideografico viene valorizzato il vissuto specifico e soggettivo delle persone,</p> <p>-interroga sulla necessità di una <i>relazione</i> che progredisce ed evolve verso un meglio possibile, stimola alla narrazione e invita alla virtù della prudenza.</p> <p>Nell’ottica di una reciprocità, le culture e pratiche teatrali e performative sono in grado di offrire alla pedagogia, numerosi contributi, tra cui</p> <p>-il focus sulla corporeità, nell’attenzione all’espressività, ai linguaggi della presenza, del corpo in situazione di rappresentazione, nella dimensione cinetica, motoria, nelle azioni fisiche,</p> <p>-il valore trasformativo degli spazi e della grammatica scenica nelle dimensioni di prossimità e distanza,</p> <p>-dei tempi nella formazione e nell’educazione, del valore del rito</p> <p>-Lo sviluppo della creatività nelle modalità teatrali e l’importanza della dimensione ludica</p> <p>6) La domanda iniziale del progetto di ricerca era: è possibile una riflessione fra la pedagogia/l’educazione e le culture teatrali/le arti performative? Quali contributi reciproci offre l’una all’altra? Quali domande fa sorgere?</p>	
---	--

Allegato 5: il testo riassuntivo consegnato in sede di focus group

Università degli studi di Bergamo – Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro – XXXV ciclo

Dialoghi fragili: corpi e spazi tra culture teatrali e scienze umane.

Dottoranda: Cristina Zappettini - Tutor: Prof. Antonio Borgogni

Il progetto di ricerca

Il progetto di ricerca dottorale, che è stato avviato nel gennaio 2020 e prevede la chiusura nell'agosto 2022, vuole indagare le relazioni di reciprocità che si instaurano tra le culture teatrali e le scienze umane e la pedagogia, al fine di creare un rapporto dialogico di mutuo arricchimento. Gli obiettivi del progetto di ricerca sono: indagare e monitorare i processi coinvolti nel tempo storico di pandemia in alcune realtà teatrali bresciane e bergamasche, osservare e conoscere quali fragilità stanno vivendo i teatri e quali azioni resilienti e creative sono state messe in atto, nell'ipotesi di una trasformazione delle pratiche performative, nella riflessione teorica e nella manifestazione pratica. Si vuole individuare un quadro concettuale che, indagando il lavoro di attori registi, vorrebbe mettere in dialogo prospettive educative con l'arte teatrale. Dalla pandemia da Covid 19 sono emerse limitazioni e criticità che hanno portato le persone del teatro a interrogarsi sulla complessità degli approcci e dei processi, al fine di affrontare i problemi derivanti dalla fragilità. Sono stati identificati cinque ambiti interpretativi trasversali a entrambe le discipline, che diventano categorie di indagine: *la fragilità, la creatività, lo spazio, il tempo e la corporeità*. Si tratta di cinque elementi costitutivi dell'arte performativa e costituiscono anche temi pedagogici di grande rilievo, che permettono di osservare i processi che si sono realizzati in un'ottica pre-post, nello specifico di dodici realtà teatrali del territorio bresciano e bergamasco, da punti di vista specifici desunti dalle principali innovazioni del teatro del Novecento. La ricerca qualitativa interpretativa idiografica ha assunto come oggetto di studio le *relazioni* teatrali, che si osservano specificatamente nelle pratiche corporee ed espressive coinvolte in ambito performativo, nelle fenomenologie che si instaurano in presenza e nella co-costruzione dello spazio scenico tra attori e spettatori. Risalendo dai contributi che i registi pedagoghi del Novecento hanno offerto alle culture teatrali, osserviamo l'incontro del teatro con la pedagogia nel momento in cui la persona è posta al centro e gli viene data voce, nel momento in cui si recupera ogni singolo individuo con la propria personalità e la propria espressività e lo si accompagna nella crescita come nelle varie manifestazioni dell'*Applied Theatre*. Sulla base di importanti passaggi compiuti nel secolo scorso si vogliono leggere le trasformazioni che stanno avvenendo nel tempo storico di estrema fragilità dato dall'emergenza sanitaria, con l'intento di monitorare passaggi cruciali

e significativi, che si verificano nei cinque piani interpretativi scelti. Alla base di ogni categoria vi è uno studio di fondo, che spazia dall'ambito delle scienze umane, alle culture teatrali e performative, fino alle Neuroscienze, fondando la riflessione sui discorsi sviluppati nell'ambito della pedagogia del corpo.

La prospettiva pedagogica

La prospettiva assunta è quella pedagogica, ove l'oggetto di studio (della pedagogia) è sempre, come unità minima, «almeno due soggetti (due persone) che mantengono tra loro, e come, dove, quando e perché, una relazione da loro stessi riconosciuta, in modi diversi, più o meno *educativa e/o formativa*, all'interno di una serie di altre relazioni interpersonali altrettanto riconosciute, da chi le vive, più o meno *educative e/o formative*» (Bertagna, 2018; 30). La relazione educativa è caratterizzata dalla presenza di un'*armonia*, intesa come crescita, trasformazione, verso qualcosa di migliore, che è valore aggiunto all'esistenza e che porta i soggetti coinvolti verso un cambiamento positivo. *Il rapporto tra attore e spettatore o tra due o più partecipanti a un laboratorio teatrale, o ancora, tra regista e attore, possono essere considerati relazione pedagogica? In che modo la pedagogia può contribuire a un discorso sulle arti performative? Può assumere le relazioni teatrali come suo specifico oggetto di studio? In teatro attore e spettatore riconoscono il legame pedagogico presente?*

Vengono indagati i contributi di registi pedagoghi del Novecento che rappresentano le fondamenta del discorso tra pedagogia e teatro, poiché nelle loro narrazioni hanno saputo indagare la componente relazionale, corporea ed esperienziale della persona umana, e questi elementi intercettano il discorso teatrale e pedagogico e costituiscono l'intersezione dei due settori disciplinari. Tali figure che a livello teatrale sono diventate guide, maestri, padri Fondatori del primo Novecento sono: Stanislavskij, Mejerchol'd, Craig, Brecht, Copeau, Artaud, Grotowski, Brook, Barba. Ma che cos'è un maestro? che cos'è un *teacher of performance* a teatro? come lo si riconosce? Che cosa e come insegna? che cosa trasmette e come lo trasmette? Diverse sono le domande che hanno voluto intrecciare i discorsi pedagogici con quelli teatrali, con il fine di aprire orizzonti di riflessione estendibili ulteriormente.

La Metodologia

La ricerca interpretativa idiografica ha previsto l'utilizzo di tecniche qualitative.

Il campione di convenienza selezionato è di dodici realtà teatrali del territorio bresciano e bergamasco, eterogenee nelle dimensioni, nel raggio di azione sul territorio, nell'ambito di lavoro e nei destinatari. Sono state definite le categorie d'indagine (fragilità, creatività, corpo, spazio e tempo) e realizzato un pre-test. Il campione è stato oggetto di un monitoraggio che si è realizzato ad oggi in tre momenti distinti: La prima fase è stata realizzata nel giugno 2020 al fine di sondare l'esperienza

vissuta nei mesi precedenti; è stata somministrata un'intervista semi-strutturata faccia a faccia della durata di 40 minuti, attuata mediante piattaforma digitale Zoom. Si è fatta una prima raccolta di informazioni, sono state indagate le strategie attivate in reazione alla pandemia e si è realizzato un'esplorazione approfondita di alcune rappresentazioni alla base delle pratiche teatrali.

A novembre del 2020 tutti e dodici gli intervistati hanno risposto a una seconda tranche di interviste semi-strutturate della durata di circa 20 minuti in cui si è fatta una ricognizione delle esperienze estive con un focus specifico sulla scelta dei luoghi e sulle pratiche corporee coinvolte.

L'ultima fase di interviste si è realizzata nel mese di novembre 2021, attraverso un'intervista semi-strutturata della durata di 20 minuti, sono state indagate le consapevolezze maturate in merito ai temi della corporeità, degli spazi teatrali, della fragilità e della creatività. Si prevede la realizzazione di un focus group al fine di creare un confronto collettivo sulla condivisione e discussione dei risultati parziali.

I risultati parziali

L'analisi dei dati raccolti delle interviste è avvenuta mediante realizzazione di griglie riassuntive nelle tre fasi, i quali sono stati ulteriormente condensati e sintetizzati in una griglia riassuntiva. Tale elaborazione ha portato ad un approfondimento delle domande, all'allargamento dei discorsi e ad alcune consapevolezze, che si abbozzano di seguito, in via del tutto provvisoria e necessitante di validazione.

Fragilità

Il periodo maggiormente critico in termini di fragilità vissuta dagli intervistati sembrerebbe esser coinciso con il secondo lockdown, quindi relativo al periodo di ottobre 2020-maggio 2021, abbiamo osservato un maggior affaticamento personale e professionale nel periodo che va dall'estate 2021 al novembre 2021. La fragilità emergerebbe dai racconti come impossibilità di svolgere il proprio lavoro, come messa in discussione del teatro come strumento sociale e di crescita personale di valorizzazione della persona e delle collettività (anche derivante dalle scelte politiche), fragilità come limitazione nella possibilità di produzione creativa e di fruizione artistica. La fragilità ha portato a parlare di resilienza e resistenza e a riflettere sulle necessità del teatro in un'epoca in cui la digitalizzazione ha invaso ogni ambito artistico e culturale.

Creatività

Il periodo in cui la maggior parte degli intervistati ha affermato di aver sentito maggiori spinte creative è stato il primo periodo (marzo-giugno 2020), nello specifico, abbiamo osservato come l'utilizzo delle tecnologie digitali abbia permesso al teatro di sopravvivere e abbia rinnovato l'essenza del teatro come arte dal vivo, quindi è venuto a supporto delle arti performative per privilegiare eventi in

presenza. Una riflessione legata alla creatività è nata anche dall'errore come imprevisto, che è elemento teatrale che, se trasferito sul piano educativo e pedagogico può suscitare ulteriori riflessioni.

Corporeità

I racconti di questi due anni narrano di corpi monchi, castrati, impauriti, trattenuti, tendenti a chiudersi, insofferenti, corpi sospesi, rigidi, nascosti dietro la mascherina. Ma anche corpi desiderosi di contatto, di relazione, nella fatica che comporta. Il teatro, anch'esso limitato nelle possibilità che potrebbe offrire, ha offerto comunque emozioni, commozone, incontri dal vivo, in presenza, offrendo la magia dello stare lì, insieme, nello stesso spazio, nello stesso tempo, la possibilità del contatto, della prossimità.

Spazio

Si è rilevato che la maggior parte dei teatri usava lo spazio all'aperto già da tempo, chi con intenzionalità, chi meno. Le consapevolezze nate però, sembrano essere le seguenti: se prima lo spazio era un contenitore, ora sembra acquisire, dalle parole degli intervistati, un valore aggiunto, poiché la necessaria riorganizzazione degli spazi imposta dalla normativa ha fatto sorgere domande e riflessioni. Lo spazio, dalle parole degli intervistati, sembrerebbe modificare chi lo abita e influenzerebbe l'incontro fra attori e spettatori, la comunicazione, lo stato emotivo. Se estesa nell'ambito delle scienze umane la riflessione si può arricchire ulteriormente.

In aggiunta vi è l'indagine sugli elementi di prossimità e distanza, che costituiscono la grammatica scenica e che, stravolti nel periodo pandemico hanno generato discorsi sullo spazio interpersonale, il concetto di empatia, di grammatica delle relazioni.

Tempo

Abbiamo osservato la specificità che il rito ha assunto, nel rinnovamento della necessità che ha il teatro di esistere per l'uomo, come spazio ludico, di festa, *oasi di vita poetica* nella vita quotidiana che l'uomo vive. Nelle dimensioni del tempo greco come *Chronos* (il tempo misurabile che scorre linearmente, che è quantificabile), come *Kairos* (il tempo opportuno, unico e irripetibile, dell'esperienza che avviene e non si ripete, che si percepisce come attimo magico) e come *Aions* (che qualifica l'immersione in una dimensione altra, che dice eternità, indica la durata soggettiva). I tre tempi qualificano l'esperienza teatrale che in vario modo emerge dalle riflessioni sui tempi delle performance e sul bisogno, che si è osservato nelle persone, nell'esigenza di partecipare, dal vivo, agli spettacoli, ai corsi teatrali, per cercare sostegno, umanità, emozioni, contatto, sensorialità, catarsi.

Il focus group

Il *focus group* è un'intervista di gruppo in cui l'intervistatore, detto anche moderatore, conduce l'intervista su un gruppo composto da un numero limitato di soggetti (Trincherò, 2004; 101).

Obiettivo è far discutere i partecipanti focalizzando la discussione su un dato argomento, al fine di rilevare opinioni e ha fini esplorativi. L'intervistatore stimola l'interazione e il dialogo tra i soggetti, riportando il focus della discussione sui temi prefissati dalla scaletta di intervista, lo scopo è sfruttare le dinamiche positive della discussione, limitando quelle negative (Bichi, 2007).

Di seguito la griglia delle domande previste:

1) Cosa ci dice oggi la parola fragilità? Guardando ai due anni passati, come si è modificato il vostro vissuto di fragilità?

2) Guardando a questi due anni la creatività in ambito teatrale si è manifestata in vario modo, quali elementi di creatività rintracciate nelle pratiche performative? È cambiato e cambierà qualcosa nel teatro dopo questo tempo?

3) Nell'ambito della corporeità, guardando ai limiti e alle potenzialità che avete osservato in questi due anni, quali corpi osservate oggi? Cosa il teatro può offrire oggi alla corporeità ferita dell'uomo in termini educativi, pedagogici?

4) In merito agli spazi, è possibile che, data la necessità di riorganizzare gli spazi, sia sorta una nuova riflessione su tale valore trasformativo dello spazio?

5) In merito alla dimensione temporale, quale aspetto vi sembra maggiormente rilevante nell'esperienza teatrale di questo tempo pandemico? Che posto ha ancora il rito del teatro oggi?

6) La domanda iniziale del progetto di ricerca era: è possibile una riflessione fra la pedagogia/l'educazione e le culture teatrali/le arti performative? Quali contributi reciproci offre l'una all'altra? Quali domande fa sorgere oggi?

Durata prevista: due ore, 15.00-17.00 12 maggio 2022 presso l'aula 6 Palazzo Bernareggi, via Pignolo, 76, 24121 Bergamo .

Appendice 2

STRUMENTI PER L'ANALISI DEI DATI

Verranno di seguito inseriti i materiali utilizzati per l'analisi dei dati:

allegato 1: tabelle di analisi dei dati elaborate nella prima fase

allegato 2: tabelle di analisi dei dati elaborate nella seconda fase

allegato 3: tabelle di analisi dei dati elaborate nella terza fase

Allegato 1: tabelle di analisi dei dati elaborate nella prima fase

Domanda n. 1

Avrei bisogno di cominciare con alcune domande su di lei e sulla sua realtà di teatro, per conoscerla più da vicino,

1.6 Può presentarsi e parlarmi della sua passione per il teatro?

1.7 Che tipo di attività e rappresentazioni svolge la vostra realtà? A quale formazione teatrale fate riferimento?

1.8 Qual è il suo ruolo nella vostra realtà teatrale?

1.9 (se non ne parla) Conduce laboratori teatrali? Anche per bambini?

1.10 (se non ne parla) Da quanto tempo siete attivi sul territorio Bresciano/Bergamasco?
A chi rivolgete la vostra offerta formativa?

A1 spettacoli per bambini

A2 spettacoli adulti

B1 laboratori 0-6

B2 laboratori 6-10

B3 laboratori 10-13

B4 laboratori adulti

C1 attività presso sede (extrascolastiche)

C2 attività nelle scuole

D teatro della fragilità

Appendici

	Nome Cognome	Aut.	Ente	Ruolo	A1	A2	B1	B2	B3	B4	C1	C2	D
1	A. F.		Teatro Telaio BS	Responsabile settore educativo e regista	x	x	x	x	x		x	x	x
2	E. L.		Biridilla BS	Conduttrice di laboratori			x	x	x		x	x	x
3	C. C.		Teatro Prova BG	Conduttrice di laboratori, attrice e regista	X	X	X	X	X	X	X	X	x
4	C. M.		CUT Bg	Direttore artistico		X				X	x		
5	D. V.	x	Residenza Idra BS	Attrice, conduttrice di laboratori		x				x			
6	D. R.		Minima Teatro BS	Conduttore laboratori, regista	x	X		X	X	X		X	
7	D. B.		Viandanze BS	Attore, regista, operatore teatrale		X		X	X	X	X	X	x
8	C. T.		CUT BS	Direttrice artistica, regista, attrice		x				X			
9	C. R.	X	Residenza Idra	Attore, conduttore di laboratori	X	X				X			
10	R. M.	X	Nuvola nel Sacco,	conduttore di laboratori, attore, regista	X	X	X	X	X	X	x	X	x
11	V. B.		Teatro 19	Conduttrice, attrice, regista		X	X	X	X	X	X	X	x
12	B. V.		Chronos tre	Conduttore, regista, attore	X	X		x	x	x	x	x	x
Pre test	A. F.		Minima Teatro	Attrice, conduttrice		X		X	X		X	x	

Domanda n. 2

Prima della quarantena,

2.4 Avevate attivi corsi per adulti?

2.5 E corsi di teatro extrascolastici per bambini e ragazzi? Presso la vostra struttura?

2.6 Erano attivi anche progetti di teatro nelle scuole primarie e dell'infanzia?

	2.1	2.2.	2.3
1	Sezione serale	Si	si
2	Solo per anziani e adolescenti	Si ma non c'è sede	si
3	Si	Si	si
4	Si	Si	no
5	si	si	no
6	Si	No	Si (no infanzia)
7	Si	Si	si
8	Si	No	no
9	Si	No	no
10	Si	no	si
11	Progetto "oltre la strada", gruppo adulti "matinée", Laboratorio teatrale permanente e laboratorio di ricerca attoriale	Si, elementari e medie assieme	Si, condotto da Roberta Moneta
12	Si Asola, Castiglione, Carpenedolo	No	Si (no infanzia)
Pre test	Si	No	Si (no infanzia)

Domanda n. 3

3. Ora vorrei indagare alcuni aspetti relativi al recente/attuale periodo di confinamento, in merito a come la sua realtà teatrale ha reagito e come sta affrontando questo periodo così critico.

3.1. Quali sono gli effetti della pandemia sulla vostra organizzazione (se non emerge, anche sul piano della tenuta della scuola, dell'impiego e dei salari)

3.2 Come ha vissuto il periodo iniziale di quarantena?

3.3. Quali sono i primi passi che avete mosso, lei e i suoi collaboratori?

	3.1	3.2	3.3
1	Attivazione FIS e fondo cassa dell'associazione	Tavolo interistituzionale Agita e internazionale Assitej.	Organizzazione: sospensione e annullamento attività previste
2	/		Mantenere un contatto con i bambini e le famiglie. Storia sul coronavirus e filastrocca. Sospensione delle attività. Mantenimento della relazione.
3	Il presidente ha continuato a lavorare per capire la situazione contrattuale e legale. Molti abitano in zone critiche. Rispetto, silenzio.	Frustrazione e paura, a livello lavorativo e personale. Vissuto chiusi nella propria fatica.	Contatti via zoom per capire come riprendere contatto con corsisti e maestre. Continuazione dei laboratori a distanza. Lavoro finale in video.
4	Interruzione delle attività e malattia.	A letto malattia.	Dopo un mese di interruzione abbiamo pensato a delle strategie.
5	Avendo un inquadramento da intermittente per me è stato più difficile di altre realtà in cui era chiara l'unica soluzione della cassa integrazione.	Ho cercato di imparare che tipo di linguaggio fosse quello del video e a cosa potesse servire. Ho fatto nuove conoscenze con altre scuole, confronto, nuovi punti di riferimento.	Ho lavorato sul video come lavoro a teatro, imparando a memoria un testo e facendo poi il video.
6	/	Ci siamo presi un tempo per capire cosa fare, non mettere delle pezze ma strutturare un percorso didattico teatrale valido.	Ci siamo chiesti se davvero avessimo avuto bisogno di fare qualcosa e abbiamo sentito la necessità di reinventare il teatro sulla base della situazione che stavamo vivendo.
7	/	Molto tragico e drammatico, spaesamento. Inizialmente riprogrammazione di tutte le attività, poi scelta di fare a distanza.	Radiodrammi, abbiamo portato a termine i progetti nelle scuole superiori.
8	Disorientamento, sospesi progetti anche all'estero.	Frustrazione e paura, disorientamento.	Con la didattica online: frustrazione di non essere padroni del mezzo. Disorganizzazione esteriore.
9	/	Preoccupazione, dubbio	Ho fatto un atto di confessione, davanti al pc ci siamo parlati e deciso di proseguire corso a distanza
10	Impatto molto pesante. Il 70/80% di 190 persone è rimasto disoccupato.	Se c'è una cosa che mi ha insegnato il teatro è che qualsiasi cosa diventa sempre un'opportunità piuttosto che un limite, per cui l'ho presa così, ho cominciato a scrivere, tanto è vero che uno spettacolo che ho scritto in questo periodo debutterà il 28 giugno.	a parte i primi 23 giorni in cui abbiamo dovuto cercare di capire cosa fare, io ho cominciato praticamente sin da subito a lavorare sodo in questa direzione.
11	Sospensione del festival Metamorfosi, blocco di tutte le attività e delle repliche di spettacoli. Paradosso centri commerciali aperti e teatri chiusi.	Stranità per la situazione poco chiara e contraddittoria.	Abbiamo subito tramutato il festival metamorfosi in una diretta facebook e Iniziativa di spettatore zero.
12	Annulato tutte le attività ma realizzato spettacolo in puglia a fine febbraio. Cassa integrazione, arrivata in ritardo di due mesi. Non abbiamo avuto grossi problemi economici e di gestione	Abbiamo vissuto i primi 10 giorni nello spaesamento, le scuole erano in una situazione di emergenza.	Attorno al 20 marzo abbiamo fatto proposte concrete, sulla base delle esigenze e disponibilità informatiche degli utenti.

Domanda n. 4

Abbiamo anche un “mentre” ovvero che strategie avete già messo in atto o pensate di mettere in atto prima di una “presumibile” ripresa sia pure con regole di distanziamento;

4.1 I laboratori per adulti sospesi con la quarantena hanno trovato forme alternative di continuazione? Quali?

4.8 I laboratori per bambini/ragazzi sospesi con la quarantena hanno trovato forme alternative di continuazione? Quali?

4.9 Secondo lei come è possibile il teatro a distanza?

4.10 Per i bambini si può fare lo stesso discorso che per gli adulti?

4.11 Quali limiti e quali potenzialità sta vivendo il teatro in questo tempo storico?

	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5
1	Inizialmente rifiuto del video, poi tentativi vari, coinvolgimento della famiglia	Registrazione di messaggi per esorcizzare, intervento nelle DAD scolastiche, scrittura di un copione e recita di 2 minuti e favole al telefono	Per due ragioni: mantenere i contatti e accettare la sfida di mettersi in gioco		Limiti: manca la ritualità e la comunità. Potenzialità: la distanza si è abbattuta.
2	No lab adulti	Proposta di esercizi e giochi teatrali da fare in famiglia. Storia/filastrocca sul Coronavirus.	Senso del teatro è esserci in quel momento. Fatto a distanza non è teatro.	/	Teatro d'attore, teatro di ricerca si possono fare a distanza. Il teatro sociale implica contatto, non si può fare a distanza.
3	Lezione di drammaturgia, di storia del teatro. Nulla di training o che coinvolgesse il corpo.	Racconti, storie, pigiama party, giochi sull'emotività.	La distanza non si è rivelata essere un problema ma semmai opportunità per lavorare sull'intimità delle relazioni nel gruppo.	/	Limiti: non poter sfruttare il “già fatto”, l'impostazione predefinita che c'era. E' tutto da modificare. Potenzialità: ogni scelta artistica non è data per scontata ma scelta.
4	Lavoro di analisi del testo Amleto. Monologhi via video.	Nessun laboratorio	Il teatro in video serve solo a documentare. Non è possibile perché non c'è la magia dell'attrazione, quello che si sperimenta in presenza.	Non posso dire. Non ho trovato forme a distanza per laboratorio maschere.	Condivido la proposta di Gabriele Vacis. Teatro come servizio in cui in scena si porta tutto. Teatro come creazione di relazioni tra le persone.
5	Inizialmente erano scettici, poi si sono buttati, ho usato il grafico per trasformare situazioni di incontro. Questo laboratorio è stato un sostegno per alcuni. Altri hanno interrotto per malattia.	Per i bambini brevi video dati in gestione ai genitori.	Per il bisogno di vicinanza, di incontro. attivare tutto quello che riguarda la relazione, cercare di creare uno spazio che non c'è, con la prospettiva, giochi che nascondano e rivelino. l'azione può essere immaginata al di là di quello che si vede nello schermo, tornando al terzo teatro, quello che nel terzo teatro si chiama “il contro movimento” che c'è all'inizio di ogni azione.	Sono cose diverse, per i bambini ho fatto in video cose specifiche con un inizio, svolgimento e fine. Per gli adulti potenziamento dell'immaginazione.	Limiti: i vuoti di significato del teatro, alcune realtà sconosciute come Pietro Babina. Potenzialità: c'è stato un incontro anche a livello politico, un cambiamento, è rimasto chi ci credeva davvero.

Appendici

6	Adulti: teatro non è solo relazione diretta ma anche comunicazione: si può insegnare. Adolescenti: proposta di didattica a distanza.	Bambini: interruzione delle attività.	Imparare che un uno schermo, un'inquadratura che ho davanti non diventa un limite ma può diventare un'opportunità.	L'attenzione dei bambini è ridotta.	Ogni occasione è una potenzialità, qualunque situazione è un'opportunità. È la capacità di accogliere e vivere ciò che si ha. L'attore deve sempre fare i conti con l'impossibilità di decidere (scenografie, testo, note di regia sono come paletti). Attore diventa maestro dell'opportunità, fa tesoro di ogni occasione che ha.
7	Adulti: siamo andati scena con un monologo o solo due attori, senza contatto.	Interrotti perché non c'erano mezzi tecnologici per tutti e perché facevano già tante ore di videolezione a scuola.	Non è possibile. Lo specifico del teatro da 2000 anni è che bisogna esserci in quel momento. Qui e ora.	/	Limiti: oltre a quelli economici e di statuto dei lavoratori dello spettacolo, L'iperproduzione fa venire meno la qualità, la riflessione. Potenzialità: potersi fermare e dare spazio alla profondità
8	Laboratorio universitario a distanza per crediti.	/	E' possibile ma per un piccolo gruppo e solo per alcuni aspetti teatrali.	/	Limiti ce ne sono tanti, pratici (ad esempio non più di tre persone sul palco, distanziamento). Difficoltà economiche per i lavoratori dello spettacolo.
9	Ho provato a rispettare quelle che sono le regole del teatro, cioè la relazione che l'attore agisce con lo spazio, con gli altri, con lo spettatore. Abbiamo provato a farlo in uno spazio domestico e davanti alla telecamera, nello schermo rettangolare del computer ma rispettando questi principi ed è uscito fuori anche qualcosa di interessante	/	E' possibile, ma non può essere l'unica forma. Un mezzo nuovo. Bisogna rispettare le regole del teatro: la relazione con spazio, altri e spettatore. il teatro si definisce tale perché è un incontro e questo incontro può essere soltanto reale, può essere solo fisico, l'incontro deve avvenire tra gli attori tra chi ci lavora	Oggi i bambini sono anche abituati a questo mezzo, contemporaneamente portavano avanti anche l'attività scolastica attraverso il computer quindi un po' sono stati agevolati. Con quelli più piccoli secondo me è complicato, cioè i bambini di fascia prescolare, non è adatto.	Limiti: il teatro è un settore sempre in crisi. Potenzialità: il cambiamento permette di trovare spazi nuovi e nuove modalità, nuovi spettatori, un nuovo teatro, nuovi linguaggi. Teatro che esce dal teatro. Attraverso i problemi. I limiti si reinventa.
10	laboratorio sulla sicurezza sul lavoro a marzo con un'azienda con cui noi collaboriamo da tempo, è stato riconvertire in forma online il nostro intervento. utilizzando alcuni filmati di scene già registrate, abbiamo aggiunto alcune parti in diretta, sulla	bambini: filmati, ho aperto il canale youtube, ho preparato dei video che sono poi le attività che io facevo a scuola con loro. E poi è stata per fare delle attività anche con i genitori, erano esercizi teatrali molto semplici, narrazioni che potessero fare tranquillamente anche a casa	dico sì, è possibile, però non è il teatro che piace a me. Il teatro che mi piace di più è qualcosa d'altro perché il teatro a distanza va bene se fai la diretta e se non hai alternativa ma è un'altra cosa. <i>Se tu stai facendo uno spettacolo sul palco, senti il respiro del pubblico, senti l'ansia, senti la tensione, la tua, quella dei tuoi compagni,</i>	. Il problema dei bambini con questi sistemi è che comunque hanno bisogno di un adulto perché, soprattutto i piccoli dell'infanzia hanno bisogno comunque della mediazione di un adulto per l'utilizzo dello strumento, per cui sì, può andar bene per qualche	Allora a me sembra in generale che il teatro abbia sempre dei limiti, ma non tanto per il teatro, quanto per la società. , il teatro sembra ancora qualcosa di elitario. C'è un grosso limite, la gente non comprende fino in fondo la potenzialità e il grande fascino del teatro. Quando

	sicurezza eravamo in tre, per cui abbiamo veramente messo in scena una video-chat tra la responsabile della sicurezza, i datori di lavoro e il responsabile della sicurezza dell'azienda, mettendo in scena ovviamente ognuno in un posto diverso, con tutti i corsisti collegati, è stata un'esperienza, un esperimento, molto positivo.		<i>insomma il teatro è carne, il video, la televisione è un'altra cosa. è chiaro che se non puoi fare diversamente, bisogna assolutamente pensare a nuove forme, nuovi modi.</i>	volta, ma non a livello continuativo.	leggevo di come la società greca o romana utilizzava il teatro per dirimere le questioni sociali, per crescere in socialità, in scelte democratiche sono rimasto davvero stupito. Sì, limiti enormi, ma dovuti dall'esterno e potenzialità incredibili a cui si fa fatica a dare credito.
11	Con l'ospedale e corsi adulti online.	Corso bambini e ragazzi ha mantenuto legami telefonici. Non proseguono con didattica online perché già appesantiti dalla didattica online.	I mezzi tecnologici hanno consentito di rimanere in contatto e non perdere il rapporto.	Con i bambini abbiamo scelto di non farlo perché perdeva significato. Non si capiva bene, mezzo disturbato.	Chiedersi se il teatro sia necessario. Se non è necessario questo è un limite. In questo tempo una potenzialità è aver avuto tempo per creare nuovi percorsi, abbiamo sperimentato un nuovo progetto che ci ha ricordato che il teatro è strumento per il cambiamento. Limite: che in questo periodo non è stato considerato. Potenzialità: che si possa superare questo.
12	Liceo don Milani: scrittura creativa di un monologo. Ogni ragazzo ha creato un filmato e poi creazione di un video con tutti i monologhi.	Scuole: proposta di brevi video con lettura di un albo illustrato, filastrocche, dando stimoli per scrivere poesie, fare disegni. Scuola di CastelGoffredo: presenza in alcune lezioni online tramite Google Meet: modo più diretto di relazione. Coinvolgimento anche dei genitori.	E' stata positiva per molti aspetti ma presupponeva un grande sprono da parte di insegnanti e genitori. La relazione gruppo-individuo non è molto presente a distanza. I più intraprendenti emergono di più in video, i più timidi fanno fatica a farsi spazio.	/	Incertezza relazionale, tra le persone, tra i singoli, le istituzioni e le compagnie. Difficoltà a programmare sul lungo termine, si lavora in emergenza, brevissimo termine. Vogliamo puntare su nuove tecniche. Acquisto di cuffie Wireless per visite in luoghi culturali con FAI.

Domanda n. 5.

Ora le chiederei uno sguardo lungimirante al *dopo*, al *post pandemia*.

5.6 Secondo lei questo tempo ci lascerà apprendimenti, consapevolezza, insegnamenti preziosi che non potremo trascurare? (Quali secondo lei?)

5.7 Come cambierà il teatro, *nella sua forma estetica*? *Nella messa in scena*?

5.8 Come cambierà nel modo di fare *training* inteso come esercizio teatrale, prove?

5.9 Quali apprendimenti intravede nei contenuti, nei significati profondi del fare teatro?

5.10 Quali elementi essenziali del teatro, quali fondamenta, non verranno di certo soppiantate da questa “tempesta”?

	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5
1	Nel teatro è importante trovarsi, fare comunità, ritualità	Tenere la risorsa digitale e telematica, spettacoli all'aperto		Ripensare un teatro fruibile anche ai più lontani abbattendo i costi.	Il teatro per la scuola importante perché è l'unica forma di democrazia in Italia che permette ad ogni bambino di fruire di un'esperienza artistica, musicale e coreutica o teatrale.
2	Tempo a casa in un luogo sicuro e sereno. Dato valore al tempo, piccoli riti quotidiani. Tempo condiviso	Non cambierà più di tanto nella forma estetica	Cambiamento solo immediato, nel modo di provare, a distanza.	I temi che si svilupperanno saranno forse legati alla pandemia.	L'uomo fa teatro per rivivere, rielaborare, ricostruire, giocare, immedesimarsi. Questi elementi non verranno intaccati.
3	Prevedere con flessibilità più strade.	La messa in scena cambierà nei criteri di agibilità e nella distanza con il pubblico. Facendo spettacoli 0-4 eravamo già abituati a modificare lo spazio. Distanza e prossimità. Lavorare sulla distanza riporta all'essenza.	Spazio personale e spazio comune, ridurre i numeri, attività corporea senza il contatto.	Nel contenuto della comunicazione, sviluppare la comunicare con il corpo.	Rivalorizzazione del corpo e la comunicazione non verbale.
4	Se la proposta di Vacis avrà un seguito ci potrà essere un'apertura dei teatri .	Forse verranno inseriti dei video negli spettacoli.	/	/	/
5	Il riconoscimento che la mia realtà è la realtà dell'altro. Lo strumento video.	Verrà introdotto il digitale,	confronto con realtà internazionali	/	Possibilità di andare a fondo su un'identità personale che si confronta con quella collettiva. Il teatro sta creando forme di socialità a se' stanti, più forte.
6	Che la distanza è importante perché le storie si raccontano con la distanza. Un corpo racconta tantissimo anche se è seduto. Giocare con i blocchi/ostacoli dell'attore per far sì che si posano vivere come delle opportunità.	Ci sono tante forme di teatro che potrebbero essere sperimentate in questo periodo. Dipende se il teatro va incontro alle esigenze di mercato o se parte dal bisogno di comunicare qualcosa.	/	/	Il bisogno di comunicare
7	Esperienza del radiodramma lascia competenze sul suono e sul video.	Teatro da sempre è una commistione di arti, le nuove competenze ce le	/	Nel momento di difficoltà in teatro, in scena, i personaggi mutano,	Peter Brook: il teatro è fatto da uno che parla e uno che ascolta e non serve nient'altro.

		porteremo nella messa in scena, approfondiremo.		mostrano il loro vero volto	
8	I ragazzi forse saranno più attenti, forse apprezzeremo di più il vivere socialmente, le relazioni. Anche a livello economico, dopo una batosta ci sarà una ripresa.	Dal punto di vista didattico ci permette di essere più creativi, più preparati.	/	/	Il sacro fuoco, l'energia che passa attraverso l'arte del teatro. Più sofferenze sperimenti, più l'arte esce. Certe sofferenze sono la musa e l'elemento che fa emergere la vena artistica.
9	Ho imparato che un incontro può avvenire nonostante l'assenza della vicinanza fisica. Le difficoltà portano a cambiare sguardo, trovare soluzioni.	/	/	/	Il teatro è un incontro. Se in teatro non si può fare questo incontro, lo si può fare altrove.
10	Lascia la consapevolezza che le relazioni ci rendono persone migliori e che abbiamo tutti una sensibilità diversa, abbiamo attraversato un tempo doloroso che ha segnato le persone in modo diverso.	Cambia a differenza se sei solo o compagnia. Monologhi più facili. In compagnia più difficoltà.	/	/	Rimarrà il teatro prima di tutto. C'è nella sua complessità, resta perché mi emoziona, il ridere e il piangere, il pensare e riflettere, il soffrire perché alle volte tu soffri nella storia e ci sono tutte cose che restano.
11	Il cambiamento è una scelta, avviene se lo scegliamo e vogliamo noi.	/	/	/	Il teatro esiste se c'è un incontro. Non è solo ascoltare e vedere una storia (c'è il cinema), ma è l'incontro, il rito, dal vivo. Si consuma solo in quel momento e non c'è modo di viverlo se non in quel momento.
12	Rilancio quest'esteta perché c'è desiderio di ritrovarsi. Su autunno e inverno la vedo in maniera sfocata. Guardarsi dentro, riflettere sul senso e sui valori, questo momento storico ci lascerà una traccia forte.	/	/	/	Resterà un grande desiderio di stare insieme, di condividere degli eventi culturali e un senso di identità, di comunanza.

Domanda n. 6

Procedo ora all'ultima parte, in cui mi piacerebbe conoscere alcuni aspetti tipicamente teatrali, che mi possono essere molto utili per affrontare la ricerca sulla pedagogia teatrale.

- 6.11 Che valore hanno, secondo te, *prossimità* e *distanza* nel teatro?
- 6.12 Quali differenze trovi tra il teatro per bambini (3-13 anni) e teatro adulti? Quali somiglianze?
- 6.13 Training e messa in scena, quale relazione, quali significati nel teatro per adulti e nel teatro per bambini?
- 6.14 Qual è il tuo teatro?
- 6.15 Teatro non è...
- 6.16 Quale valore aggiunto dà il teatro alla scuola?
- 6.17 Quali caratteristiche imprescindibili dovrebbe avere un conduttore di laboratori teatrali per bambini?
- 6.18 Quale valore ha la fragilità intesa come esposizione, nudità sulla scena e in teatro?
- 6.19 Stiamo vivendo la fragilità in modo diffuso, nella paura della malattia, nelle relazioni, nel cambiamento repentino che la pandemia sta portando. Come questa fragilità potrà essere elemento utile alla scena e al teatro?
- 6.20 In che modo il teatro è ricerca, "luogo in cui abitare le domande" in questo tempo?
- 6.21 Quale contributo il teatro può dare all'istruzione, alla pedagogia?
- 6.22 Che differenza c'è tra il cinema e il teatro "a distanza"?

	6.1 prossimit�	6.1 distanza
1	Nel laboratorio anche a distanza posso vivere la prossimit� (con famigliari).	Nello spettacolo � ostacolo, nel laboratorio permette la sensorialit�.
2	Pi� importante la prossimit� della distanza. Teatro sociale � basato sulla vicinanza, prossimit�, contatto molto presenti. Nel teatro c'� un gioco di opposti: lento/veloce, grande/piccolo...il ritmo � elemento espressivo e narrativo.	Se non c'� distanza non si percepisce l'importanza della prossimit�. Con la distanza il teatro sociale � impossibile da vivere.
3	La prossimit� e la distanza sono relative, posso essere pi� prossimo a uno seduto di fronte a me nel cerchio perch� lo guardo negli occhi, rispetto a quello seduto accanto a me. Il teatro aiuta a sviluppare una cura della prossimit�.	Distanza dice che c'� uno spazio che � quello dell'attore e uno spazio che � del pubblico. Distanza dice che nella lontananza c'� comunque una relazione.
4	/	La distanza nel teatro � la possibilit�. Teatro a distanza difficile ma non impossibile.
5	Veicolano un significato, fanno vedere che tipo di relazione c'� tra le persone, tecnica per creare distanza da vicino	Tecnica per creare vicinanza da lontano.
6	Il teatro si fa a distanza, le storie si raccontano con la distanza.	Ma quando la vicinanza diventa un blocco e un ostacolo diventa un problema. Il training permette di arrivare a una vicinanza.
7	Diversi valori. Grammaticale: giochi che lavorano su prossimit� e distanza per capire cosa cambia nel corpo a livello fisico e sensoriale. Parte tutto dal corpo.	Diversi valori. Grammaticale: giochi che lavorano su prossimit� e distanza per capire cosa cambia nel corpo a livello fisico e sensoriale. Parte tutto dal corpo.
8	Prossimit� a volte � troppo, c'� bisogno di equilibrio. Sia prossimit� che distanza hanno valore e raccontano le caratteristiche di un personaggio e danno equilibrio alla scena.	Attorno a ogni persona c'� una bolla, anche a seconda della cultura o per le caratteristiche di un determinato personaggio. Bisogna capire come vive la prossimit� e la distanza.
9	La prossemica � un linguaggio e dice lo spazio dello spettatore	Nuove forme di teatro a distanza come quello con voce guida, emozionante, l'incontro avviene in una forma nuova. Chiedersi quale incontro si pu� fare in un'epoca come la nostra, il teatro � motore di incontro.
10	Forme di relazione.	Sia in vicinanza che in prossimit� la relazione c'�, non sono modalit� diverse se tu ci pensi anche per chi recita, si recita per quello che � seduto in prima fila ma anche per quello che � seduto in fondo per cui la voce che arriva il primo deve arrivare anche all'ultimo.
11	Distanza e prossimit� sono alla base della grammatica teatrale. I personaggi sono disegnabili in uno spazio e hanno relazioni di prossimit� e distanza.	Le basi del teatro si fondano su prossimit� distanza nel corpo, voce, in relazione allo spazio, gli altri.
12	Sono nel DNA di quello che pu� accadere a teatro. Opposti e complementari, in dialettica. Troppa prossimit� non fa vedere le differenze a livello di corpi e personalit�. Prossemica � l'arte di posizionare i corpi nello spazio.	Due corpi a distanza comunicano, cos� come due corpi prossimi, molto vicini, quindi pu� far scoprire loro anche qualcosa del loro corpo che non conoscono e non vivono in altri contesti. Bambini difficult� a vivere la prossimit� e la distanza.

Appendici

	6.2 somiglianze	6.2 differenze	6.3 training	6.3 messa in scena
1	Tematiche: non ci sono argomenti tabù.	Teatro bambini è verità, teatro adulti è ipocrisia. Tempi di attenzione. Comunicazione	L'adulto è introspettivo, riflessivo. Nel bambino la didattica è un ostacolo	
2	Tutti esseri umani, il teatro si fonda sul gioco, che diverte entrambi.	Adulti faticano a lasciarsi andare, a toccarsi, contatto. Bambini maggiore libertà creativa ed espressiva. Adulti: più verbale, più parlato. Bambini: più corpo e più espressività.	Nel teatro accademico: training per tirar fuori dei temi. Nel teatro sociale e teatro bambini: training per rielaborare far nascere spunti da rielaborare per la performance.	
3	Empatia, riuscire a comunicare allo spettatore.	Teatro bambini è più difficile perché racchiude una diversificazione dei livelli di comunicazione.	Necessità di pensare a una maggiore articolazione di tecniche, tempi, spazi per i bambini. L'adulto manifesta in modo chiaro i suoi bisogni.	
4	Rappresentazione ha le stesse caratteristiche.	Bambini più bravi a fare teatro che non adulti	Training per adulti: come un allenamento per l'atleta, lo fa anche se non c'è la gara. Training per bambini: è un'istigazione al teatro e alla lettura, bisogna creare attenzione, motivarli, mettersi alla loro altezza.	
5		Con bambini: creare un ritmo, con adulti: destrutturare per scoprire.	Contenuti alti anche ai bambini.	
6	Andiamo a lavorare sul percorso pedagogico e quindi dove attraverso il teatro lavoro su aspetti psico-cognitivi del bambino. C'è tutto l'aspetto motorio e sulla consapevolezza di sé, la relazione (come mi vedono gli altri), c'è quello comportamentale, caratteriale, l'espressività, la levigatura di alcuni aspetti spigolosi che possono avere i ragazzi dal punto di vista educativo.	un lavoro professionalizzante dentro il quale la persona, col fatto che si va a lavorare sull'umano, e nella relazione con l'altro inevitabilmente emerge l'umanità della persona.	Adulto: Il training è un lavoro su di sé prima di tutto di consapevolezza. l'insegnante è un formatore che accompagna in un percorso ma buona parte del lavoro è personale prima di tutto, e di gruppo poi, quindi il lavoro è dell'insieme delle persone. Con i bambini il conduttore del laboratorio è più un pedagogo, cioè colui che ti può far fare un esercizio.	attualmente la messa in scena non parte a freddo da fermi da un testo ma da un movimento emotivo umano relazionale che parte dal nostro corpo, quindi non è testa, non è parola, ma è corpo e per poterlo fare devo passare per il training e quindi devo mettere in relazione, trasformare le parole di un testo, dentro una relazione con uno spazio.
7	Somiglianze: il corpo. A tutti i gruppi da bambini ad adulti chiediamo: che cosa è per te il teatro?	Differenze. Bambini: abituati ad usare il corpo e a giocare. Adolescenti: corpo che cambia, metterlo alla prova. Adulti: mettere in gioco il corpo, superare le paure, la vergogna.	/	/
8	/	Bambini: sono diretti, esuberanti, difficili da gestire. Adulti: vanno stimolati al contatto.	Bambini: narrazione, gioco drammatico, giocare a far finta di, il teatro per i bambini è il gioco.	/

			Adulti: liberazione dai blocchi e dalle cristallizzazioni.	
9	/	Il teatro per adulti deve imparare da quello per bambini e arrivare alla semplicità. Ai bambini un mondo corrotto e malato non voglio raccontarglielo.	/	Bambini: permette libertà di pensiero, di azione di linguaggio e obbliga a trovare una semplicità in questo linguaggio. Bambini sono un pubblico poco educato e partecipano davvero, ascolto reale.
10	Stupore, meraviglia. "il teatro è un gioco per cui giochiamo, ci sono le delle regole ma giochiamo a questo gioco, non preoccupiamoci di fare qualcosa fatto bene, cominciamo a fare, da un'idea poi nascerà un'altra." Assenza di giudizio.	Bambini :meno preoccupati e in apprensione, giocano con la fantasia. Adulti: mai così fantasiosi come i bambini.	Laboratori fatti con pochi oggetti, si usa molto il corpo.	Per i bambini non ci deve essere lo stress della performance ma gradualità per essere sereni in scena.
11	Necessità di raccontare	Strumenti e linguaggio più adatto a chi ho di fronte.	Basi del training sono le stesse.	Base del training per la messa in scena sono le stesse.
12	Stessi esercizi corpo e voce sono gli stessi, non giudizio, giocare come bambini. Meccanismo di esplorazione che si crea è lo stesso.	Bambini: do stimoli, contenuti legati all'infanzia come storie o personaggi della loro età. Agli adulti creo situazioni più vicine al mondo degli adulti. gli adulti hanno una capacità maggiore di memorizzare, sedimentare e andare più in profondità, i bambini restano comunque più in superficie in quello che sta accadendo e se gli si chiede di andare troppo in profondità secondo me non ti seguono più.	Il training per i bambini lo conduciamo sempre in maniera molto giocosa, stupida se vuoi anche alle volte ma anche profonda, è un modo rituale anche per riscaldarsi, per prepararsi in uno spazio diverso in cui non ci sono i banchi e quindi la parola d'ordine è il gioco. Invece per gli adulti è un modo sì per prepararsi rituale ma il training io lo uso tanto anche per lasciare fuori le scorie della giornata, prendersi un tempo di meditazione, di preparazione, per andare un pochino più in profondità e migliorare la capacità sia fisica che vocale.	Costruzione più complessa dello spettacolo con gli adulti. . Con i bambini c'è grossa difficoltà di memorizzazione. La messa in scena invece per gli adulti è un momento molto sentito in cui c'è una responsabilità, per i bambini invece delle volte può essere un momento di stress perché iniziano a subentrare, più regole, più comandi. per i bambini secondo me a livello generale crea un pochino più di sofferenza, noia perché magari un gruppetto deve stare fermo un attimo in un punto, devi spiegare una cosa agli altri, si distraggono, insomma diventa sempre un momento un pochino più di stress.

Appendici

	6.4	6.5
1	Ironia, immaginazione, immagini poetiche	Non è didattica, non è testo, non è libro recitato, no chiusura, no ripetizione, no convenzione.
2	Tante forme di teatro. Interazione.	Non è un video o fatto con i social. Tutte le forme di teatro sono teatro, anche il gioco della mimesi dei bambini
3	Non c'è confine tra verità e finzione, è molto vero che puoi anche fingere, ma è un gioco.	Non è errore, non si può sbagliare.
4	Tanti tipi di teatro diversi del '900.	Non è copiare la natura, non è realismo, deve esserci profondità e un percorso dietro quello che vedo.
5	Un incontro di linguaggi diversi	Non è negazione.
6	Teatro di riscoperta e di riallenamento all'ascolto dell'altro. Ridurre le distanze non fisiche ma nell'ascolto dell'emotività.	Non è mai statico, non è mai fermo.
7	Essere parte di una comunità che insieme fa crescere il territorio. Teatro fisico, teatro povero, partire dal corpo, che è mezzo narrativo, relazionale, di scoperta di se'. . corpo è memoria e capacità di parlare, di raccontare cose profonde di noi che manco sappiamo magari e quindi, in definitiva, trovare una relazione vera con se stessi perché magari uno quando ci mette troppa testa non riesce e invece il corpo non mente e quindi è un mezzo straordinario per poter raccontare qualcosa di noi.	Mancanza di cura.
8	Teatro attento alla persona, all'aspetto spirituale, al trascendente. Teatro che apre gli ambiti su vari modi di essere, mimo, animazione, musica. Teatro di ricerca.	Non è narcisismo, non è vanità. Per essere strumento di qualcosa non si può riflettere la propria immagine.
9	Teatro poverissimo, fatto di evocazioni, meno cose possibili per costruire un mondo fantasioso, ricco, che si fa ovunque. Teatro libero. Teatro è un atto politico e civile.	Non è intrattenimento.
10	Mi piace sperimentare varie forme di teatro. Teatro che coinvolge il pubblico	Non è falsità e non è finzione. Non è improvvisazione.
11	Teatro in ascolto di quello che succede. Non vuol dire assecondare, non un teatro rassicurante, ma teatro che ascolta, io ascolto, spettatori, attori, luogo in cui sono. Teatro popolare che usa linguaggio e riferimenti popolari.	Non è scienza esatta, non è qualcosa di monolitico, di freddo.
12	. Il mio teatro è quello ogni volta di scoprire anche differenti punti di vista o differenti modi di arrivare a un obiettivo, perché in questa materia si parte da un punto e il percorso non è mai chiaro o fissato davanti, quindi le strade possono cambiare molto. Teatro che si confronta con la realtà. Messa in scena: teatro semplice, essenziale, senza troppi effetti scenici, pochi elementi simbolici e forti.	Non è imparare a memoria, o fare bene per un giudizio.

	6.6	6.7	6.11
1	Componente creativa, artistica e educativa, i bambini sono protagonisti, abbattano la barriera adulto/bambino	Essere in ascolto, duttilità per rispondere a ogni evenienza	Il teatro si mette a servizio delle scuole per i bisogni di movimento, corporei ed emotivi che il bambino esprime
2	Un punto di vista diverso sull'altro. Consolidazione dei rapporti. Unicità: ogni individuo ha un valore unico. Accresce l'autostima.	Gentilezza, verità dell'essere se stesso davanti ai bambini, avere passione con i bambini, impegno, empatia, vicinanza.	Il teatro aiuta nella relazione con l'altro e con se stesso, aiuta a "mettere a posto" le fragilità perché li rielabora.
3	Per alunni: Lavorare sull'emotività, sulla valorizzazione delle risorse personali e aumento autostima. Insegnanti: lavorare in gruppo, con professionisti, confronto, punto di vista diverso, stimoli per la didattica.	Empatia, Propensione alla fatica, predisposizione al gioco, curiosità, capacità di sorprendersi.	Girare lo specchio, un altro punto di vista.
4	Se gestito da insegnanti formati permette una buona relazione di conoscenza	Onestà e verità. Serve molta esperienza per lavorare con i bambini.	Alcuni strumenti teatrali sono interessanti strumenti pedagogici
5	Il rischio personale, l'unicità e insostituibilità della persona.	Capacità di ascolto e messa in discussione del proprio metodo.	Crea le condizioni dell'azione (anche non fare niente)
6	Teatro porta avvicinamento all'altro, migliora la relazione perché si è più vicini. Dovrebbe essere disciplina scolastica.	Saper ascoltare, saper fare teatro ma avere competenze pedagogiche.	Svincola dalla frontalità che è un limite, dà al bambino occasione di esprimersi. Svincolare dal concetto di errore, potenzia la capacità espressiva che viene limitata con la valutazione.
7	La disciplina e il lavoro con gli altri. Teatro è un mezzo pedagogico. Vedere da un altro punto di vista allievi o insegnanti. Mezzo parificatore, tutti in cerchio, no prima e ultima fila.	Ascolto, intuito che viene dall'esperienza. Flessibilità.	Pedagogia anti dittatoriale. Insegnamento fondato sull'osservazione. Il percorso migliore si trova insieme. Apprendere guardando gli altri. No rapporti di potere ma condivisione di un percorso insieme.
8	Valore alla scuola lo dà alla persona dell'insegnante che migliora le capacità relazionali, espressive, sta in prossimità con autorevolezza, scene dalla cattedra.	/	Tecniche sviluppano il gioco e l'ironia. La persona emerge, con più strumenti si ha, con più la persona emerge.
9	Gettare regole sane di convivenza in un gruppo, coabitazione di un gruppo nello stesso spazio. Rispetto, ascolto, saper comunicare, riconoscimento di se stesso, dell'altro.	/	Attingere alla verità della persona che viene veicolata attraverso un gioco di finzione denunciato. Non ingannare. Offre un percorso che porta al cambiamento a vari livelli, serve allenamento. Non si può saccheggiare il teatro con un corso di public speaking.
10	Assenza del giudizio. <i>"Nel laboratorio ci sono due regole: la prima è il rispetto che dobbiamo avere tra di noi e per noi stessi siccome dobbiamo lavorare col nostro corpo, la seconda è che qualsiasi cosa che facciamo è giusta, non esiste nulla di sbagliato e questo è un concetto che nella scuola è destabilizzante.</i>	Entusiasta, coinvolgente, attento.	L'esperienza, cioè il poter vedere alcune cose scritte sul libro che diventano pratica concreta. Le relazioni: gli esercizi, le esperienze permettono di fare esperienza di socialità e comunità che insegnano a far stare insieme.
11	L'ascolto. Imparare ad ascoltare veramente. Attore ha l'attitudine ad ascoltare se stessi e a stare in relazione.	Saper ascoltare, flessibilità, non essere rigidi.	/
12	Un grande senso di libertà, di creatività, di espressività. Un primo approccio alla responsabilità nei confronti di un gruppo. Lo spazio è aperto, non ci sono banchi, c'è più spazio di libertà di muoversi, possono assorbire e portarsi dietro un senso di responsabilità e rispetto. Un altro punto di vista sul bambino, molti si sorprendono di quello che danno con un linguaggio diverso. Voglia di muoversi, liberare energia, momento felice, che desiderano, come l'ora di educazione fisica. Il teatro ha effetti chimici positivi. Sui bambini.	Buona capacità comunicativa e di leadership. Essere sempre in ascolto e pronto a sentire quello che sta accadendo. Non c'è nessuna fretta, non c'è nessun obiettivo da raggiungere in certi tempi, si deve essere in grado di ascoltare, sentire, ricalibrare, modulare, differenziare le cose e quindi il primo aspetto era più tecnico comunicativo, il secondo di rapporto, il terzo riguarda il modo in cui si alimenta la creatività dei bambini e deve riferirsi al loro	Credo possa diventare uno strumento, una materia molto potente nella crescita e scoperta che una persona deve avere da quando è piccola a quando è grande, per me sono queste due funzioni più grosse. Il teatro può permettere di scoprire e vedere cose che non si vedono in altre materie, in altri momenti del percorso. Io spero, come succede in certi paesi, che il teatro possa diventare una materia curricolare.

Appendici

		linguaggio da piccoli ma anche a quello di adulti.		
	6.8	6.9	6.10	6.12
1	L'adulto non deve mostrare fragilità ai bambini.	Un attore è abituato alla fragilità, non c'è differenza.	Aprire finestre sul mondo, si apre un immaginario, apre a una nuova realtà che spalanca domande, curiosità, interrogativi esistenziali.	Il cinema ha un linguaggio specifico. Il teatro ha un punto di vista unico e irripetibile che è l'occhio, la vita dello spettatore. Esempio di Grotowski, Ermanno Olmi.
2	Ogni fragilità è una risorsa. Il teatro rende più fragili perché fatto di sincerità e verità.	La fragilità (malattia e la perdita) è una risorsa, dà nuova linfa, come tutte le grandi passioni. Teatro strumento che le fa rivivere e rielaborare. Il teatro per rielaborare il lutto, legato al rito. Se si trasforma la fragilità, il limite in risorsa e ricchezza, anche la fragilità legata a questo tempo storico può diventare risorsa.	Serve un gruppo di lavoro e un luogo concreto: il training. Le domande si mettono in campo attraverso il corpo e l'espressività.	Teatro fondato sull'emozione di un preciso momento, davanti a un preciso spettatore in presenza. In video più difficile sentire quel fuoco vivo. Cinema fatto meglio perché ha gli strumenti.
3		Con la disabilità siamo abituati: non si mette in scena la fragilità, ma la fragilità è una risorsa. Nel gruppo diverse sensibilità: fragilità personale è una risorsa per il gruppo.	Prima lavoravamo sul gruppo per arrivare al singolo, adesso sul singolo per arrivare al gruppo. Ricerca quando si mettono in gioco delle verità, esposizione delle fragilità, relazione sincera	Spettacolo teatrale in video viene sminuito, perde la bellezza, il presente, il contatto. Brutta copia di un film, non ci sono i mezzi.
4		La fragilità è molto personale, il teatro mette a nudo punti deboli e nevralgici, anche nelle dinamiche del gruppo. Durante la pandemia si sommano fragilità individuali con quelle collettive.	La ricerca ha a che fare con la tecnica e l'esperienza che una persona fa del teatro, degli spettacoli, sarà sempre il punto di vista. Ognuno vive in teatro in modo personale	Nel cinema c'è mediazione, il linguaggio se lo giocano spettatore e regista. Nel teatro la mediazione la fa colui che filma perché decide il punto di vista.
5	/	Mettere in scena la fragilità, la morte vuol dire la condanna dell'attore. Un attore deve essere una risposta, non far vedere la fragilità. In scena ci deve essere forza.	Nel confronto con gli altri.	La ripetizione, questo valore a teatro non è lo stesso del cinema. E' un problema la ripetizione.
6		La fragilità di questo tempo di riapertura è di rieducarsi alla relazione e al contatto, prendersi il tempo delle cose, avere cura dell'altro.		Non esiste paragone. Il teatro in video è archivio storico. Non emoziona, non mi fa ridere, Il teatro è diretto e dal vivo.
7	Se si va su un palco credendosi invincibili, sicuramente qualcosa non sta funzionando, un attore prova a spogliarsi delle maschere e di cercare una verità, e la verità è fragile. qualcosa che parla di sé e delle cose che combattono all'interno della loro anima, quindi la	/	Smarrimento di se stessi per andare a cercare la verità. Il dubbio e l'incertezza fa parte è elemento costitutivo di questo processo. Viandanze: battere percorsi, perdersi, trovarsi e perdersi ancora. Anche l'approccio con i ragazzi: non arrivare con delle risposte ma ascoltare le domande.	Se fai teatro in video devi poi confrontarti con competitor tra cui Barbara d'Urso. Teatro in video non è teatro, l'abbiamo fatto ma x tenere legami e intrattenerci.

	fragilità sarà sicuramente un enorme potenza.			
8	Mascherandoti, tu ti smascheri. Serve gradualità e attenzione alla persona. Trovare il modo affinché gradualmente le persone si aprano e si svelino. Attraverso la finzione si coglie la verità.	In questo tempo storico credo anche che il nostro compito sarà in qualche modo riportare la gente a stare insieme perché sicuramente noi stiamo vedendo che è più difficile fare gesti che sembravano banali prima, come un abbraccio o una stretta di mano e quindi forse avremmo anche questo compito: provare a riportare la gente a stare insieme.	Il teatro abitua ad un habitus di ricerca perché un testo viene scoperto in profondità. Approccio teatrale è sempre una scoperta. Lavoro di ricerca è esperienza immersiva, lavorando concretamente su un testo si capisce il significato profondo. Non ci sono orari.	Teatro in video è un pagliativo. La differenza del teatro con il video è che puoi ricevere pomodori in faccia. L'attore sente il pubblico.
9	La fragilità mostrata è il mattone base di costruzione di qualsiasi scena e il teatro è il luogo dove dover mostrare le proprie fragilità, dove indagarle, dove farlo con sensibilità, proteggendole ma è esattamente quel luogo dove le fragilità si possono mettere in gioco, dove non vengono giudicate ma diventano espressività, anzi, diventano una nuova possibilità di espressività. Se non è così, non è interessante.	la funzione del teatro, se possiamo parlare di una funzione, è quella dell'incontro. è entrato in crisi il sistema teatro, adesso forse più che mai si può porre l'attenzione sul fatto che il teatro può essere anche una possibilità di evoluzione per i cittadini, la società, l'individuo, le categorie più fragili, le periferie quindi ci mettiamo dentro tutti, sono tutti fragili per me	Ricerca c'è quando si mettono in gioco delle verità. Il teatro è una esposizione delle fragilità. La ricerca è in questa direzione. È una relazione sincera con questa possibilità, di tirare fuori le parti fragili nascoste che la vita, il sistema ci obbliga a proteggere. Non è facile.	son due cose diverse e che il cinema usa tutti elementi che hanno a che fare con il video, con la regia, col montaggio, con un linguaggio che per forza di cose è naturalistico ed è mimesi della realtà e il teatro continua ad essere invece lo spazio dell'evocazione e quindi della poesia, dell'artificio, dell'astrazione e tu la differenza la vedi.
10	/	Questa paura, questo timore, secondo me, è quello che non ti può mancare, la fragilità dovuta a questo momento, soprattutto per noi del teatro, è proprio una parte che dobbiamo far emergere, perché io sono convinto, perché l'ho sentito e perché l'ho sperimentato, che il teatro ha questa grandissima missione, che è quella di dare modo alle persone di raccontare, raccontarsi, rielaborare vissuti. Ho fatto uno spettacolo su Marco, un mio amico che si è ammalato di covid perché c'è la necessità di raccontare queste storie e di rielaborarle, cercare di capire ma soprattutto di buttare fuori, fare un passo in avanti.	Chi pratica l'arte ogni tanto riesce a vedere in mezzo alle righe e cogliere quelle sensazioni, quelle ispirazioni, che magari uno ci pensa ma non riesce a farsi la domanda, tu fai uno spettacolo o in un laboratorio proponi delle attività che fanno sorgere delle domande a qualsiasi livello, da quelle più banali, sciocche, a quelle invece più importanti, per cui deve partire da noi questa esigenza di abitare le domande, questo stimolo a suscitare.	Il teatro è un'emozione diversa fatta di prendersi un tempo, sensoriale (odori, profumi, attesa, incontri).

Appendici

11	/	<p>Fragilità è alla base del teatro. Pandemia muove sentimenti e di conseguenza gli artisti producono riflessioni. Fragilità e vulnerabilità sono caratteristiche umane e quindi muove la vita dello spettatore che è interessato da quell'umanità, partecipa a quel rito attraverso l'immaginazione.</p>	<p>Lavorare su se stessi, socialità, timidezza, paura di esporsi in pubblico. Così fa l'attore, lavora su se stesso, si relaziona agli altri. La ricerca anche tecnica è una ricerca su di sé.</p>	<p>Una differenza di linguaggi: il cinema è in debito con il teatro perché nasce da lì, ma poi trova la sua strada e ed è un linguaggio che è adeguato alla forma rettangolare dello schermo. Anche il teatro ha una quadratura data dal palcoscenico, è una quadratura che gli dà una forma rettangolare, però è tridimensionale, ma soprattutto è un rito che si consuma lì e ora.</p>
12	<p>può emergere la fragilità di una persona o di un bambino, la si può affrontare, però poi il nostro tipo di lavoro non è concentrarci su quella fragilità, magari se emerge la si guarda e può diventare forte perché può portare una persona a liberarsi di qualcosa e magari ad affrontare situazioni,</p>	<p>A livello generale sociologico è vero, viviamo in una società più fragile, tutto quanto però a livello del nostro lavoro per me non è così centrale, c'è sempre stata e ci sarà sempre. Credo che il lavoro del teatro non va impostato sulla fragilità perché è come se uno fosse già zoppo e tu continui a toccare la gamba zoppa, no, io gli farei vedere come ha un sacco di forza nelle braccia, è come se in quel momento non fosse in primo piano la fragilità.</p>	/	<p>Io sono assolutamente contrario nel mettere in onda spettacoli dal vivo sulle piattaforme perché io mi tolgo i panni del regista e divento regista cinematografico, è un'altra cosa. Io spettatore non mi metterei mai a vedere uno spettacolo di due ore sul computer, no alla piattaforma dei teatri online che proponeva Franceschini.</p>

Allegato 2: tabelle di analisi dei fatti elaborate nella seconda fase**Prima domanda**

1.a. Quali sono state le esperienze teatrali da voi vissute in questi mesi (da giugno ad oggi)?

	cosa	consapevolezze
V. B.	rassegna estiva che si chiama “Bar Fly teatro fuori luogo”, “oltre la strada”. “Luci della città, un'azione simbolica per tornare ad affermare la presenza di agenti culturali nella città	Siamo nell'incertezza totale, si vive un maggior affaticamento, bisogna essere flessibili, farsi domande sulla necessità del teatro ripensare allo spettacolo dal vivo
D. B.	Laboratorio per ragazzi è diventato per adulti. Creazione di uno spettacolo “Aquarium” di teatro fisico, costruito online e a distanza. Non spettacoli ma letture.	È tutto più asettico, centralità del corpo, del contatto, della prossimità e della presenza.
E. L.	Evento teatrale in un parco della città di bs e progetto annuale di teatro in una scuola primaria di salò	Si vede forte voglia di partecipare, di vivere insieme un momento condiviso. Mesi più difficili di quelli passati. il teatro è fatto anche di tatto, di contatto, di potersi toccare in un contesto che non è quello della scuola o della vita normale e manca molto ai bambini, manca la possibilità di potersi vivere con il corpo.
B. V.	Grest estivi per bambini e ragazzi, spettacoli in parchi pubblici e nei cortili spettacoli con cuffie a Toscolano e a Carpenedolo itinerante con performers e collaborazioni in cuffia sulla guerra dei balcani, palcoscenico non frontale ma a 360 gradi. Serie di spettacoli pre-registrati online	C'è molta attenzione al rispetto delle norme e al distanziamento, corresponsabilità. Molta partecipazione, voglia di vivere teatro dal vivo. Cuffie risposta molto positiva perché possibilità di stare a distanza, all'aperto, ambiente bello, ma sentire bene. Proporre ancora con qs strumenti, all'aperto. Trekking.
C. R.	Spettacoli all'aperto di carattere performativo, parate di strada. Spettacoli su zoom, usando le stanze di zoom.	Presto per tirare conclusioni. Siamo ancora in emergenza. La tecnologia teatrale è un nuovo linguaggio, diverso da quello del teatro che è in presenza. Non c'è uno stop e una paralisi, ma c'è un andare avanti.
C. C.	Piccola rassegna teatrale, spettacolo all'aperto. Corsi estivi per bambini, laboratori teatrali intensivi con scuole primarie e secondarie. Ora ripresi alcuni laboratori, ma continuano sul virtuale perché ho una consapevolezza che in qualche modo il teatro debba provare a rompere tutta una serie di pregiudizi in primis legati al fatto che non si può fare teatro se non dal vivo.	Nate molte domande sulla base delle scelte politiche di chiusura dei teatri. Domande sulla necessità del teatro, sulla sua funzione sociale. Stiamo facendo delle domande, sta nascendo un processo di richiesta, perché il teatro non deve essere autoreferenziale. Quindi abbiamo deciso di coinvolgere i destinatari (pubblico) nei nostri processi artistici.
A. F.	Festival estivo: il canto delle cicale	Consapevolezza è che è inutile lavorare da soli, inutile coltivare il proprio praticello, è sempre più necessario andare in rete, non solo lavorare con i compagni che comprano lo stesso spettacolo, non solo condividendo le best practices, strategie, nuove idee, cercando anche di far sì che una cosa che funzioni diventi esempio per altri.
R. M.	Lo spettacolo che si intitola “andava tutto bene storia di Marco”, il laboratorio al grest, laboratorio in una scuola media, dei teatro forum in presenza in un corso per la sicurezza nei luoghi di lavoro, progetto nuovo nell'attesa del 2023 Brescia Bergamo capitali della cultura	Più tempo per studiare, per approfondire tematiche, riuscire a ribaltare la visione che abbiamo avuto per tutti questi anni, per cui riuscire a creare empatia senza potersi toccare, senza poter utilizzare davvero fino in fondo lo strumento del corpo. ritorno alle origini.
C. M.	Chiusura dei corsi senza spettacoli. Lezioni da 4/5 ore per il recupero delle ore perse.	<i>lo spettacolo unisce, è vibrante, è qualcosa che mette ansia, amicizia, paura, allegria, è una festa. Se non si chiude un corso con lo spettacolo si perde moltissimo.</i>

Appendici

D. R.	Seminario estivo e open air festival. Sono ripresi i corsi nelle nostre strutture, in modo diverso, con la mascherina, ma questo non ha inficiato il modo di fare teatro.	La mascherina è un grosso ostacolo all'attore in scena, che fa fatica a sentire le reazioni dello spettatore. L'attore è chiamato a stare nelle difficoltà, a sentire l'altro anche se ha la mascherina, deve trovare il modo che qualunque barriera, gabbia, ostacolo, diventi opportunità di lavoro.
C. T.	Progetti per adolescenti e grest per ragazzi. Periodo di studio teorico.	/
D. V.	Campus artistico in agriturismo, spettacoli in piazza con metamorfosi festival, non faccio corsi online per scelta. Ho dovuto cercare anche altri lavori per mantenermi.	Questo secondo lock down sta mettendo veramente nei problemi a livello a livello esponenziale il teatro, lo sta facendo diventare un intrattenimento in video in questo momento. il fatto che proporre le cose per meno persone ha sicuramente un senso cura il rapporto fisico e l'incontro personale sta cambiando, sta diventando astratto e legato al concetto di acquistare per cui questa cosa qui secondo me è molto pesante culturalmente

Seconda domanda: CORPOREITA'

A) quali corpi avete osservato?

B) Quali limiti e quali risorse?

C) Cosa ha offerto il teatro al corpo dell'attore, dello spettatore, del teatrante in questo tempo?

	QUALI CORPI	LIMITI	RISORSE	VALORE AGGIUNTO
V. B.	Corpi castrati, limitati nelle loro potenzialità.	Non ci si può toccare, guanti, mascherina se ci si avvicina al pubblico.	Sforzi e tensioni portano a scoprire cose nuove, esplorare vie espressive nuove	Offrire allo spettatore la possibilità di partecipare a un rito dal vivo. Quell'emozione c'è solo lì, quell'adesione che c'è in quel momento tra spettatore e attore è unica.
D. B.	Corporeità è monca: si può lavorare ma si arriva sempre fino a un certo punto. Manca qualcosa, manca lo step successivo. Corpi sospesi	Lavorare a distanza è stato un limite, costringe a metter	Lavorare a distanza è stato anche una risorsa, perché costringe a mettersi in discussione e cercare il nuovo in quello che si ha.	C'è tanta voglia di toccarsi e questa privazione ha dato la consapevolezza che il contatto è imprescindibile nelle relazioni. Io credo che il teatro abbia offerto una grossa fonte di aggregazione e credo che sarà il suo ruolo quando tutto questo sarà finito. ritornare a stare insieme per superare la paura che per certi versi immagino sarà inevitabile. il ruolo del teatro verso i corpi degli spettatori ma anche degli attori ritornare a una normalità di stare insieme. Nella sospensione dei corpi: il teatro riporterà i corpi nella comunità.
E. L.	Bisogno estremo di corporeità.	Non potersi toccare, non poter lavorare davvero con il corpo.	Nonostante la distanza, si sentono la forza e l'energia. lavoriamo sull'espressività degli occhi, sulla voce. Sentire il gruppo, aumentare le proprie percezioni, riuscire a sentirsi parte.	Il teatro mi ha offerto, da spettatrice, la possibilità di vivere momenti condivisi, momento pubblico con le altre persone.
B. V.	Niente baci e abbracci in scena. È cambiato il modo di scrivere e di organizzare lo spettacolo.	Scomparso con l'abitudine. Non è stato un limite così problematico. Lo spettatore con le cuffie era incuriosito dalla novità. Attore vedeva il pubblico negli occhi.	si è scoperto un diverso modo di relazionarsi tra i corpi altrettanto positivo e bello.	non ha fatto altro che offrire quello che offriva anche prima, cioè uno spazio all'immaginazione della singola persona, che sia spettatore o attore e al nutrimento di quella. Entrambi, sia attore che pubblico, si sono trovati nella situazione di aver fatto una lunga dieta da un alimento e poi averlo ricominciato a mangiare. Teatro online ha avuto un pubblico molto diverso da quello che c'era dal vivo. Secondo me il pubblico che partecipa online non cerca un rapporto di cui abbiamo parlato prima tra pubblico e attori ma cerca più l'esigenza di essere collegato con tante altre persone nelle loro case che insieme partecipano al rito della condivisione di uno spettacolo.
C. R.	gli attori a distanza sul palco sembrano più dei soldatini che non delle formazioni artistiche. Il contatto è una delle linfe vitali del teatro, è	Asettico il teatro in presenza, di quello a distanza perché ci si vede in faccia.	Potrebbe essere interessante lavorare sull'assenza.	Ha offerto una sorta di pacchetto ridotto delle possibilità che offre l'esperienza teatrale. la modalità di andare in scena è stata limitante. Il teatro ha dato sicuramente quello che è l'essenza dell'incontro: lo spostarsi e

Appendici

	esserci e entrare in contatto.	Diventa tutto più solipsistico. una sorta di onanismo teatrale in cui l'unica corporeità che io posso vivere è la mia, non posso vedere gli altri.		il doversi preparare a fare qualcosa, allargare lo sguardo.
C. C.	Corpi più rigidi, più abituati alla distanza, ma fortemente bisognosi di vicinanza e impauriti dalla vicinanza e dal contatto. Assuefatti, rispetto al fatto che non ci possa più essere un contatto. Corpi disponibili a trovare nuove forme di contatto, anche non fisico.	mascherina	cercare di trovare una maggiore consapevolezza, un maggior controllo, una maggiore conoscenza del proprio corpo.	Possibilità di contatto, anche solo essere nello stesso luogo, nello stesso momento, con un unico obiettivo: l'incontro. Maggiore consapevolezza del momento che stiamo vivendo, in modo collettivo.
A. F.		Limiti imposti dalla normativa: bacino più ristretto da cui attingere pochi spettacoli. Corpo come incontro attore e spettatore è mancato, grossa limitazione l'interazione che c'era è stata tolta.	Era possibile essere assieme anche nella distanza dei corpi, grazie alla musica del musicoterapeuta che ci ha legati come intro a uno spettacolo. Risorsa è che il teatro ragazzi è povero e da sempre abituato a sperimentarsi, ad adattarsi alla povertà di mezzi.	Di incontro, si è creata la magia del teatro, non c'è una ricetta, non è scontato che si crei. c'era l'attore e dall'altra parte c'era lo spettatore, l'esserci e quindi quello scambio di sguardi, pause di silenzio, di umori, di sudore, vedere le gocce di sudore che cadono dalla fronte di un attore, vedere la risata di un bambino che contagia quella degli altri, vedere un applauso che parte piccolo poi cresce di colpo ed esplose, vedere un attore costretto a fermarsi perché l'applauso non gli permette di continuare, ecco, tutte queste cose che in video e che a distanza purtroppo non accadono mai e che invece, sì, sono accadute come per magia. C'ero e te lo posso raccontare.
R. M.	I corpi sono trattenuti,	sofferenza di non potersi toccare, sia in attori che nei ragazzi.	sento un impulso, una forte carica creativa.	una boccata d'ossigeno, anche se con la mascherina. La gente ha un fortissimo desiderio di teatro, sia chi recita, sia chi va a vedere lo spettacolo. Offerto momenti di liberazione, catarsi, rielaborazione del periodo.
C. M.	Paura del contatto, limitazioni date dalla mascherina	Limitati negli esercizi, lavoro nelle gabbie immaginarie, senza contatto.	Lavoro vocale.	Il limite dell'offerta, perché abbiamo assistito solo a una parte di quello che è il bacino di possibilità. C'è stata un'evoluzione nei corsi online in cui abbiamo lavorato bene, con delle cose pensate.
D. R.	Corpi che tendono a chiudersi, a causa della paura, corpi più attenti, ma la paura scompare stando in relazione e lavorando teatralmente	Paura, chiusura, ipervigilanza.	L'uomo ha bisogno del contatto, inteso come un essere in relazione. il teatro riesce a trovare una strada emotiva, una strada relazionale e io come insegnante posso	Il trasporto emotivo dato durante gli spettacoli che fa uscire lo spettatore "spostato", diverso da come è entrato. Ha supplito il bisogno di relazione che ha l'uomo. Il teatro va a supplire il bisogno di raccontare una storia, di ascoltare una storia e di lasciarsi trasportare da essa, lasciarsi emozionare da essa, che è

			aiutare, veicolare ma le persone hanno già questo istinto, questo insight personale del bisogno di stare con qualcuno, di relazionarsi	diverso dal cinema, è diverso da un film, perché il film è comunque in parte distante anche se io mi emoziono. A teatro quelle persone lì, nello stesso momento in cui lo sto vedendo, si stanno dedicando a me.
C. T.	Momento di difficoltà relazionale per i preadolescenti			Solidarietà tra attori, più contatti, l'unione fa la forza, ci si può incontrare di più da casa propria.
D. V.	Corpi insofferenti, bisognosi di muoversi	C'è una ricerca della via più semplice (letture teatrali)	C'è chi è andato avanti nella ricerca artistica e teatrale	tanta commozione nel senso che veramente gli attori che sono andati in scena per la prima volta dopo tanto tempo hanno recitato come non mai, cioè hanno recitato anche per tutti quelli che non c'erano. Tanto rispetto e attenzione al non contagio.

Terza domanda: SPAZIO

- A) quali spazi avete utilizzato? Perché?
 B) Quali consapevolezze son nate in voi relativamente allo spazio teatrale in questo tempo?
 C) Come si è modificato in voi il valore di prossimità e distanza dopo l'esperienza condotta?

	Quali spazi	perché	consapevolezze	Prossimità e distanza
V. B.	Spazi aperti e non convenzionali (ma l'hanno sempre fatto, il covid ha solo cancellato alcuni spazi)	Scelta consapevole e artistica fare spettacolo fuori da spazi convenzionali. Consente di fare di più, ma limite è che con il covid hanno dovuto annullare alcuni spettacoli tipo a bordo di un autobus (Omnibus) e la parata di strada)	Maggiore fantasia, maggiore ispirazione creativa, politicamente si intercettano persone che non andrebbero a teatro, ascolto della città e dei suoi abitanti.	Stiamo vivendo in apnea. Siamo tenuti a tenerci ancora a distanza.
D. B.	Sempre luoghi non teatrali. -itinerante sul sentiero per la rocca di manerba, -festa in un borgo a moniga.	Per diminuire i contagi, ma si faceva anche prima	la consapevolezza che chi progetta, chi organizza, chi lavora soprattutto sul territorio, al di là del fare produzione ha l'obbligo di valorizzare il territorio portando il teatro in luoghi non canonici con l'idea di far diventare tutto il borgo, un teatro diffuso e lavorando anche con le persone della zona, uno spettacolo che incontra davvero le persone	Riflessione sul modo di lavorare e maggiore consapevolezza perché prima davamo per scontata prossimità e distanza, ora ci ha dato la consapevolezza di quanto è importante il nostro lavoro in termini di relazione fisica, di prossimità, di contatto, sia nel lavoro sul palco, sia per gli spettatori. Dall'altra parte ci ha dato anche nuovi strumenti per sfruttare la distanza come momento creativo e foriero di ricerca, mettersi in dubbio per cercare qualcosa.
E. L.	Abbiamo fatto uno spettacolo in un parco. Ma spesso usiamo Spazi di teatro aperto: parco, piazza, palestra.	più lo spazio è aperto, più è un teatro che va verso la piazza e meno chiuso, meglio è.	Scelta di aprirsi alla piazza, alla comunità umana. Uscendo dal teatro possiamo portare il teatro al pubblico, lo portiamo a chi passa di lì per caso, perché secondo me è ottimo aprirsi.	La prossimità è parte costituenti del teatro. Non potrà essere negata per molto. Il contatto può essere un contatto anche se non mi tocco davvero però bisognerà tornare a al contatto vero. Non può esistere un teatro che sia teatro a distanza.
B. V.	Spettacoli tutti all'aperto	Desiderio di abbattere la frontalità dello spazio. Provare a trasformare la modalità tradizionale frontale al chiuso o all'aperto.	Nuova modalità di vivere lo spazio del teatro, è una delle cose più interessanti e belle. Se prima lo spazio era solo un contenitore in cui da una parte c'è pubblico, dall'altra gli attori, come l'abbiamo sperimentato noi invece adesso è uno spazio che si trasforma, i due elementi convivono. Gli storici del teatro dicono che dal	Prossimità come lavoro sul territorio: nuovo ascolto e dialogo con i comuni, perché le istituzioni grosse hanno tirato remi in barca. La formazione : laboratori sospesi.

			<p>Novecento lo spazio per la prima volta diventa un elemento. Che stia accadendo questo anche ora?</p>	
C. R.	<p>Castello di BS, strada, luoghi all'aperto, cortili. Ma non è una novità.</p>		<p>trovare all'interno di queste limitazioni degli spazi così alternativi che non sono teatri e riuscire a inventarsi una nuova relazione col pubblico attraverso spazi che non siano canonici. l'innovazione tecnologica ha portato a una trasformazione delle arti e quindi anche in questo caso c'è questo tipo di rapporto per cui sicuramente sarà un'opportunità per capire dove muoversi. L'incontro resta centrale nell'esperienza teatrale.</p>	<p>Non si modifica, è stato solo negato ma non modificato, ti ho detto la vivo come una limitazione, una cosa che non si può fare, non è una cosa che mi arricchisce. Mi dà altre consapevolezza. Come un nuotatore che non ha l'acqua quindi si allena fuori. Essenza del teatro è mi sposto per andare a fare incontrare altre persone con cui si stabilisce un legame emotivo e comunicativo per il tempo in cui sta insieme.</p>
C. C.	<p>Cortile esterno e riorganizzato gli spazi interni.</p>		<p>Ci siamo stupiti di quanto potesse essere bello, non pensandoci. Il cambiamento ha portato a una semplificazione maggiore, lo terremo così.</p>	<p>Molto difficile specialmente con i bambini perché per loro il contatto è un'esigenza fondamentale. Abbiamo trovato delle forme creative per stabilire un nuovo modo di vivere la prossimità. Necessario guardarsi in faccia, togliere la mascherina è uno svelarsi. Nuove modalità: l'utilizzo dei video, delle foto può creare una prossimità anche nella distanza fisica.</p>
A. F.	<p>Spazi all'aperto, parco del maglio, grande, con un bosco. Ex discarica, sul colle di un fiume, ex monastero.</p>	<p>Le facevamo già, ma quest'anno hanno acquisito maggior valore, ha invogliato ancora di più a uscire.</p>	<p>ho sentito l'entusiasmo, la voglia delle persone di uscire di casa. Nuovi spazi, Un teatro che non si accontenta, che non si siede, cerca ancora di stupire.</p>	<p>vivo ancora con sofferenza la mancanza della possibilità di essere in presenza. Online è un pre-teatro, un avvicinamento al teatro, una tappa ma non sostitutivo. Da alimentare la prossimità, il contatto con le scuole. quindi la prossimità avviene solo se c'è un'interazione. Lavorare attori e spettatori fa sì che il velo sia più sottile e nasca una capacità di ascolto maggiore. Accorciare le distanze!</p>
R. M.	<p>Garage, metro, autobus, montagna...</p>	<p>Abituato a considerare ogni spazio un palco, vengo dal teatro di strada.</p>	<p>Problema del contatto, mascherina fastidiosa. Artisti capaci a leggere tra le righe. Chi in qualche modo ha questa passione vede colori dove gli altri vedono grigio, vede un arcobaleno dove non c'è ancora.</p>	<p>devi forzatamente avere una prossimità più di approccio che fisica di contatto, per cui devi lavorare su questa prossimità e usare anche con più consapevolezza alcuni gesti del corpo e l'uso della voce, che prima magari in alcune situazioni potevi risparmiare, un po' perché potevi lavorare anche di più fisicamente e invece adesso la voce diventa un fattore fondamentale in questo tipo di esperienza.</p>

Appendici

C. M.	Spazi all'aperto, arene, qualcosa in teatro		Consapevolezza di dover usare tutto lo spazio, tutte la superficie per far stare più gente.	Non in maniera positiva, per chi lavora in gruppo è una limitazione. Per chi lavora da solo può esplorare meglio.
D. R.	Per i corsi la sala . Per gli spettacoli spazi all'aperto	Perché evita distrazioni e dispersione del suono. Perché per le chiusure forzate sono utilissimi.	Lo spazio al chiuso dà un senso di maggiore protezione rispetto a quello aperto. Chi ha poca esperienza fa fatica a lavorare all'esterno per via delle distrazioni e degli sguardi dei passanti, ma è lo spazio più magico, diventa scenografia naturale bellissima.	Prima la gente non ci pensava a distanza e vicinanza, non gli importava, magari diventava qualcosa di implicito. In teatro invece è un aspetto su cui sempre si lavora. Ai primi anni le persone se si avvicinano all'altro tendono a chiudersi, abbassano lo sguardo. Questo dice che per creare il contatto non è necessario toccarsi, lo sguardo crea vicinanza emotiva, così come il gesto. «una mascherina che mi tiene nascosto lo sguardo diventa potente perché ho bisogno di incontrarti negli occhi altrimenti io non ti vedo e allora diventa forte questa cosa che supera anche la barriera che io stesso magari ho creato per paura o per rispetto».
C. T.	All'esterno, sia progetti laboratoriali, sia spettacoli.		C'è disorientamento. Anche a distanza si immagina uno spazio. Sentendo alcuni professionisti il timore di una "morte" del teatro. Per me essenza del teatro è essere in presenza.	Si sente molto il cambiamento di prossimità e distanza. Alcune cose che cercavo di insegnare a distanza le ho rimandate a quando saremo in presenza. È una questione culturale, facendo teatro con i cinesi, loro hanno bolle più ampie.
D. V.	Piazze, parchi, recupero degli spazi esterni	L'abbiamo sempre fatto ma ora un lavoro con lo spazio	Che lo spazio ti dà un respiro in un certo modo, è direttamente coinvolgente rispetto al respiro	A volte il contatto maschera una mancanza di profondità, non c'è bisogno di stare incollati per sentire l'altro.

Allegato 3: tabelle di analisi dei fati elaborate nella terza fasePrima domanda

Ripercorrendo cronologicamente il periodo storico pandemico che abbiamo vissuto, ho provato a suddividerlo in 5 sottoperiodi:

- 1: marzo/aprile/maggio 2020: primo lockdown
- 2: giugno-ottobre 2020: estate 2020
- 3: ottobre 2020-aprile 2021 secondo lockdown
- 4: maggio 2021-settembre 2021: estate 2021
- 5: ottobre/novembre 2021: oggi

a) come valuti, il tuo senso di fragilità

- 3: 8 voti
- 1: 4 voti
- 4/5: 2 voto

b) Le tue spinte creative, la presenza di nuove idee, che funzionano

- 1: 5 voti
- 2: 3 voti
- 3: 3 voti
- 4: 3 voti

c) il carico di lavoro (quale il periodo di maggior affaticamento?):

- 1: 2 voto
- 2: 1 voto
- 3: 3 voti
- 4: 4 voti
- 5: 4 voti

	A	B	C
V. B.	3	1	4
D. B.	1 (PERSONALE) 3 (PROFESSIONALE)	1	5
E. L.	3	2	NESSUNO
B. V.	3	FINE 3	5
C. R.	4-5	2	1-3
C. C.	3	4	5
A. F.	1 (PERSONALE) 3 (PROFESSIONALE)	1 + 3	3 (fare e disfare) e 2+4
R. M.	3	3	5
C. M.	1	1	(3+4) gennaio-luglio 2021
D. R.	3	1+4	4
C. T.	1	2	/
D. V.	5	4	1

Seconda domanda:

- a) Dal tuo punto di vista, come si è modificata in questo tempo la relazione con i corpi (del performer, degli spettatori)?
- b) Quali bisogni corporei leggi negli incontri che stai avendo a teatro?

	A performer	A spettatori	B bisogni corporei
V. B.	Difficoltà contatto	/	Bisogno di contatto, emozionante riviverlo. «L'incontro dei corpi che non mentono e che fanno sì che le relazioni diventino profonde, che si abbattano delle barriere»
D. B.	/PARLA DI LABORATORI	/	I ragazzi delle superiori sono più consapevoli del bisogno che hanno di lavorare con il corpo, in relazione agli altri. Forte esigenza di mettere in gioco il corpo, stare a stretto contatto. Chiedono "possiamo toccarci?"
E. L.	/	/	VOGLIA DI toccarsi, di stare vicini. Contatto fisico, relazione corporea che passa attraverso il contatto. Massaggi, abbracci.
B. V.	Da estrema attenzione e rigidità a un ritorno alla normalità	Temevo una paura con il rientro capienza massima nei teatri, invece vedo tanta serenità negli spettatori.	Grosso bisogno di vicinanza nei ragazzi. Ritorno in presenza ha dato una spinta emotiva. C'è una parte del corpo, il volto, che con la mascherina non può riconoscersi come prima, lo sguardo non può toccarsi, la faccia intera. Il viso ha la foglia di fico sopra.
C. R.	/	/	Bisogno di ritrovarsi e di sentire la presenza dell'altro vicino nel contatto. la necessità del corpo è quella di andare, di andare dove deve andare, perché se stiamo in un atto creativo e devo rispettare delle norme non si può, si interrompe tutto, si falsa tutto, il corpo ha bisogno di esserci e di sentirsi
C. C.	Ormai è un automatismo lo spazio fra performance e il pubblico	Il distanziamento ormai ci viene in automatico	Il bisogno di riscoprire come avvicinarsi, senza la paura di farlo, senza fare male all'altro, senza dar fastidio, senza invadere.
A. F.	Periodo1: corpo negato, periodo 3: imbrigliato e costretto. «corpi che sono disabituati allo stare sul palco e a fare quello che è il nostro lavoro con un ritmo sostenuto di quando facciamo le prove di uno spettacolo».	manca ancora questa possibilità. DUE PRODUZIONI FERME. (perché lo spettatore sale sul palco). Scelta di non dare luce a una mancanza	Bisogno del corpo di performer di recuperare la memoria del corpo, corpi arrugginiti che devono ritrovare la magia, ritrovarsi nelle vene lo spettacolo, trovare la relazione con gli altri. VIDEO sono soprattutto un'indagine sul corpo, sullo sguardo, sugli occhi, sulla dimensione fisica e sono spariti nel centro della scena gli aspetti più visuali, dove c'era un'attenzione ai giochi di luce, alla scenografia, al paesaggio, quando parliamo di video c'è sempre il protagonista in primissimo piano.
R. M.	/	Lo spettatore rispetta le distanze ma non manca di far sentire la sua vicinanza. Molta voglia di andare a teatro.	Ho avuto conferma che il teatro va fatto con il contatto (esperienza fallimentare alle medie). Con i bambini dell'infanzia si è riusciti meglio.
C. M.	Non grandi cambiamenti, no grossi problemi	Pubblico aveva voglia di ritornare a teatro	Bisogno di usare il corpo che era assopito in casa.
D. R.	Fatica per l'attore di creare una connessione con lo spettatore perché lui ha la mascherina	Paura di affollamenti per il pubblico non ordinato?	c'è tanta voglia di tornare a lavorare sulla propria corporeità, attraverso il contatto fisico con l'altro, c'è voglia e bisogno. SENZA MASCHERINA: togliere la mascherina è come ritrovarsi un po' più nudi, senza una protezione che sai di avere. Il bello, la gioia di averla tolta e l'imbarazzo di dire "vedo la tua faccia per davvero".
C. T.	Generalmente no difficoltà	Generalmente no difficoltà	Oggi si è generata una forma di comunicazione che tiene un po' a distanza, generalmente si è un po' più distanti (per qualcuno è un sollievo).
D. V.	Meno in allenamento ma ognuno ha trovato la sua modalità. Forte aggressività. Non vedo niente di positivo	Vedo soprattutto negli spettatori l'aggressività	Ricerca di comodità (fatica a muoversi). Non c'è una ricerca artistica sul corpo.

Terza domanda: Quale relazione hai/hai avuto in questo anno e mezzo, con gli spazi teatrali? Come si è evoluta?

Appendici

- a) Relazione con il territorio
- b) Luoghi delle rappresentazioni (teatro, spazio pubblico):
- c) Lo spazio prossemico fra attori (tra di loro) e fra attori e spettatori
- d) Lo spazio della rete con altri teatri, associazioni teatrali, solidarietà

	A	B	C	D
V. B.		Burocratizzazione, ristretto la possibilità di scegliere luoghi. Appesantimento economico. Spazi non teatrali.	Diminuzione delle possibilità di interazione/contatto fra attori e spettatori	Presidio e comitato, con alcuni risultati. Rischio però di parlarsi addosso
D. B.	Ampliata la relazione con il territorio. Relazione con TEATRO SOCIALE. Relazione con quartiere di San Polo.	Già prima lavoravamo nello spazio aperto. Pandemia ha ampliato questa esigenza. Rassegna estiva "Lunedì teatro"	Conferma del fatto che il teatro ha bisogno della presenza (no online) e dei corpi, del rapporto diretto attore/spettatore. Per noi sempre stato chiaro, ma ora SPETTATORE CONSAPEVOLE. L'ESSERCI! Pubblico con le mascherine: limite! «ancora di più si è visto come il nostro mestiere abbia bisogno di questo, ha bisogno di un diretto dialogo di corpi, nient'altro che quello, un corpo che fa e un corpo che guarda, un corpo che racconta e uno che ascolta»	I TEATRI HANNO AMPLIATO IL LEGAME con il territorio, e associazionismo.
E. L.		Non hanno attivato i laboratori al chiuso. Non hanno avuto problemi con lo spazio all'aperto.	Con la collega mantenevano la distanza,	MANCANZA DI RELAZIONE TRA VARI GRUPPI, POCO LAVORO, ARRIVISMO. COMPETIZIONE. VICINANZA DI CORTESIA
B. V.	Sia positiva che negativa. Città: negativa x costi alti Provincia: meno difficoltà economiche	Diffondersi di proposte in spazi aperti, specialmente verdi, naturali, sensibilizzazione ambientale	adesso si è riconquistata la libertà di gestire lo spazio prossemico in scena come uno desidera, senza dover rispettare delle precauzioni di sicurezza alla salute.	Consolidata la rete e rapporti tra compagnie simili, confronto reciproco, sentirsi appartenenti alla stessa difficoltà. Alcuni spazi hanno chiuso, altri riaperto, cambiamenti.
C. R.		Semplificazioni degli spettacoli (no luci, né musiche perché fosse fattibile ovunque). Ritornare all'essenziale: un attore e un pubblico! OVUNQUE: in mezzo al bosco, in piazza, per strada, nei parchi	Teatro in scena: non è cambiato nulla. Abbiamo rinunciato a uno spettacolo per colpa delle limitazioni. Non ci sono stati grossi rientri alla normalità. È ancora difficile fare teatro stando attenti a non toccarsi.	POSSIBILITÀ DI FARE RETE, DIALOGARE CON CHI È LONTANO, consolidare i rapporti
C. C.	Rafforzamento della realtà locale.	Il più possibile all'aperto. Spazi non teatrali. Ritorno nei teatri ora ma non ci sentiamo a nostro agio. Apertura dei contatti con altri paesi fuori regione. (Con Polonia si sta riaprendo ma a fatica).	Rimane l'idea che in scena il corpo, i corpi, la prossemica venga mantenuta naturale come dovrebbe essere. Prima un po' illegale, ora si può fare.	Rafforzato tantissimo i rapporti con le realtà vicine di casa. Collaborazioni più durature.

A. F.	PENISOLE: Progetto a distanza, in diretta video (TEATRO IN CASA) BRESCIA MUSEI: ARCIPELAGO EMOZIONALE: TEATRO VA IN MUSEO esperienza touch di contatto con le opere d'arte.	Azioni fisiche e dinamiche. FESTIVAL "IL CANTO DELLE CICALI" ALL'APERTO.	da una totale distanza si è arrivati a un nuovo contatto che però purtroppo prevede ancora delle forme di distanza e precauzione, di conseguenza c'è forse un contatto maggiore a livello emotivo. Vuoto nella relazione tra teatro e scuola!!! Teatrino di Ale, per l'utilizzo delle dita in modo creativo e "il terzo passo" con la natura, il bosco.	Assitej, NON SOLO FESTIVAL MA INTRODOTTI SEMINARI, DIBATTITI E WORKSHOP. costruire e accompagnare i ragazzi, gli studenti, le famiglie ad un avvicinamento verso l'evento teatrale per dar loro gli strumenti di elaborazione del pre e post-visione
R. M.		Tutti spettacoli all'aperto in spazi non teatrali. Tranne due teatri forum in aula magna.	Non è cambiato molto quando sei da solo o in due attori. Non è cambiato nemmeno tanto con lo spettatore. Lo spettatore ha voglia di emozionarsi e divertirsi.	/
C. M.		Abbiamo fatto spettacoli lavorando con gli spazi vuoti presenti tra gli spettatori. RESISTENZA	Non sempre si sono rispettate le regole, la prossemica tra attore e pubblico con la discesa dell'attore negli spazi vuoti.	SOLITE relazioni, non sono cambiate più di tanto.
D. R.	Relazioni negative con oratori e altri che cercano lavoro. Riduzione della domanda e della qualità.	Abbiamo prediletto spazi aperti, così il pubblico è più tranquillo. Burocrazia e ore per chiedere vari permessi che hanno appesantito il lavoro.	Per l'attore la mascherina è un distanziamento interiore con lo spettatore. manca un pezzo, il volto intero dello spettatore! è limitante la mascherina.	
C. T.	. In castello a Brescia pesante l'aspetto della burocrazia. Progetti per il futuro (BS/BG capitali della cultura).	Spazi ampi, con pubblico ristretto, tante repliche	Molto difficile all'inizio. Con mascherina non è possibile recitare, con la visiera molto difficile!	Abbiamo in programma un Festival, per febbraio. Contatti con i missionari saveriani per dare voce a chi non ha voce, con extraeuropa.
D. V.	Nuovi rapporti con il territorio anche online (con i commercianti)	nuove relazioni con spazi non teatrali (es centri commerciali). Nuove forme. Ai festival non ci va più la gente.	Livello del performer abbassato, pochi fondi. Il modo di guardare è diverso. Spettatore "occasionale" che passa per il centro commerciale, non sceglie di uscire per il teatro. «Quando c'è qualcuno di vivo davanti ti riconosci vivo».	Solidarietà solo all'inizio. Poi ognuno si è tenuto le sue soluzioni.

Osservazioni:

non cambiano di tanto i luoghi (centri commerciali, casa, quartieri degradati, bosco, natura, museo), sempre fatto.

Spazi aperti prevalentemente ma BUROCRAZIA

MASCHERINA segna la distanza tra attori e tra attori e spettatori.

Quarta domanda:

Quali elementi di creatività ha portato a tuo parere questo tempo storico?

	QUANDO	COSA
V. B.	1	UN UPGRADE FORZATO DI CONOSCENZE APPLICABILI ALLA CREAZIONE ARTSTICA, per scopo comunicativo, per non scomparire, fa sorgere domande profonde e ontologiche.
D. B.		RIVALUTARE IL TERRITORIO (pratica già attivata ma è diventata progetto strutturale, approfondita): rivalutare un territorio, farlo conoscere al pubblico (castelli, giardini delle fondazioni, boschi). Tema dell'ecologia. Andare alla radice del perché esco dal teatro? Dove sto andando? Perché lo faccio lì?
E. L.	1	VIDEO INTERATTIVI: scettica prima ma poi valido strumento per mantenere la relazione (fiabe interattive) e far nascere la relazione del gruppo che fruiva. Possibilità di fare qualcosa.
B. V.	3 4-5	Video e utilizzo del digitale: c'era consapevolezza data dall'esperienza e dallo studio, tempo di riflessione e per maturare una scelta consapevole (il periodo 1 era un "esperimento"). l'innovazione è stata portata dallo sperimentare la tecnologia, oppure un differente modo di fare stare il pubblico a seguire lo spettacolo, cioè non seduto con lo spettacolo davanti, ma magari un po' itinerante. Con uso di cuffie bluetooth o digitali allo spettacolo
C. R.		TEATRO ONE TO ONE: con le cuffie. Teatro autogeno, teatro a casa. Elemento tecnologia è entrato, ha a che fare con l'ASCOLTO, che era in secondo piano rispetto al VISIVO.
C. C.		MESSA IN CRISI DELLE FONDAMENTA: ripensamento di cosa è bello, cosa è interessante, cosa è originale
A. F.		TEATRINO DIGIT-ALE: esperienza di micro-teatro ARCIPELAGO: si vuole portare all'estero e in festival. Aprofittare di un momento di stasi forzata per RIFLETTERE. Creatività scaturisce da un tempo più dilatato, mette alla prova con qualcosa di nuovo.
R. M.	DA1	CORPO COME MEZZO ESPRESSIVO: è l'unico strumento su cui tu puoi lavorare. Iscritto a corso.
C. M.		Cambiamento in negativo per la prepotenza con cui il COVID ha chiuso le menti, ha preso il sopravvento.
D. R.		RIFORMULAZIONE delle proposte ONLINE. Il dovermi mettere in gioco per l'online ha creato nuove risorse, nuove possibilità, nuovi argomenti che hanno cambiato oggi la mia pratica in aula. Nuovo punto di vista.
C. T.		Miglioramento degli effetti scenici, si sono perfezionati gli effetti video, di illusione di una certa realtà scenica.
D. V.		Poter riconoscere le proprie emozioni attraverso il virtuale.

Agire negli spazi esterni: mi tocca farlo anche fuori?

Dubbi che

Crepe tra attese mie quando ci sono potrebbero essere oggetto di domanda nel focus group finale.

Quinta domanda:

Ho assistito recentemente a uno spettacolo che veniva introdotto dalla frase di Claudio Meldolesi: “Il teatro valorizza gli imprevisti”.

Tu e i tuoi collaboratori, avete portato sulla scena e nei laboratori il grande imprevisto che avete vissuto in questo anno e mezzo? Se sì, come? Con quali scelte sceniche, drammaturgiche, didattiche?

	Avete portato Imprevisto in scena?	Come? Quali scelte?	altro
V. B.	Non affrontato direttamente perché servono lunghi tempi di rielaborazione.	all'interno della crisi, all'interno dell'imprevisto e dell'errore si sono scoperte delle cose che ci hanno consentito di provare altre vie, che altrimenti non avremmo sperimentato.	l'imprevisto e l'errore vanno accolti, Heiner Muller “È in prossimità dell'errore che si trova l'efficacia”. Offre un cambio di prospettiva. Errore come aspetto interessante a livello drammaturgico. Errore per trovare nuove vie, sviluppare creatività. Laboratorio “errare humanum est” che si fa all'aperto camminando e che considera l'errore come parte fondamentale del fare. Se non l'errore però quanto meno l'imprevisto, sono alla base della creatività, perché con la creatività posso riproporre e scomporre frammenti di storie, che nell'accoglierli disegnano altre storie e aprono la mente, la creatività, ad altre possibilità ad altri sguardi, ad altri punti di vista, prospettive che cambiano, per le quali è necessario che ci sia imprevisto, perché altrimenti si impoverisce; magari corrisponde all'idea, ma è più interessante se sorprende e mi sorprende.
D. B.	SI,	attraverso la sublimazione, presa in giro, ironia (nello spettacolo di Godot)	nel lavoro “ecologia dell'animale” è emerso il malessere. È emersa una nuova consapevolezza: è necessario stare insieme, toccarsi, usare il corpo, il contatto. resistenza come lottare per liberarsi dai vincoli che non permettono di fare il lavoro quando c'è l'errore è il bello, perché quando c'è l'imprevisto, c'è l'inedito e è una cosa che non avevamo mai fatto prima
E. L.	SI	Uso della mascherina trasformato in qualcosa di nuovo, igienizzante liquido magico.	Creatività è la fantasia di creare dall'imprevisto. La magia del teatro è che fa diventare una risorsa quella che è una difficoltà
B. V.	SI	Scrittura di MONOLOGHI per lasciar emergere, attraverso la scrittura teatrale, il vissuto dei ragazzi (primo periodo). Poi saturazione.	Spettacolo “Il cuore la milza e il lago” che parla di perdita ma non direttamente legato al Covid.
C. R.	SI	DUE LIVELLI: 1-RIMBALZO: il periodo storico è rientrato nelle narrazioni 2-imprevisto come materia di lavoro, condizione per creare qualcosa.	1: «perché raccontiamo quello che siamo, che viviamo, che facciamo e quindi rientra nella narrazione di questo tempo, anche in quella del teatro, per cui o inventandosi queste storie, oppure rifacendosi a dei testi che in qualche modo le richiamano». BAFFI DI Eduardo
C. C.	si	Giocare con l'imprevisto ha portato a nuove idee: svelare il dietro le quinte con un video sui social prima dello spettacolo.	-semplificare e ritornando all'osso delle scelte narrative e scenografiche. -l'imprevisto aumenta le possibilità, non si può controllare tutto.
A. F.	si	Mi ha permesso di ascoltare, di ripensare, di esserci comunque, di	la differenza tra il teatro per adulti e il teatro per ragazzi sta, tra le altre cose, nel fatto che in

Appendici

		rinnovare la responsabilità nei confronti dei bambini, farsi carico della fragilità dei bambini ed esserci, così come potevamo.	quello degli adulti si è di fronte ad un artista che parla perché ha bisogno di parlare e di raccontare il suo io, il suo universo creativo e il suo ego di artista; invece quando lavori nel teatro per ragazzi lego dell'artista è al servizio di un rapporto con i bambini.
R. M.	Si	SPETTACOLO “la storia di Marco” di drammaticità molto forte. VIDEO per la scuola: uso del digitale.	“Chi fa arte sa leggere fra le righe” non quello che c'è scritto sulle righe, quello lo sanno leggere tutti, io non posso definirmi un'artista, mi definisco un piccolo artigiano dell'arte per cui anch'io cerco di leggere in mezzo; questa cosa mi piace moltissimo, perché è qualcosa che tu puoi fare soltanto se hai questo tipo di sensibilità, devi riuscire ad andare oltre a quello che sono le difficoltà.
C. M.	si	Abbiamo portato in scena “la peste” di Camus che attraverso il morbo del nazismo fa pensare al morbo del covid con molte assonanze (mascherina)	
D. R.	si	“Il girotondo” di Schnitzler parla di relazioni umane e di contatto. (bisogno dell'altro e bisogno dell'umano in un'epoca di isolamento).	Se si è perso qualcuno di caro non è necessario riportarlo sulla scena. Dal punto di vista didattico invece, è stata una risorsa per il cambiamento di alcune cose: cioè l'aggiunta e l'elaborazione di alcuni elementi nuovi di lavoro. Per quanto riguarda la scena, io ho sempre detto che il teatro si fa comunque ad almeno un metro di distanza, perché nel momento in cui si supera il metro di distanza, noi diciamo sempre “o ci si bacia o ci si picchia”.
C. T.	si	Festival a Febbraio con spettacolo di R. M.. Nonostante tutto è il titolo del festival per dire che ci stiamo provando.	
D. V.	No (dice) Si (poi nel dialogo conferma)	Spettacolo “cuori e denari” totalmente interattivo, lei è sui trampoli, lo spettatore viene coinvolto	Capovolge la dimensione di attore e spettatore. Lo spettatore diventa l'attore in due situazioni raccontate: l'uomo che è realizzato e l'altro che si mette a dare consigli.

Indice delle figure

Figura 1: Piazza San Pietro il 27 marzo 2020. Acquarello di Giulia Migliorati.....	2
Figura 2: Ritratto della complessità, Credits: foto di Maurizio Balzarini. L'immagine vuole rappresentare simbolicamente la complessità, che appare come nebulosa carica di aleatorietà, incertezza e confusione, vacuo groviglio impalpabile e inconsistente in cui si fanno spazio un nucleo empirico e un nucleo logico.	24
Figura 3: l'immagine rappresenta la risonanza che può avvenire tra attore e spettatore e nel docente e discente, nel simbolo del corpo-arpa. Credits: Fotografia di Maurizio Balzarini.	121
Figura 4: L'immagine rappresenta l'inafferrabilità dell'arte teatrale. Credits: Fotografia di Maurizio Balzarini.	125
Figura 5: L'immagine rappresenta simbolicamente la prudenza, phronesis, virtù della prontezza nell'accogliere l'imperfetto che irrompe, qualità dell'educatore e del teatrante. Fotografia di Maurizio Balzarini.	132
Figura 6: Il teatro valorizza gli imprevisti. Fotografia di Fabio Martinelli scattata nel novembre 2021.....	134
Figura 7: Le fotografie dello spettacolo Invettiva Inopportuna sono tratte da Ampio raggio Esperienze d'arte e di politica, numero 9, settembre 2021, Laminarie editrice.....	311
Figura 8: Le fotografie dello spettacolo Invettiva Inopportuna sono tratte da Ampio raggio Esperienze d'arte e di politica, numero 9, settembre 2021, Laminarie editrice.....	312
Figura 9: Le fotografie dello spettacolo Invettiva Inopportuna sono tratte da Ampio raggio Esperienze d'arte e di politica, numero 9, settembre 2021, Laminarie editrice.....	313
Figura 10: Festival internazionale di teatro sociale Quartieri di Vita 2021, Cooperativa Sociale Immaginaria.	324
Figura 11: «l'angolo è la casa dell'essere». Credits: Fotografia di Maurizio Balzarini	478
Figura 12: Fotografia scattata durante la lezione del Prof. Gamelli	487
Figura 13: Fotografia di Anas Alkharboutli https://www.publico.es/photonews/repaso-mejores-fotografias-periodisticas-2019.html [visitato il 16/04/2024]	563

Bibliografia

- AA.VV., *Creatività e risorse umane*, Editrice La Scuola, Brescia 1997.
- AA. VV., *A scuola con il corpo*, MCE Quaderni, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- Acouturier B., *Il metodo Acouturier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Agazzi E., *Temi e problemi di filosofia della fisica*, Abete, Roma 1969, pp. 346 ss. In G. Bertagna, *Educazione e Formazione, Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma, 2018.
- Alfieri F., *Non c'è differenza tra il buon teatro e la buona scuola*, in B. Campolmi, *Teatro scommessa educativa: tecniche teatrali e di drammatizzazione per bambini, ragazzi e adulti*. Junior, Azzano San Paolo (Bergamo) 2007.
- Alonge R., Tessari R., *Manuale di storia del teatro, fantasmi della scena d'Occidente*, UTET, Torino 2001.
- Amabile T. M., *The social psychology of creativity*, Springer-Verlag, New York 1983.
- Ammaniti M., Gallese V., *La nascita della intersoggettività*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Ammaniti M., Ferrari P. F., *Il corpo non dimentica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.
- Antonacci F., *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Antonacci F., *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Antonacci F., Cappa F., Massa R., *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Franco Angeli, Milano 2001.
- Antonacci F., *Corpi radiosi, segnati sottili. Ultimatum a una pedagogia dal culo di pietra*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Antonacci F., Guerra M., Mancino E., *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Antonietti A., Molteni S. (Eds.), *Educare al pensiero creativo, modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*, Erickson, Trento 2014.
- Antonietti A., Cesa-Bianchi M., *Creatività nella vita della scuola*, Mondadori, Milano 2003.
- Antonietti A., Pizzingrilli P., *Come sviluppare la creatività nei bambini: le indicazioni di un programma di ricerca*, «Synergies Europe» n. 4, 2009, pp. 151-166.
- Apollonio M., *Circoli*, «Drammaturgia», I, 4, pp. 7, 8, In C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004.
- Appia A., *Attore, musica e scena*, Feltrinelli, Milano 1975.
- Archetti M., *Lo spazio ritrovato, antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma 2002.

- Ardizzi M., Calbi M., Tavaglione S., Umiltà M. A., Gallese V., *Audience spontaneous entrainment during the collective enjoyment of live performances: physiological and behavioural measurement*, in «Scientific Report», 2020, n.10.
- Argyle M., *Il corpo e il suo linguaggio*, Il Mulino, Bologna 1992.
- Arendt H., *Vita Activa*, Bompiani, Milano 2017.
- Arendt H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987.
- Argan G. C., Fagiolo M., *Guida alla storia dell'arte*, Firenze, Sansoni editore, 1974.
- Artaud A., *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino 1968.
- Attisani A., Biagini M., (Eds.), *Il Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards, Opere e Sentieri*, Bulzoni, Roma 2007.
- Attisani A., *Enciclopedia del teatro del '900*, Feltrinelli, Milano 1980.
- Attisani A., *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa, Milano 2006.
- Austin J. L., *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova 1987.
- Bachelard G., *La poetica dello spazio*, Edizioni dedalo, Bari 1975.
- Bachelard G., *La poetica della reverie*, Dedalo, Bari 1993.
- Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000.
- Baresi F., Vicini M., *Il gioco tra geometria e motricità, itinerari didattici per i docenti delle scuole dell'infanzia e primaria*, Marcianum Press, Venezia 2021.
- Barba E., *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 1993.
- Barba E., *L'essenza del teatro*, «Teatro e storia», 23, 2001.
- Barba E., *Bruciare la casa. Origini di un regista*. Ubulibri, Milano 2009.
- Barba E., *La terra di cenere e diamanti. Il mio apprendistato in Polonia, seguito da 26 lettere di Jerzy Grotowski a Eugenio Barba*, Il Mulino, Bologna 1998.
- Barba E., Savarese N., *L'arte segreta dell'attore. Un dizionario di antropologia teatrale*, Ubulibri, Milano 2005.
- Barba E., *Terzo Teatro in Teatro solitudine, mestiere e rivolta*, Ubulibri, Milano 1996.
- Barba E., *Teatro, solitudine, mestiere, rivolta*, Ubulibri, Milano 1985.
- Barba E., *La conquista della differenza, trentanove paesaggi teatrali*, Bulzoni, Roma 2012.
- Barba E., *Dentro le viscere del mostro, discorso di ringraziamento di Eugenio Barba per il conferimento del dottorato honoris causa da parte dell'ISA*, Instituto Superior de Artes dell'Avana il 6 febbraio 2002.
- Barba E., *Alla ricerca del teatro perduto*, Marsilio Editori, Padova 1965.
- Barba E., *The Dilated Body*, Zeami Libri, Roma 1985.

Bibliografia

- Barba E., *Dancing questions*, «Journal of Theatre Anthropology» Mimesis Edizioni, 1, 2021, pp. 7-11.
- Barba E., *Domande dalla mia seconda vita, Discorso in occasione del conferimento del Dottorato h.c. dall'Università del Peloponneso, Grecia, il 3 luglio 2019.*
- Barba E., *Pensare per azioni, masterclass con Eugenio Barba*, Teatro Cantiere Florida (FI), 21 novembre 2021.
- Barba E., *Appunti per i perplessi (e per me stesso)*, In C. Falletti (Ed.), *Il corpo scenico*, Editoria & Spettacolo, Roma 2008.
- Barba E., *Teatro, solitudine, mestiere, rivolta*, Ubulibri, Milano 1985.
- Barba E., *Il nuovo testamento del teatro* in J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma, 1970.
- Baricco A., *Oceano mare*, Rizzoli, Milano 2002.
- Barone P., *Gioco di ruolo, teatro e adolescenza*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984.
- Bateson G., *Dove gli angeli esitano*, Adelphi edizioni, Milano 1989.
- Bateson G., *“Questo è un gioco”*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi edizioni, Milano 1976.
- Bateson G., *l'umorismo nella comunicazione umana*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Bauman Z., *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- Bauman Z., *Danni collaterali. Diseguaglianze sociali nell'età globale*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Carocci, Roma 2000 in Antonacci F., *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Bene C., *Dichiarazione orale* in A. Attisani, *Un teatro apocrifo, Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa, Milano 2006.
- Beneventi P., *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*, La Casa Usher, Firenze 1994.
- Beneventi P., Conati D., *Nuova guida di animazione teatrale*, Sonda, Alessandria 2010.
- Benjamin W., *Programma per un teatro proletario dei bambini* [1928], in «Quaderni Piacentini», n. 38, luglio, 1969.
- Benjamin W., *Esperienza e povertà*, Castelvecchi, Roma 2018.

- Bernardi C., *Corpus hominis. Riti di violenza, teatri di pace*, Euresis, Milano 1996.
- Bernardi C., Susa C., *Storia essenziale del teatro*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Bernardi C., Innocenti Malini G., *La bamba, "la" samba, la gamba. Il teatro di comunità: esperienze e teorie a confronto tra Italia e Brasile*, «Visioni LatinoAmericane», Anno X, Numero 18, Gennaio 2018, pp. 650-660.
- Bernardi C., Colombo M., *Per-formazione. Teatro e arti performative nella scuola e nella formazione della persona*, in «Comunicazioni sociali», vol. 23, n. 2, 2011.
- Bernardi C., *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004.
- Bernardi C., Cantarelli L. (Eds.), *Emozioni. Riti teatrali nelle situazioni di margine*, Atti del convegno, 31 maggio 1995, Cremona, Euresis, Milano 1995.
- Bernardi C., Colombo M., *Per-formazione*, in «Comunicazioni sociali», anno XXXIII, n. 2, maggio-agosto, 2011.
- Bernardi C., *Il teatro per-formazione* in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Bernardi C., Cuminetti B. (Eds.), *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, Euresis Edizioni, Milano 1998.
- Bernardi C., Cuminetti B., S. Dalla Palma (Eds.), *I fuoricena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano 2000.
- Bernardi C., Dragone M., Schininà G. (Eds.), *Teatri di guerra e azioni di pace. La drammaturgia comunitaria e la scena del conflitto*, Euresis, Milano 2002.
- Bernardi C., Perazzo D. (Eds.), *Missioni impossibili. Esperienze di teatro sociale in situazioni di emergenza*, in «Comunicazioni sociali», vol. XXIII, n. 3, numero speciale, 2001.
- Bernardi C., Innocenti Malini G., *From Performance to Action. Il teatro sociale tra rappresentazione, relazione e azione*, in Atti del convegno *Thinking the Theatre. New Theatrology and Performance Studies*, Consulta universitaria del teatro, Torino 2016.
- Bernardi C., *Nuova scuola nuovo teatro*, In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia 2014.
- Bertagna G., *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma, 2018.
- Berthoz A., *Il senso del movimento*, Cromografica Europea, Milano 1998.
- Berthoz A., *La scienza della decisione*, Codice edizioni, Torino 2004.
- Berthoz A., *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015.
- Berthoz A., *La semplicità*, Codice edizioni, Torino 2011.

Bibliografia

- Bertolini S., *Esplorare, scoprire, osservare, giocare, emozionare e pensare...senza fretta*, «Infanzia», n.11, Bologna, ed. Perdisa, 2007, pp. 460- 464.
- Bettelheim B., *Gioco e educazione*, in A. Bondioli (Ed.), *Il buffone e il re, il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, La Nuova Italia, Firenze 1989.
- Bichi R., *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007.
- Blair R., *The Actor, Image, and Action: Acting and Cognitive Neuroscience*, Routledge, New York 2008.
- Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*. Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.
- Boal A., *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano* [1974], tr. it. a cura di P. Picamus, G. Ursini Ursič, Feltrinelli, Milano 1977.
- Boal A., *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecnoche del teatro dell'Oppresso* [1993], La Merdiana, Molfetta 2009 [selezione di brani curata da R. Mazzini tratti da: *Stop, c'est magique! Les techniques actives d'expression* e *Jeux pour acteurs et non-acteurs*) e *L'arcobaleno del desiderio* (1990)].
- Bobin C., *Autoritratto al radiatore*, Animamundi Edizioni, Lecce 2012.
- Bocchi G., Ceruti M. (Eds.), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 1985.
- Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Bonardel F., *Philosophie de l'alchimie*, PUF, Paris, 1993.
- Bondioli A., *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano 1996.
- Bondioli A., Savio D., *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*, Edizioni Junior, Bergamo 1999.
- Bondioli A. (Eds.), *Il buffone e il re, il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, La Nuova Italia, Firenze 1989.
- Borgna E., *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014.
- Borgogni A., *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Borgogni A., Digennaro S., *Sulla frontiera del corpo: l'intercultura tra i banchi di scuola*, «Nuova Secondaria», pp. 122-140 2020.
- Borgogni A., *La didattica sostenibile delle attività motorie*, in «Formazione & Insegnamento», XIV-1, 2016, pp. 119-132.
- Borgogni A., *Il corpo invadente. Una proposta per l'area corporea nella Scuola dell'Infanzia*, Atheneum, Firenze 1993.
- Borgogni A., *Attive quotidianità: il diritto dei bambini al movimento*, in «Formazione & Insegnamento», XVII, 3s, 2019.

- Borgogni A., *Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini*, in «Pedagogia Oggi», XVII, 1, 2019.
- Borgogni A., *Modelli e ricerche su mobilità attiva nella scuola primaria*, in «Formazione & Insegnamento», XVII-2, 2019.
- Borgogni A., *Per una pedagogia mite: la progettazione partecipata degli spazi educativi*, in «Educational reflective practices», IX/2, 2019.
- Borgogni A., Arduini M., Digennaro S., *Mobilità attiva, autonomia e processi educativi nell'infanzia e nell'adolescenza*, in «MeTis», Speciale dicembre 2018.
- Borgogni A., Digennaro S., *Il corpo va in città: strumenti qualitativi per il rilievo e la lettura della città attiva*, in «Geotema», 54, 2017.
- Borgogni A., Zappettini C., *A disciplinary body is a disciplined body*. In «Nuova Secondaria Ricerca», 7, marzo 2022, Anno XXXIX, pp. 375-384.
- Bortoletti F. (Ed.), *Culture Teatrali, Teatro e Neuroscienze*, Edizioni Carattere, Bologna, 16/2007.
- Bosco G., *Memorie autobiografiche*, vol V, Elledici, Torino 1985.
- Bousquet J., *Mystique*, Gallimard, Paris 1973, p. 133 in P. Mottana, *L'opera dello sguardo, Braci di pedagogia immaginale*, Moretti & Vitali editori, Bergamo 2002.
- Bricco M., Antonelli S., *Alfabeta teatro: idee e materiali per un percorso teatrale dai tre ai dieci anni*. Erickson, Trento 2001.
- Brockett O. G., *Storia del teatro*, Marsilio Editore, Venezia 2003.
- Brook P., *Il teatro e il suo spazio*, Feltrinelli, Milano 1968.
- Brook P., *Il punto in movimento 1946-1987*, Ubulibri, Milano 1988.
- Brook P., *La porta aperta*, Anabasi, Milano 1994.
- Brook P., *Lo spazio vuoto*, Bulzoni Roma 1998.
- Brook P., *Introduzione al film With Jerzy Grotowski. Nienadòwka [1980]*, di Jill Godmilow, in P. Brook, *With Grotowski. Theatre is Just a Form*, G. Banu and G. Ziolkowski with P. Allain, Grotowski Institute, Worclaw 2009.
- Brown B., *La forza della fragilità*, Vallardi, Milano 2016.
- Brown J. R., *Storia del teatro*, Il Mulino, Bologna 1998.
- Bruner J.S., Jolly A., Sylva K., *Il gioco: La prospettiva evolucionistica*. Armando Roma, 1981.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo, Milano 1993.
- Buber M., *Il problema dell'uomo*, Marietti Editore, Torino 2019.
- Buber, M. *Io e tu*, tr. it. in *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1923.
- Buber M., *Il cammino dell'uomo*, Edizioni Qiqajon, Magnano (BI) 1990.
- Caillois R., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000.

Bibliografia

- Caillois R., *L'occhio di medusa. L'uomo, l'animale, la maschera*, Cortina, Milano 1998.
- Cambi F., Staccioli G., *Il gioco in Occidente. Storia, teorie e pratiche*, Armando, Roma 2007.
- Campolmi B., *Teatro scommessa educativa: tecniche teatrali e di drammatizzazione per bambini, ragazzi e adulti*. Junior, Azzano San Paolo (Bergamo) 2007.
- Cappa F., *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- Cappa F., *La metafora teatrale in educazione* in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Cardano M., Gariglio L., *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride*, Carocci editore, Roma 2022.
- Carlomagno N., *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*, Education Science & Society, 1/2020.
- Carlomagno N., *Performative Didactics: the Declination of Simplicity in the Performing Arts*, «Nuova Secondaria» n. 10, giugno 2021, Anno XXXVIII.
- Carlson M., *Performance: A critical Introduction*, Routledge, London-New York 1996.
- Carolyn E., Adams T. E., Bochner A. P., *Autoethnography: An overview*, «Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research» 2011, 12, 1, Art. 10.
- Carpani R., *Giullari e curricoli* In R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curricolo. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Carreri R., *Tracce. Training e storia di un'attrice dell'Odin Teatret*, Il principe costante edizioni, Milano 2007.
- Caruana F., *La didattica disembodied. La didattica a distanza nell'epoca dell'Embodied Cognition*, In A. D'Aloia (Ed.), *La tempesta del Covid. Dimensioni bioetiche*, Franco Angeli, Milano 2021.
- Ceciliani A., *Gioco e movimento al nido, facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Carocci, Roma 2016.
- Ceruti M., Lazzarini A., *Anelli ricorsivi fra saperi e territori. Dalla frammentazione alla complessità*. «Studi sulla formazione», 22, 2019-2, pp. 157-167.
- Ceruti M., *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, Feltrinelli Milano 1985.
- Chartrand T. L., Bargh J. A., *The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 76, 1999.
- Chesner A., *Il laboratorio delle attività teatrali: espressività e drammatizzazione: dai prerequisiti a Shakespeare*, Erickson, Trento 2000.
- Chiaraluce G., *Mi sveglio tardi*, in M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020.
- Chiosso G., *Novecento Pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 1997.
- Cinti S., *Emozioni in corso*, edizioni la meridiana, Bari 2014.

- Colella D., *Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni*, «Formazione & Insegnamento» XVII; 3. Pensa MultiMedia Editore, 2019.
- Colombo M., Innocenti Malini G., *Infanzia E Linguaggi Teatrali: Ricerca E Prospettive Di Cura in Città*, F. Angeli, Milano 2017.
- Cometa M., Vaccaro S. (Eds), *Lo sguardo di Foucault*, Meltemi Editore, Roma 2007.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Cornacchia M., *Quel che più ci commuove nel bambino*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- Ceruti M., Bellusci F., *Abitare la complessità, la sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano 2020.
- Crispiani P., *Fare teatro a scuola*, Armando editore, Roma 2006.
- Cropley J., *La creatività nella scuola e nella società*, Armando Editore, Roma 1983.
- Cruciani F., *Lo spazio del teatro*, Bari, Laterza 1992.
- Cruciani F., *Registi pedagoghi e comunità teatrali del '900*, E & A editori associati, Roma 1995.
- Cruciani F., Savarese N. (Eds.), *Teatro, Guide bibliografiche*, Garzanti, Milano 1991.
- Cruciani F., *Intervista su "La trilogia" di Roberto Bacci*, Pontedera 1991. Non pubblicato.
- Cruciani F., C. Falletti (Eds.), *Promemoria del teatro di strada*, Ed. Teatro Tascabile di Bergamo, Teatro Telaio Brescia, Brescia, 1989.
- Cruciani F., Falletti C. (Eds.), *Civiltà teatrale nel XX secolo*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Cruciani F., *Problemi di storiografia*, in F. Cruciani, N. Savarese (Eds.), *Teatro, guide bibliografiche*, Garzanti, Milano 1991.
- Cruciani F., *Il luogo dei possibili* In Falletti C. (Ed.), *Il corpo scenico*, Editoria & Spettacolo, Roma 2008.
- Cunti A. (Ed.), *Sfide dei corpi, Identità, corporeità, educazione*, Franco Angeli.
- Cuoco E., *Il teatro nella scuola, ovvero la finzione smascherata*, A. Guida, Napoli 2000.
- D'Avenia A., *Il consumo dei corpi*, in «Ultimo Banco», Corriere della Sera, 10 maggio 2021.
- D'Avenia, *L'arte di essere fragili*, Mondadori, Milano 2016.
- D'Avenia A., *Dietro le quinte*, intervista con G. Vacis, *La scuola come teatro, dove possiamo ascoltarci tutti*, «Corriere tv sette», 8 aprile 2021.
- D'Avenia A., *Bianca come il latte rossa come il sangue*, Mondadori, Milano 2010.
- D'Avenia A., *Con il mio "Appello" voglio salvare la scuola*, Intervista di E. Barbieri, *Il Giornale*, 14.11.2020.
- Dal Lago A., Rovatti P. A., *Per gioco*, Minima, Milano 1993.
- Dall'olmo M., Mazza A., *Aprò il sipario? Manuale per il teatro scolastico*, La Meridiana, Molfetta 1998.

- Dallari M., *Il teatro nel setting educativo*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Damasio A., *Sentire e Conoscere*, Adelphi, Milano 2022.
- Damasio A., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.
- Damasio A., *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano 2012.
- Damasio A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995.
- Danblon E., *L'uomo retorico* in A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015, p. XVI.
- Darwin C., *Espressione delle emozioni nell'uomo e negli altri animali*, Bollati Boringhieri, Torino 1985.
- De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano*, Lavoro, Roma 1980.
- De Lorenzo I., *Corpi vitali e immaginazione poetica: soglie di libertà e passione*, in F. Antonacci, Guerra M., Mancino E., *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.
- De Luca E., *Il giorno prima della felicità*, Feltrinelli, Milano 2009.
- De Marinis M., *Performance Studies e Nuova Teatrologia: il dialogo continua*. «Mantichora», anno 9, n. 9, 2019.
- De Marinis M., *Il corpo dello spettatore. Performance Studies e nuova teatrologia*, in *Le scienze cognitive in Italia. Bilanci e prospettive* (7° convegno del Codisco), Università di Messina, 28-30 novembre 2013.
- De Marinis M., *Il teatro dopo l'età d'oro*, Bulzoni, Roma 2013.
- De Marinis M., *Il Nuovo Teatro 1947-1970*, Bompiani, Milano 1987.
- De Marinis M., *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, Bulzoni, Roma 2000.
- De Marinis M., *Capire il teatro. Lineamenti di una nuova teatrologia*, Bulzoni, Roma 2008.
- De Montherlant H., *Va jouer avec cette poussière: carnets 1958-1964*, Gallimard, Paris 1966, In E. Morin, *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- De Saint-Exupéry A., *Cittadella*, Borla, Roma 1999.
- De Toro F., *Performance: quelle performance?* In De Marinis M., *Il teatro dopo l'età d'oro*, Bulzoni, Roma, 2013.
- Del Piano C., *Su il sipario: fare teatro nella scuola di base*, Pensa Multimedia, Lecce 2001.
- Demetrio D., *Agenda Interculturale*, Meltemi Editore, Roma 1997.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Demetrio D., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano 2012.
- Demetrio D., *I sensi del silenzio, quando la scrittura si fa dimora*, Mimesis, Milano 2012.

- Desinan C., *Drammatizzazione e scuola*, in «Archivio Didattico», serie VI, Centro Didattico Nazionale, Firenze 1968.
- Dewey J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan 1916.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Dewey J., *Pedagogia, scuola e democrazia*, ELS La scuola, Brescia 2016.
- Dewey J., *Arte come esperienza*, Aesthetica edizioni, Milano 2020.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954.
- Dewey J., *Come pensiamo*, In J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Di Rago R. (Ed.), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini e esperienze*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Di Rago R., Carpani R. (Eds.), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Di Rago R., *Emozionalità e teatro*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Di Giovanni A., Di Giovanni I., *A cavallo con Don Chisciotte, il teatro con i ragazzi*, Valore scuola, Roma 2000.
- Dimberg U., *Facial reactions to facial expressions*, in «Psychophysiology», 19, 6, 1982, pp. 643-647.
- Dolci D., *Il limone lunare. Non sentite l'odore del fumo?* Laterza, Bari 1972.
- Dolci D., *Poema umano*, Einaudi, Torino 1974.
- Eco U., *Edward T. Hall e la prossemica*, in Hall E. T., *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1968.
- Edelman M.G., *Sulla natura della mente*, Adelphi, Milano 1993.
- Edwards M., *De l'émerveillement*, in A. Berthoz, *La semplicità*, Codice edizioni, Torino 2011.
- Eichberg H., *Bodily democracy. Towards a philosophy of sport for all*, Routledge, Abingdon New York 2010.
- Eichberg H., *Body cultures: essays on sport, space and identity*, Routledge, London 1998.
- Eliot T. S., *Quattro Quartetti*, Bompiani, Milano 2022.
- Erikson E. H., *Infanzia e società*, Armando, Roma 1995.
- Ejzenstein S. M., *La biomeccanica come tecnica di realizzazione del movimento quotidiano*, lezione del 28 marzo 1935 in A. Cervini (Eds.), *S. M. Ejzenstejn, Sulla Biomeccanica. Azione scenica e movimento*, Arando Editore, Roma 2009.
- Fabbri D., *Educazione e spettacolo*, in «L'indice d'oro», anno I, n. 1, gennaio, 1950.
- Facchinelli C., *Dramatopedia: spunti di storia, etica e poetica per il teatro della scuola*, Edizioni Corsare, Fano 2011.

Bibliografia

- Falletti C., Sofia G. (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Editoria & Spettacolo, Spoleto 2011.
- Falletti C., Sofia G., Jacono V., *Theatre and Cognitive Neuroscience*, Bloomsbury Publishing 2016.
- Falletti C. (Ed.), *Il corpo scenico*, Editoria & Spettacolo, Roma 2008.
- Falletti C., *Dal punto di vista della cultura teatrale: trasmissione, improvvisazione, re(l)azione* in C. Falletti, G. Sofia (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Editoria & Spettacolo, Spoleto 2011.
- Farné R. (Ed.), *Le case dei giochi: ludoteca, ludobus e processi formativi*, Guerini Studio, Milano 1999.
- Farné R., *Per non morire di sicurezza. L'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné, F. Agostini (Eds.) *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Parma 2014.
- Ferrero Camoletto R., *Oltre il limite*, Il Mulino, Bologna 2005, in A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, «Formazione & Insegnamento» XIV, 1, 2016, pp. 119 - 132.
- Fichera A., *Educazione e teatro. Teatro di animazione, teatro didattico, animazione teatrale, sceneggiature*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2003.
- Fischer-Lichte E., *Estetica del performativo, Una teoria del teatro e dell'arte*, Carocci Editore, Roma 2016.
- Fink E., *Oasi del gioco*, Cortina, Milano 2008.
- Florenskij P., *Il valore magico della parola*, Medusa, Milano 2003.
- Florenskij P. A., *L'arte di educare*, La Scuola, Brescia 1990.
- Fo D., *Manuale minimo dell'attore*, Einaudi, Torino 1987.
- Formenti L., *Psicomotricità a scuola*, Erickson, Trento 2010.
- Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire: La nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 2014.
- Francabandiera R., *Sul fine del costruire e sul costruire senza fine*, «Ampio raggio Esperienze d'arte e di politica», numero 9, settembre 2021, Laminarie editrice.
- Frauenfelder E., *Pedagogia e Biologia, una possibile alleanza*, Liguori Editore, Napoli, 1994.
- Frauenfelder E., *Interview* in N. Carlomagno, *Performative Didactics: the Declination of Simplicity in the Performing Arts*, «Nuova Secondaria» n. 10, giugno 2021, Anno XXXVIII.
- Freedberg D., Gallese V., *Motion, emotion and empathy in esthetic experience*, «Trends in Cognitive Sciences», 11/05 2007.
- Freinet C., *La formazione dei bambini e dei giovani*, In R. Eynard (Ed.), *La scuola del fare*, Edizioni Junior, Parma 2002.

- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà* [1974], tr. it. a cura di L. Bimbi, Mondadori, Milano 1977
- Freire P., *La pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli Oppressi"* [2002], tr. it. a cura di F. Telleri, EGA, Torino 2008.
- Gagliardi M., *Esperienze teatrali nella scuola italiana*, in Bernardi C., Cuminetti B. (Eds.), *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, Euresis Edizioni, Milano 1998.
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Galimberti U., *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli, Milano 1999.
- Gallerani M., *L'abitare etico, Per un'etica problematicista dell'abitare*, Loffredo Editore, Napoli 2011.
- Gallese V., Guerra M., *lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Gallese V., *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, in Morelli, U. *Mente e Bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Umberto Allemandi Editore, Torino 2010.
- Gallese V., *Le due facce della mimesi. La teoria mimetica di Girard, la simulazione incarnata e l'identificazione sociale*, in «Psicobiiettivo», volume XXIX, n.2, 2009.
- Gallese V., *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata*, in Bortoletti, F. (Ed.) *Culture Teatrali, Teatro e Neuroscienze*, Edizioni Carattere, Bologna, n. 16. 2007.
- Gallese V., Cuccio V., *The Paradigmatic Body - Embodied Simulation, Intersubjectivity, «the Bodily Self, and Language»* in T. Metzinger, J. M. Windt (Eds), *Open MIND*, 14(T), 2015, pp. 1-22.
- Gamelli I., C. Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011.
- Gamelli I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2011.
- Gamelli I., *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano 2009.
- Gamelli I., *Insegnare improvvisando ad arte* in F. Cappa, C. Negro, *Il senso nell'istante, improvvisazione e formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2006.
- Gamelli I., *Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla "postura" dell'educare*, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, «Journal of Theories and Research in Education» 11, 1, 2016.
- Garavaglia V., *Teatro, educazione, società*, De Agostini Scuola, Novara 2007.
- Garavaglia V., *Bruno Munari. Il Gioco Del Teatro*, Unicopli, Milano 2013.
- Gardner H., *Formae mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente, intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson,

Trento 2005.

Gariglio L., *L'autoetnografia nel campo etnografico*, «Etnografia e ricerca qualitativa», Il Mulino, 3/2017.

Gariglio L., *Good ethnography is autoethnographic, and good autoethnography is ethnographic. A dialogue with Carolyn Ellis*, «Rassegna italiana di Sociologia», Il Mulino, 3/2018.

Garvey C., *Play*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1977; trad. it. *Il gioco*, Armando Editore, Roma 1979.

Garvey C., *Comunicazione e sviluppo nel gioco sociale di ruolo*, in A. Bondioli (Eds.), *Il buffone e il re, il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, La Nuova Italia, Firenze 1989.

Giacché P., *Il teatro e il suo corpo*, in M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020.

Giacobazzi L., De Mezzo M., Scaperrotta G., *Teatro delle ombre e dei burattini. La scuola*, Brescia 1999.

Giacobazzi L., Scaperrotta G., *Laboratorio di animazione e tecniche teatrali*, La scuola, Brescia 1998.

Giancane D., *Maschere e identità. Educare attraverso il teatro*, Pensa Multimedia, Lecce 2003.

Gibson J., *The Perception of the Visual World*, Houghton Mifflin, Boston 1950.

Gigli A., Tolomelli A., Zanchettin A., *Il Teatro dell'Oppresso in educazione*, Carocci editore, Roma 2008.

Gilli G. M., *La mente in cornice: arti grafico pittoriche e crescita personale* in Pilotto S., *Creatività e crescita personale attraverso l'educazione alle arti: danza, teatro, musica, arti visive. Idee, percorsi, metodi per l'esperienza pedagogica dell'arte nella formazione della persona*, Atti del Convegno 13 e 14 febbraio 2006, Teatro "Giuditta Pasta" Saronno, L.I.R., Piacenza 2007.

Giraldo M., *Antropologia teatrale e performance studies. Assonanze e tracce della ri(n)voluzione performativa postmoderna*, «Sciami Ricerche», Roma, 4/2017.

Giraldo M., *Grotowski e le azioni fisiche. Per una dialettica tra teatro ed educazione fisica, Educazione Fisica e sportiva ed educazione integrale della persona* in Cqia Rivista, Ottobre 2011.

Goethe J. W., *Massime e riflessioni*, trad. di M. Bignami, Theoria, Roma 1990.

Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Bur Rizzoli, Milano 2011.

Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1969.

Goffman E., *Il comportamento in pubblico, l'interazione sociale nei luoghi di riunione*, Einaudi, Torino 1971.

Gray P., *Lasciateli giocare. Perché lasciare libero l'istinto del gioco renderà i nostri figli più felici, sicuri di sé e più pronti alle sfide poste dalla vita*, Einaudi, Torino 2015.

Grazzini Hoffman C., Staccioli G., *Dentro il gioco*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1982, p. VII.

- Groos K., *Die spiele der tiere*, Inktank Publishing, Brema 1896.
- Groos K., *Die spiele der Menschen*, Inktank Publishing, Brema 1899.
- Grotowski J., *Per un teatro povero*, Mario Bulzoni Editore, Roma, 1970.
- Grotowski J., *Testi 1954-1998. La possibilità del teatro*, vol. I, La casa Usher, Firenze-Lucca 2014.
- Grotowski J., *Testi 1954-1998. Il teatro povero* vol. II., La casa Usher, Firenze-Lucca 2015.
- Grotowski J., *Testi 1954-1998. Oltre il teatro* vol. III., La casa Usher, Firenze-Lucca 2016.
- Grotowski J., *Testi 1954-1998. L'arte come veicolo* vol. IV., La casa Usher, Firenze-Lucca 2016.
- Grotowski J., *Conferenza a Liège, Cirque Divers*, 2 gennaio 1986 in T. Richards, *Al lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano 1993.
- Grotowski J., *Il montaggio nel lavoro del regista*, in J. Grotowski, *Testi 1954-1998. L'arte come veicolo*, La casa Usher, Firenze-Lucca 2016, vol. IV.
- Grotowski J., *L'arte del debuttante*, In «*Bollettino Teatrale dell'I.T.I.*» in, F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Guerra M., Militello R., *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Guerra M., *Teatro ed educazione nelle scuole dell'infanzia: sperimentazioni didattiche e formative a Milano*, in «*Comunicazioni sociali*», Vita e Pensiero, 2011, n. 2, 148-157.
- Guglielminetti E., *Walter Benjamin. Tempo, ripetizione, equivocità*, Mursia, Milano 1990.
- Guilford J.P., *Creativity*, «*American Psychologist*», 5, n. 9, 1950, pp. 444-454.
- Guizzon D., *Il gioco del teatro nella scuola dell'infanzia*, Vannini, Gussago 2010.
- Hall E. T., *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1968.
- Han B. C., *La società della stanchezza*, Nottetempo, Roma 2012.
- Han B. C., *La società della trasparenza*, Nottetempo, Roma 2014.
- Han B. C., *Nello sciame. Visioni del digitale*, Nottetempo, Roma 2015.
- Han B. C., *La società senza dolore*, Nottetempo, Roma 2021.
- Han B. C., *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano 2017.
- Han B. C., *L'espulsione dell'Altro*, Nottetempo, Roma 2017.
- Han B. C., *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo, Roma 2021.
- Hatfield E., Cacioppo J. T., Rapson R. L., *Il contagio emotivo*, San Paolo, Milano 1997.
- Havelock E. A., *Cultura orale e civiltà della scrittura da Omero a Platone*, Editori Laterza, Urbino 2019.
- Heidegger M., *L'essenza del linguaggio in Cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1990.
- Hillesum E., *Diari 1941-1943* [1981], trad. it., a cura di C. Passanti, Adelphi, Milano 1985.
- Hillman J., *Il potere, come usarlo con intelligenza*, in F. Antonacci, *Il cerchio magico, Infanzia*,

- poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Hobsbawm E. J., *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano 1997.
- Hoffman M. L., *Empatia e sviluppo morale*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Hugo V., *Ave, dea; moriturus te salutatur*, in *Poesie*, tr. it. se, Milano 1989, cit. in U. Eco (Ed.), *Storia della bellezza*, Bompiani, Milano 2004.
- Huizinga J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino 2002.
- Husserl E., *idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica, vol. 1: introduzione generale alla fenomenologia pura*, Einaudi, Torino 1976.
- Iacoboni M., *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- Innocenti Malini G., *Interazioni teatrali*, in C. Bernardi, B. Cuminetti (Eds.), *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, Euresis Edizioni, Milano 1998.
- Innocenti Malini G., *La mano nel cappello*, in R. Di Rago, R. Carpani (Eds.), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Innocenti Malini G. E., Bernardi, C. (Eds.), *Performing the Social Education, Care and Social Inclusion through Theatre*, Franco Angeli, Milano 2021.
- Jacono V., *La scienza dell'attore nel teatro della complessità*, in G. Sofia (Ed.), *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Alegre, Roma 2009.
- Jenger Y., Voluzan J., Dasté C., *Il Bambino, Il Teatro, La Scuola*, A. Armando, Roma 1977.
- Jousse M., *L'antropologia del gesto*, Paoline, Roma 1979.
- Kundera M., *L'arte del romanzo* [1986], trad. it. Di E. Marchi e A. Ravano, Adelphi, Milano 1988, in G. Bertagna, *Educazione e Formazione*, Studium, Roma 2018.
- Kundera M., *La Lentezza*, Adelphi, Milano 1995.
- Lafferty R. A., *Giorni di paglia giorni d'erba*, in P. Meduri, *Lucide magie, per un teatro necessario*, CTB, Brescia 1989.
- Lamparelli C. (Ed.), *Maria Montessori, educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2016.
- Laneve C., *Elementi di didattica generale*, Editrice La scuola, Brescia 1998.
- Lapassade G., *Saggio sulla transe*, Feltrinelli, Milano 1980.
- Le Camus J., *Pratiques psychomotrices*, Mardaga, Bruxelles 1984 in A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, «Formazione & Insegnamento» XIV, 1, 2016, pp. 119 - 132.
- LeDoux J., *Il cervello emotivo. All'origine delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Firenze 1998.
- Leroi-Gourhan A., *Il gesto e la parola*, Einaudi, Torino 1977.
- Lévinas E., *Umanesimo dell'altro uomo*, Genova, Il Melangolo 1985.

- Lévinas E., Casper E. B., *In ostaggio per l'Altro*, Edizioni ETS, Pisa 2012.
- Lévinas E., *Il tempo e l'altro*, Il Melangolo, Genova 1979.
- Lévinas E., *Alcune riflessioni sulla filosofia dell'hitlerismo*, Quodlibet, Macerata 1996 in A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015.
- Lizzola I., *L'educazione nell'ombra. Avere cura della fragilità*, Carocci Faber, Roma 2014.
- Lizzola I., *Condividere la vita*, Ave, Roma 2018.
- Lorenzoni F., Martinelli M., *Saltatori di muri: la narrazione orale come educazione alla convivenza. Esperienze interculturali*, Macro, Cesena 1998.
- Lorenzoni F., *L'ospite bambino*, Theoria, Roma 1995.
- Lorenzoni F., *Laurea Honoris Causa*, Università Milano Bicocca, 24 marzo 2021.
- Lucchiari C. (Ed.), *Psicologia a scuola, un percorso pratico-teorico*, Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova 2018.
- Mamprin L., Morteo G. R., Perissinotto L. (Eds.), *Tre dialoghi sull'animazione*, Bulzoni Editore, Roma 1977.
- Manghi S., *Nessuno escluso. Cura del prossimo, servizi e democrazia*. «pluriverso», 4-1, 1999.
- Mann T., *I Buddenbrook. Decadenza di una famiglia*, Einaudi, Torino 2002.
- Mantegazza R., *Il teatro della strage. Teatro politico e pedagogia della resistenza*, F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*, Guerini studio, Milano 2002.
- Mariti L., *Sullo spettatore teatrale. Oltre il dogma dell'immacolata percezione*, in C. Falletti, G. Sofia G. (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Editoria & Spettacolo, Spoleto 2011.
- Mariuzzo A. (Ed.), *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, ELS La Scuola, Brescia 2016.
- Markula P., Pringle R., *Foucault, sport and exercise: Power, knowledge and transforming the self*, Routledge, Abingdon Oxon, New York, 2006.
- Marotti F., *monumenti e documenti: presentazione/intervista* in V. Valentini, *Teatro in immagine, eventi performativi e nuovi media*, vol. I, Bulzoni, Roma 1987.
- Massa R., *Le tecniche dei corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1986.
- Mc Conachie B., Hart F. E., *Performance and cognition. Theatre studies and the cognitive turn*, Routledge, New York, 2006.
- Mc Conachie B., *Engaging Audience: A Cognitive Approach to Spectating in the Theatre*, Palgrave Macmillan, New York 2008.
- Meduri P., *Lucide magie, per un teatro necessario*, CTB, Brescia 1989.
- Mejerchol'd V., *La Rivoluzione teatrale*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

- Melchiorre V., *Essere e parola*, Vita e Pensiero, Milano 1984.
- Meldolesi C., *Sugli scontri del teatro con le scienze della psiche. Qualche riflessione*, in «Teatro e Storia», anno VIII, n. 2, ottobre, 1993.
- Meldolesi C., *Ai confini del teatro e della sociologia*, «Teatro e Storia», anno I, n. 1, ottobre, 1986.
- Meltzoff A. N., *Like me: a foundation for social cognition*. Developmental Science, 2007.
- Meltzoff A., Prinz W., *The Imitative Mind: development, evolution and brain bases*, Press University, Cambridge 2002.
- Mencarelli M., *Creatività*, Editrice La Scuola Brescia, 1976.
- Merleau-Ponty M., *Il corpo vissuto*, Il saggiatore, Milano 1979.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 1945.
- Merleau-Ponty M., *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1969.
- Merleau-Ponty M., *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989.
- Merleau-Ponty M., *Segni*, Il Saggiatore, Milano 2003.
- Merleau Ponty M., *Senso e non senso*, il Saggiatore, Milano 2009 in A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice Edizioni, Torino 2015.
- Michieli S., Papi S., *Libri in scena: giochi e attività teatrali con i libri*, Erickson, Trento 2007.
- Miglionico M., *Educazione alla Teatralità. La prassi*, XY.IT Editore, Arona 2019.
- Miglionico M., *L'Educazione alla teatralità e lo studio del personaggio*, in «Scienze e Ricerche», n. 39, 15 ottobre 2016.
- Miglionico M., *Il progetto educativo del teatro di Jacques Copeau e l'Educazione alla Teatralità*, XY.IT Editore, Arona 2009.
- Mignatti A., *Teatro nella scuola: moda o necessità?* in R. Di Rago (Ed.), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini e esperienze*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Miklitz I., *Der Waldkindergarten: Dimensionen eines padagogischen Ansatzes*, Berlin, Luchterhand.
- In M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco, pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015.
- Mollica F. (Ed.), *Il teatro possibile*, La Casa Usher, Firenze 1989.
- Montagu A., *Il linguaggio della pelle*, Garzanti, Milano 1975.
- Montessori M., *Educazione alla libertà*, Editori Laterza, Bari 1999.
- Morin E., *Cambiamo strada*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.
- Morin E., *Sull'estetica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Morin E., *La sfida della complessità*, a cura di A. Anselmo e G. Gembillo, Le Lettere, Firenze 2011.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, tr. it. Sperling & Kupfer, Milano 1993.

- Morin E., *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.
- Morin E., Cotroneo G., Gembillo G., *Un viandante della complessità*, Armando Siciliano Editore, Messina 2003, p. 25 In G. Bertagna, *Educazione e Formazione, Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma, 2018.
- Morosini E., *Teatro a Scuola*. ABETE, Roma 1978.
- Morris D., *L'uomo e i suoi gesti, l'osservazione del comportamento umano*, Mondadori, Milano 1978.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.
- Mottana P., *L'opera dello sguardo, Braci di pedagogia immaginale*, Moretti & Vitali editori, Bergamo 2002.
- Munaro M., *Il teatro come pharmakon*, in M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020.
- Nanetti F., *La comunicazione trascurata. L'osservazione del comportamento non verbale*, Armando, Roma 1996.
- Negri M. C., Guidotti V., Oliva G., *Educare al teatro*, La Scuola, Brescia 1998.
- Nicololdi G., *Maestra, guardami. L'educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare*, CSIFRA, Bologna 1992.
- Nigg W., *Don Bosco. Un santo per il nostro tempo*, LDC, Torino 1980.
- Nunez Pereira C., Valcàrcel R. R., *Emozionario*, Nord-sud edizioni, Adriano Salani editore, Milano 2015.
- Nussbaum M. C., *La fragilità del bene*, Società Editrice Il Mulino, Bologna 2004.
- Nussbaum M. C., *L'intelligenza delle emozioni*, Società Editrice Il Mulino, Bologna 2004.
- Oliva G., *Educazione Alla Teatralità. La Teoria*, XY.IT, Arona 2017.
- Oliva G., *L'educazione alla Teatralità, il gioco drammatico*, editore XY.IT, Novara 2010.
- Oliva G., *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, XY.IT, Arona 2009.
- Oliva G., *L'educazione alla teatralità e la formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla formazione*, Led, Milano 2008.
- Oliva G., *Il laboratorio teatrale*, Led, Milano 2003.
- Oliva G., Pilotto S., *Una didattica per il teatro attraverso un modello: la narrazione*, CEDAM, Padova 2000.
- Oliva G., *Il teatro nella scuola, Aspetti educativi e didattici*. Led, Milano 1999.
- Oliva G., *Il teatro come didattica*, in «Scuola Materna», Editrice la Scuola, n. 6 del 10.11.1999.
- Oliva G., *Educare alla teatralità*, in «Scuola Materna», Editrice La Scuola, n. 8 del 10/01/2000.
- Oliva G., *Il linguaggio verbale: la voce*, in «Scuola Materna», Editrice la Scuola, n. 9 del 25.01.2000.

Bibliografia

- Oliva G., Pilotto S., *Il teatro antico*, ISU, Milano 2002.
- Oliva G., Pilotto S., *La scrittura teatrale*, ISU, Milano, 2002.
- Oliva G., *La letteratura teatrale italiana e l'arte dell'attore 1860-1890*, UTET, Torino 2007.
- Oliva G., *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, XY.IT Editore, Arona 2009.
- Oliva G., *La musica nella formazione della persona*, XY.IT Editore, Arona 2010.
- Oliva G., Pilotto S., *La scrittura teatrale nel Novecento. Il testo drammatico e il laboratorio di scrittura creativa*, XY.IT Editore, Arona 2013.
- Oliva G., *Teatro e ambiente. Premio letteratura e ambiente*, XY.IT Editore, Arona 2013.
- Oliva G., *L'educazione alla teatralità: Il movimento creativo come modello formativo*, in «Scienze e Ricerche», n. 3, gennaio 2015.
- Oliva G., *Le arti espressive come pedagogia della creatività*, in «Scienze e Ricerche», n. 5, marzo 2015.
- Oliva G., *La funzione educativa del teatro*, in «Scienze e Ricerche», n. 21, 15 gennaio 2016.
- Oliva G., *La maschera neutra: approccio psico-pedagogico*, in «Scienze e Ricerche», n. 23, 15 febbraio 2016.
- Oliverio A., *Come nasce un'idea*, Rizzoli, Milano 2006.
- Ong W. J., *Oralità e Scrittura, le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Ossola C., in A. Berthoz et al. (Eds.), *La pluralité interpretative*, Collana online del College de France, 2011.
- Ottolenghi V., *L'animazione teatrale*, in «Quaderni di teatro», vol. IV, n. 15, 1982.
- Palenzona F., *Training*, In C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004.
- Palombi C., *Fa-Re Teatro Nella Scuola*, Armando, Roma 1998.
- Palumbo C., *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*, Edises, Napoli 2018.
- Pampaloni S., *Il corpo in scena*, in A. Mannucci (Ed.), *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, Edizioni del Cerro, Tirrenia-Pisa 2006.
- Parlebas, P., *Giochi e sport*, Il capitello, Torino 1997.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, Ed La scuola, Brescia 1984.
- Pavese C., *Il mestiere di vivere (Diario 1935-1950)*, Einaudi, Torino 1962.
- Pavis P., *Dizionario del teatro*, Zanichelli, Bologna 1998.
- Pellegrini B., *Guida al teatro nella scuola*, Fabbri Editore, Milano 1982.
- Pennac D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Perec G., *Specie di spazi*, Bollati Boringhieri, Torino 1989.

- Perissinotto L., *Teatri a scuola: aspetti, risorse, tendenze*, UTET, Torino 2001.
- Perissinotto L., *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004.
- Perissinotto L., *In Ludo. Idee per il teatro a scuola e nella comunità*, nuova edizione aggiornata, Ed. Corsare, Perugia 2013.
- Perrelli F., *I maestri della ricerca teatrale*, Editori Laterza, Roma 2007.
- Perrelli F., *Un quaderno teatrale. Anni Settanta e oltre*, Adratica, Bari 1986.
- Petrucco C., De Rossi M., *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2009.
- Picard M., *Il mondo del silenzio*, Edizioni di comunità, Milano 1951.
- Pilotto S., *La drammaturgia nel teatro della scuola*, LED, Milano 2004.
- Pilotto S., *Scuola, teatro e danza. Trasversalità delle arti del corpo nella didattica scolastica*, Atti del Convegno 17 e 18 febbraio 2005, Teatro “Giuditta Pasta” Saronno, I.S.U., Milano 2006.
- Pilotto S., *Creatività e crescita personale attraverso l'educazione alle arti: danza, teatro, musica, arti visive. Idee, percorsi, metodi per l'esperienza pedagogica dell'arte nella formazione della persona*, Atti del Convegno 13 e 14 febbraio 2006, Teatro “Giuditta Pasta” Saronno, L.I.R., Piacenza 2007.
- Pitruzzella S., *Persona e soglia. Fondamenti di drammaterapia*, Armando Editore, Roma 2003.
- Pitruzzella S., *Manuale di teatro creativo. 200 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Poli E. F., *Le emozioni che curano*, Mondadori, Milano 2021.
- Pollini F., *Forme della teatralità. Dimensione educativa. Profilo storico ed elementi progettuali*. Stamen, Roma 2016.
- Pompeo Nogueira M., *Theatre for Development: an Overview*, «Researche in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance», VII, 1, 2002, pp. 103-108.
- Ponce O.A., Pagàn-Maldonado N., *Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession*, International Journal of Educational Excellence, Vol I, N. 1, 2015, pp. 111-135.
- Pontremoli A., *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*, Utet, Novara 2015.
- Popper C., *La conoscenza e il problema corpo-mente*, Il Mulino, Bologna 2013.
- Popper C., *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, (1934), trad. it. M. Trinchero, Einaudi, Torino 1970, pp. 107-108 in G. Bertagna, *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Studium, Roma 2018.
- Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura. Desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.
- Pradier J.-M., *Etnoscenologia, etologia e biologia molecolare*, in Falletti C., Sofia G. (Eds.), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Editoria & Spettacolo, Roma 2011.

Bibliografia

- Pradier J.-M., *L'ethnoscénologie. Vers une scénologie générale*, in «L'Annuaire Théâtral», 29, 2001.
- Prendergast M., Saxton J. (Eds.), *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*, Intellect Bristol UK and Wilmington, Usa 2009.
- Prentki T., Preston S., *The Applied Theatre Reader*, Routledge, Oxon UK and New York US, 2009.
- Presotto C., *L'isola e i teatri*, Bulzoni, Roma 2001.
- Pugliese M., *Tecnica mista. Materiali e procedimenti nell'arte del XX secolo*, Bruno Mondadori, Milano 2007.
- Raimondo S., *Le vibrazioni nella forza*, Meridiana, Molfetta, 2007, in A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, «Formazione & Insegnamento» XIV, 1, 2016, pp. 119 - 132.
- Ramachandran V. S., *Che cosa sappiamo della mente*, Mondadori, Milano 2006.
- Ratzinger J., *La bellezza la chiesa*, Città del Vaticano, Itacalibri, 2006.
- Ravelli G., *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell'infanzia*, Educatt, Milano 2010.
- Ravelli G., *Il corpo in gioco, educazione corporea e formazione degli insegnanti*, ISU, Milano 2006.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- Riccio V., *14 sceneggiature in cerca di attori: percorsi teatrali per la scuola*. Erickson, Trento 2005.
- Richards P., *Al lavoro sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano 1993.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto, Vol I*, Jaca Book, Milano 2016.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto, Vol II, la configurazione nel racconto di finzione*, Jaca Book, Milano 2016.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto, Vol III, Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano 2016.
- Ricoeur P., *La Persona*, Morcelliana, Brescia 1997.
- Rilke R. M., *Lettere a un giovane*, Edizioni Qiqajon, Comunità di Bose Magnano (BI) 2015.
- Rivoltella P. C., *Drammaturgia didattica, Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- Rizzolatti G., Gnoli A., *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, Rizzoli, Milano 2016.
- Rizzolatti G., Vozza L., *Nella mente degli altri*, Zanichelli, Bologna 2008.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Rossi Ghiglione A., Pagliarino A. (Eds.), *Fare teatro sociale*, Dino Audino, Roma 2007.
- Rossi S., *Menti critiche, cuori intelligenti*, Pearson, Milano 2020.
- Rostagno R., (voce) *Animazione*, in A. Attisani (Ed.), *Enciclopedia del teatro del '900*, Feltrinelli, Milano 1980.

- Rostagno R., Liberovici S., *Un paese: esperienze di drammaturgia infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
- Rostagno R., Pellegrini B., *Guida all'animazione*, Fabbri Editore, Milano 1979.
- Rousseau J. J., *Emilio*, trad. it. A cura di A. Potestio, Studium, Roma 2017, L. III, p. 309 in G. Bertagna, *Educazione e Formazione, Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma, 2018.
- Rovatti P.A., Zoletto, D., *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano 2005.
- Rosenzweig F., *La stella della redenzione*, trad. it. di G. Bonola, Marietti, Genova p. 330, in B. C. Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo, Roma 2021.
- Ruffini F., *Precisione e corpo-mente. Sul valore del teatro*, «Teatro e Storia», VIII, n. 2, ottobre 1993.
- Ruffini F., *Teatro e boxe, l'atleta del cuore nella scena del Novecento*, Il Mulino, Bologna 1994.
- Ruffini F., *Giornate seminariali intorno alla figura di Ferdinando Taviani*, 10, 11 febbraio 2022, Università Sapienza di Roma.
- Russo G. (Ed.), *La società della wellness: corpi sportivi al traguardo della salute*, Franco Angeli, Milano 2011, in A. Borgogni, *La didattica sostenibile delle attività motorie*, «Formazione & Insegnamento» XIV, 1, 2016, pp. 119 - 132.
- Savoia M., Scaramuzzino G., *Tutti giù dal palco. Fare teatro a scuola dalle materne alle medie*, Salani, Firenze 1998.
- Scabia G., *Teatro nello spazio degli incontri*, Bulzoni Editore, Roma 1973.
- Scabia G., *Forse un drago nascerà*, Emme Edizioni, Milano 1975.
- Scabia G., E. Casini Ropa, *L'animazione teatrale*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1978.
- Schechner R., *La cavità teatrale*, De Donato, Bari 1968.
- Schechner R. *Magnitudini della performance*, Bulzoni editore, Roma 1999.
- Schechner R., *Performance Studies: The Broad Spectrum Approach*, «The Drama Review», 32 (3), 1988, pp. 4-6.
- Schechner R., *PAJ Distorts the Broad Spectrum*, «The Drama Review», 33 (2), 1989, pp. 4-9.
- Schechner R., *Restoration of Behaviour*, in «Studies in Visual Communications», 1981 in *Between Theater and Anthropology*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1985.
- Schechner R., *Drama, Script, Theatre and Performance*, in «The Drama Review», vol. 17, n. 3. Tr. it a cura di V. Valentini, *Dramma, script, teatro e performance*, in R. Schechner, *La teoria della performance: 1970-1983*, Bulzoni Editore, Roma 1984.
- Schechner R., *Essays on Performance Theory*, Drama Book Specialists, New York 1977.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco, pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015.

- Schiedi A., *L'autoetnografia, un dispositivo per l'auto-formazione degli insegnanti all'inclusività*, «Metis», anno VI, n. 1 – 06/2016.
- Schiller F., *Oeuvres, t. VIII, Esthétique*, Haquette, Parigi 1862. In R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000.
- Schön D. A., *The Reflective Practitioner*, Temple Smith, London 1991.
- Schumann P., *Intervista*, «The Drama Review», 3, 1970, in F. Cruciani, C. Falletti (Eds.), *Promemoria del teatro di strada*, Ed. Teatro Tascabile di Bergamo, Teatro Telaio Brescia, Brescia 1989.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.
- Scurati C., *Fra presente e futuro*, Editrice la scuola, Brescia 2001.
- Scurati C., *Pedagogia della scuola*, Editrice La scuola, Brescia 2003.
- Secci S., *Il teatro dei sogni materializzati*, Casa Usher, Firenze 1986 in F. Cruciani, C. Falletti (Eds.), *Promemoria del teatro di strada*, Ed. Teatro Tascabile di Bergamo, Teatro Telaio Brescia, Brescia 1989.
- Segalen M., *Riti e rituali contemporanei*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Shakespeare W., *Amleto*, Mondadori, Milano 1988.
- Show B., Bicket M., Elliott B., Fagan Watson B., Mocca E., Hillman M., *Children's Independent Mobility: An International Comparison and Recommendations for Action*, Policy Studies Institute, London 2015 in A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Sibilio M., *Vicarianza e didattica*, Editrice La Scuola, Brescia 2017.
- Sibilio M., *L'interazione didattica*, Morcelliana, Brescia 2020.
- Sibilio M., *La dimensione semplessa nell'agire didattico*, in AA. VV., *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*, Pensa, Lecce 2012.
- Sini C., *Il gioco del silenzio*, Mondadori, Milano 2006.
- Sini C., *Lo specchio di Dionisio, quando un corpo può dirsi umano?* Jaca Book, Milano, 2018.
- Sofia G. (Ed.), *Le acrobazie dello spettatore. Dal teatro alle neuroscienze e ritorno*, Bulzoni editore, Roma 2013.
- Sofia G. (Ed.), *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Edizioni ALegre, Roma 2009.
- Sofia G., *Co-spettatorialità, teatro e pandemia*, M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020.
- Soloski A., *Put Down Your Book. It's time to act out*, «The New York Times», April 14, 2021.
- Sprengelburd R., *L'anno del maialino*, in M. De Marinis (Eds.), «Culture Teatrali», n. 29, 2020.
- Staccioli G., *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*, Carocci Faber, Roma 2010.

- Staccioli, G., *Scuola divertente*, Giunti, Firenze 2018.
- Stanislavskij K. S., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Editori Laterza, Bari 1982.
- Stern D.N., *Le forme vitali: l'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapie e nello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.
- Sternberg R. J., O'Hara L. A., *Creativity and intelligence*, in Sternberg R. J., *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, New York, pp. 251-272.
- Stein E., *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 2014.
- Taleb N. N., *Antifragile. Prosperare nel disordine*, Il saggiatore, Milano 2013.
- Taviani F., *Teatro Novecento: ovvietà*, «Teatro e storia», 22, 2000.
- Taviani F., *Alla foce. Prefazione a C. Garboli, Un po' prima del piombo: il teatro in Italia negli anni Settanta*, Sansoni, Milano 1998.
- Taviani F., *Grotowski posdomani. Ventuno riflessioni sulla doppia visuale*, «Teatro e Storia», 20-21, 1998-1999, pp. 391-420.
- Taviani F., *Uomini di scena, uomini di libro, introduzione alla letteratura teatrale italiana del Novecento*, Il Mulino, Bologna 1995.
- Taviani F., *Influenza di Peter Brook*, in A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, Feltrinelli, Milano 1980.
- Taviani F., *Influenza del Living Theatre*, in A. Attisani, *Enciclopedia del teatro del '900*, Feltrinelli, Milano 1980.
- Taylor P., *Applied Theatre. Creating Transformative Encounters in the Community*, Heinemann, Portsmouth US 2003.
- Testa I., Caurana F., *Habits: Pragmatist Approaches from Cognitive Neuroscience to Social Science*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2021.
- Tofano S., *Il teatro all'antica italiano*, Milano, Rizzoli 1965.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma 2004.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Trincherò R., Robasto D., *I Mixed Methods nella ricerca educativa*, Mondadori Università, Milano 2019.
- Turner V., *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Turner V., *Antropologia della performance*, Il Mulino, Trento 2005.
- Turner V., *Body, Brain, and Culture*, «Zygon», 18 (3), pp. 221-245 In Schechner R. *Magnitudini della performance*, Bulzoni editore, Roma 1999.
- Umiltà M. A., Berchio C., Sestito M., Freedberg D., Gallese V., *Abstract art and cortical motor activation: An EEG study*, «Frontiers in Human Neuroscience», 6: 311, 2012.

Bibliografia

- Vachtangov E. B., *Il sistema e l'eccezione*, La Casa Usher, Firenze 1984.
- Varela F., *Quattro pilastri per il futuro della scienza cognitiva*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Varela F., *Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the "Hard Problem"*, in: «Journal of Consciousness Studies», vol. III, n. 4, 1996, pp. 330-349.
- Varley J., *Pietre d'acqua, Taccuino di un'attrice dell'Odin Teatret*, Ubulibri, Milano 2006.
- Van Der Kolk B., *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Valentini V., *Teatro in immagine, eventi performativi e nuovi media*, vol. I, Bulzoni, Roma 1987.
- Valentini V., *Nuovo Teatro Made in Italy 1963-2013*, Bulzoni, Roma 2015.
- Vertinsky P., Bale J. (Eds.), *Sites of Sport: Space, Place, Experience*, Routledge, London 2004.
- Vicentini C., *introduzione all'edizione italiana*, in O. G. Brockett, *Storia del teatro*, Marsilio, Venezia 2003, pp. XI-XXV.
- Vicini M., *Educazione motoria (0-11 anni). Riferimenti scientifici e normativi, percorsi ed esperienze*, Marcianum Press, Venezia 2018.
- Vischer R., *Sul sentimento ottico della forma*, In *Empatia, forma e spazio. Problemi* in Mallgrave H. F., Ikonomou E., *Estetica*, Getty Center per la Storia dell'Arte e delle scienze umane, Santa Monica, California 1994.
- Vitale S., Chianura E., *Giochiamo Al Teatro*, Carocci Faber, Roma 2007.
- Von Foerster H., *Disorder/Order: Discovery or Invention?* in G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.
- Vullo L., Lucangeli D., *Il corpo è docente*, Erickson, Trento 2021.
- Vygotskij L. S., *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (Eds), *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando, Roma.
- Wacker B., *Teologia Narrativa*, Quiriniana, Brescia 1981.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D., *Pragmatic of human communications. A study of interactional pattern, pathologies, and paradoxes*, W. W. Norton Co., New York 1971.
- World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools*, Geneva 1997.
- World Health Organization, *Life skills education school handbook, prevention of noncommunicable diseases*, Geneva, 2020.
- Wicker B., Keysers C., Plailly J., Royet J.-P., Gallese V., Rizzolatti G., *Both of us disgusted in my insula: The common neural basis of seeing and feeling disgust*, in «Neuron», n. 40, 2003.
- Winnicott D. W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 2001.

- Withman R., *Una dichiarazione*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Zagrebelsky G., *Il segreto di una lezione senza noia*, «Repubblica», 18 aprile 2021.
- Zambrano M., *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003.
- Zapelli G. M., *La vocazione teatrale nella formazione aziendale*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Zappettini C., *Il gioco del teatro*, in G. Ravelli, *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell'infanzia*, Educatt, Milano 2010.
- Zappettini C., *L'educazione alla teatralità e l'intercultura*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia 2008.
- Zappettini C., *Geometeatrando con Flatlandia. Un laboratorio teatrale per scoprire mondi geometrici*, [Tesi di laurea non pubblicata], Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia 2011.
- Zappettini C., *Geometeatrando con Flatlandia, Il movimento, l'espressività corporea e il laboratorio teatrale incontrano la geometria*, in Vicini M., *Educazione motoria (0-11 anni). Riferimenti scientifici e normativi, percorsi ed esperienze*, Marcianum Press, Venezia 2018.
- Zappettini C., Borgogni A., *Corpi in gioco: l'educazione alla teatralità per la prima infanzia*. In «Nuova Secondaria Ricerca», XXVIII, 9, 2021, pp. 238-254.
- Zappettini C., Borgogni A., *Performing arts and neuroscience: body and mirrors in theatrical expressivity*, in «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», Anno 5, n.2, aprile – giugno 2021, pp. 161-171.
- Zappettini C., Cardaci A., *Il corso di Disegno, Arte e Musica: un'esperienza educativa a colori nella formazione dei giovani docenti della scuola d'infanzia e primaria*. In Marchiafava V., Picollo M. (Eds.). *Colore e Colorimetria, contributi multidisciplinari*. Vol XVII, 2020, pp. 474-481.
- Zappettini C., Borgogni A., & Carlomagno N., *Quartieri di Vita 2021: Fragilities and Performing Arts in Neuroscience and Humanities*. In «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», anno 6, n. 1, 2022.
- Zeki S., *La visione dall'interno: arte e cervello*, Torino, Bollati Boringhieri 2003.
- Zocca D., *Laboratorio danza*, Erikson, Trento 2004.
- Zuccoli F., *L'arte contemporanea come pratica performativa*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, *Dietro le quinte*, Franco Angeli, Milano 2015.