

Domenico Giuseppe Lipani

Sul filo dell'Incontro.

*Teatro, scuola, pedagogia nell'esperienza di Balamòs
(a partire da Hom. Od. IX)*

Abstract

The article aims at investigating specific characteristics of theatrical workshops in schools; it focuses in particular on the project developed by Balamòs Teatro in some classes of primary and secondary schools located in Ferrara and its surrounding area, which centered on Ulysses's tale on the Cyclops' island.

L'articolo si propone di approfondire talune peculiarità delle attività di laboratorio teatrale nelle scuole, analizzando nello specifico le esperienze che Balamòs Teatro ha condotto con alcune classi delle scuole primarie e secondarie di primo grado di Ferrara e provincia, lavorando sul racconto di Odisseo nell'isola dei Ciclopi.

οἷά τε πολλὰ
ἄνδρες ἐπ' ἀλλήλους νηυσὶν περὶ ὄσσι θάλασσαν
Hom. Od. IX 128s.

1. *Teatro a scuola: alcune questioni recenti*

Nella primavera di quest'anno il MIUR pubblicava le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*¹, un documento che tratteggia alcune linee guida per la promozione del teatro nelle scuole, sulla scorta delle indicazioni già contenute nel comma 181 della legge 107/2015, la cosiddetta "Buona Scuola"². La legge prevede infatti la

promozione e [la] diffusione della cultura umanistica, [la] valorizzazione del patrimonio e della produzione culturali, musicali, teatrali, coreutici e cinematografici e [il] sostegno della creatività connessa alla sfera estetica,

questo attraverso l'acquisizione delle conoscenze specifiche, attraverso l'esercizio delle pratiche da parte degli allievi e attraverso «la realizzazione di un sistema formativo della professionalità degli educatori e dei docenti», sistema che tuttavia allo stato attuale

¹ MIUR (2016).

² L. 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015.

sembrerebbe ancora di là da venire. Si vuole in pratica rendere il teatro una scelta didattica complementare e non più un'offerta extra-curricolare. Le linee guida vogliono pertanto dare organicità alle svariate iniziative teatrali, che fino ad oggi ogni scuola ha intrapreso in maniera del tutto autonoma.

Pur non essendo questa la sede idonea per discutere sulla qualità e sull'efficacia delle proposte del legislatore, mi permetto di partire da alcune considerazioni a margine, evidenziando alcuni spunti interessanti e qualche debolezza di impianto.

L'obiettivo di queste *Indicazioni strategiche* è quello di dare un contributo

alla crescita di un'idea curricolare della didattica degli spettacoli artistici, ad esaltare la trasversalità disciplinare e a favorire una progettazione di percorsi che pone al centro del processo di apprendimento l'allievo ovvero il suo talento, il suo pensiero, le sue emozioni. In sintesi: la sua individualità³.

La premessa in sé è assolutamente condivisibile, in quanto orientata a cogliere la centralità del percorso pedagogico dell'allievo. Tuttavia nella pratica le indicazioni tendono a dare un particolare risalto allo spettacolo, come prodotto da utilizzare a fini didattici: una sorta di risorsa in più per «promuovere una qualità dell'istruzione»⁴.

Su un tale impianto generale si possono sollevare due ordini di considerazioni. La prima è proprio legata a questo preponderante rilievo che viene dato al prodotto spettacolo, sia in un'ottica fruitiva sia in un'ottica produttiva⁵. L'attività teatrale, insomma, per il documento consiste principalmente nel suo prodotto, mentre poca attenzione normativa è dedicata al processo e ai percorsi di laboratorio teatrale che non siano finalizzati ad una produzione, bensì ad un lavoro di crescita e di ricerca personale attraverso i linguaggi del teatro. Anzi le linee guida si limitano a definire *laboratorio teatrale* il solo spazio in cui l'attività artistica deve avere luogo. Si dimentica che il laboratorio teatrale «non [è] una stanza piastrellata: è un modo di stare nel mondo, di vivere le relazioni con se stessi e con gli altri»⁶.

Altra obiezione riguarda questa comprensibile ma non condivisibile ancillarità del percorso teatrale rispetto all'offerta didattica. Lo stesso titolo delle *Indicazioni* parla di utilizzo didattico del teatro e, in più luoghi, si parla degli spettacoli come opportunità didattiche da inserire nel curriculum sfruttando le potenzialità degli stessi in una chiave interdisciplinare⁷. Ciò può significare che per la paura di proporre un percorso teatrale

³ MIUR (2016, 4).

⁴ Ivi, 5.

⁵ Nella seconda parte del documento, *Indicazioni operative per la gestione delle attività teatrali* (pp. 7-14), si parla nello specifico di «inserimento degli spettacoli artistici» come fruizione di spettacoli (par. 2, punto a, pp. 7s.) e progettazione e realizzazione di spettacoli (par. 2, punto b, pp. 8s.). Come si vede il percorso teatrale è previsto attorno ed in funzione dell'oggetto-spettacolo e raramente si parla di percorso in sé.

⁶ CZERTOK (1999, 68).

⁷ MIUR (2016, 4 e *passim*). Si veda anche laddove il documento esplicitamente sostiene che il teatro deve essere «finalizat[o] a un più efficace perseguimento [...] degli obiettivi curricolari» e che, pertanto,

fine a se stesso si auspica un percorso teatrale senza il suo stesso fine. Il rischio nel porre eccessivamente l'accento sull'utilizzo degli spettacoli è quello di scivolare verso un'idea di teatro ristretta alle convenzioni della scena moderna ed insensibile alle peculiarità di un teatro veramente pedagogico, quale dovrebbe essere il teatro a scuola. Esso può certo essere strumento a servizio di altre discipline, ma la propria specificità sta nell'essere strumento a servizio della persona. Come ricorda Remo Rostagno

gli uomini delle istituzioni pensano che il teatro serva alla cultura, serva alla società, serva all'economia. E questo è falso. È falso perché il teatro non è al servizio della cultura, non è al servizio della società e neppure al servizio dell'economia. Il teatro è al servizio delle persone che fanno teatro⁸.

È stato detto che «l'esperienza teatrale è corpo in relazione»⁹, che è quanto dire che l'esperienza teatrale è presa di coscienza del proprio esserci e dell'esserci con gli altri. Se mettere il teatro a servizio delle altre discipline significherebbe mettere in scena una lezione di storia o di letteratura, il documento ministeriale avrà fallito appieno il nobile obiettivo che si prefiggeva.

Altro punto di possibile debolezza del quadro normativo sul teatro scolastico riguarda la mancanza di indicazioni precise circa la formazione dei docenti – genericamente rimandata alla realizzazione di un futuro sistema formativo – e circa il ruolo di esperti e professionisti esterni, che è comunque demandato alla scuola, per quanto siano previsti protocolli di intesa sottoscritti dal Ministero con Enti esterni. Si profila il rischio, nella maggioranza dei casi, anche per la perenne mancanza di fondi, che il percorso teatrale sia lasciato come al solito alla buona volontà (questa certa) e alla competenza teatrale (questa non sempre garantita) dei docenti di materie letterarie e artistiche. E questo nodo mette in luce come la visione ministeriale del teatro non sempre sia all'altezza della sfida, che pur con sensibilità il ministero stesso si propone. Certo il rischio di improvvisarsi pedagoghi teatrali non è estraneo nemmeno agli artisti di teatro. Essere ottimi attori o registi di grandi visioni non significa per forza essere pedagoghi, proprio perché il teatro non è solo una *téchne* che si può trasmettere, ma anche un'esperienza che si deve saper stimolare. E ciò, sebbene sia vero per ogni disciplina, che sempre necessita di un'adeguata competenza didattica, è dirimente nel caso del teatro che è disciplina che si plasma sulla – e plasma la – persona.

Una tale premessa sull'attuale stato normativo del teatro a scuola è necessaria per comprendere quale sia la discrepanza tra teatro che a volte confusamente si pratica nelle scuole e l'idea che se ne ha. C'è un disequilibrio tra i fatti teatrali, così come si praticano, e come le norme se li figurano.

«saranno questi che andranno privilegiati e assunti come parametri per valutare l'adeguatezza delle esperienze degli spettacoli artistici rispetto ai percorsi di istruzione» (ivi, 7).

⁸ ROSTAGNO (2009, 2).

⁹ PONTREMOLI (2015, X).

Inserire un percorso teatrale a scuola deve essere non tanto includere un'attività che renda appetibili le discipline curricolari, ma creare un percorso di crescita rivolta alla persona, per mezzo della sapienza relazionale del teatro. Ciò mette in risalto la specificità di un teatro pedagogico che rifiuta alcune ipostatizzazioni proprie della scena occidentale, così come si è configurata fino al secolo scorso, e come ancora nella cultura di massa e nella pratica diffusa si concepisce. Primo rifiuto tra tutti il meccanismo di delega all'espressione.

Dopo la rivoluzione copernicana dell'animazione teatrale¹⁰ che del rifiuto della delega fece un suo punto caratterizzante¹¹, ci fu, man mano che si delineava in maniera sempre più informata la specificità del teatro ragazzi, un ritorno al prodotto spettacolare offerto alle scuole, pur senza rinunciare alla consapevolezza critica della questione, acquisita in quegli anni di militanza.

Oggi forse siamo a un punto di reflusso. Il teatro ragazzi si è dato le sue strutture e i suoi riconoscimenti, è un *genere* ministerialmente riconosciuto, ha un suo mercato e una sua vitalità, spesso la qualità dei suoi prodotti per capacità inventiva di forme e linguaggi feconda il teatro *tout court*. Di quelle questioni è rimasta consapevolezza nei teatranti più accorti, e sono la maggioranza. Si può dire lo stesso delle scuole? Assistiamo a stagioni di teatro-ragazzi ben fatte, con spettacoli di qualità, venduti a pacchetto alle scuole che spesso volte bevono l'amaro calice del teatro senza che ci sia un percorso prima, dentro e attorno. Bande rumorose di ragazzini vengono accompagnate in una sala, quando non in palestra, mentre le insegnanti si sfatano con i loro imploranti *shh! shh!* Il meccanismo della delega si è riproposto inalterato. Ritornare al protagonismo fattivo dei ragazzi impone una presa d'atto della scuola, che deve saper coniugare il *consumo* teatrale con l'educazione al fare espressivo in prima persona, che solo un percorso strutturato nel tempo e nello spazio può offrire. Se pur il «“vedere teatro” aprì [...] nuove prospettive al “fare teatro”»¹², bisogna tuttavia prendere atto della sproporzione tra il consumo e la pratica, quello entrato nella norma, l'altra rimasta episodica e spontaneistica il più delle volte.

Un'argine a questo stato di cose viene dal cosiddetto teatro sociale¹³ che tra le proprie aree di intervento trova nella scuola un luogo di elezione, quando questa con la

¹⁰ Sull'animazione teatrale si vedano almeno PASSATORE (1972); PASSATORE (1976); MAMPRIN et al. (1977); SCABIA – CASINI ROPA (1978); BENEVENTI (1993); PERISSINOTTO (2004); CASI (2012).

¹¹ Due sono «i principi culturali su cui l'animazione teatrale si fonda: il ritiro della “delega” all'espressione e la svalutazione del “prodotto” artistico. Riqualificando la creatività personale e di gruppo si restituisce all'individuo la delega alla creazione e all'espressione data a suo tempo all'artista» SCABIA – CASINI ROPA (1978).

¹² PERISSINOTTO (2004, 110).

¹³ Etichetta ormai invalsa negli studi, che tuttavia non nasconde alcune criticità, specie tra gli artisti che spesso negano una così netta categorizzazione del loro fare. Sul teatro sociale si vedano almeno BERNARDI (2004); SERAGNOLI (2004); PONTREMOLI (2005); GARAVAGLIA (2007); PERINA (2008).

sua autoreferenzialità si trasforma da centro pedagogico a istituzione totale¹⁴. Il teatro in essa può ritagliare uno spazio importante di alterità, uno spazio di relazione interna che prevede un ponte verso l'esterno, creando una sorta di porosità relazionale fra soggetti e istituzioni.

2. Il lavoro di Balamòs: il laboratorio teatrale

In questa direzione va il lavoro che Balamòs Teatro ha condotto nelle scuole della provincia di Ferrara e tra scuola e carcere femminile di Venezia, e che, per l'esemplarità delle sue proposte, mi propongo di approfondire in questa sede, avendo avuto modo di seguirlo dalle sue origini. Il lavoro si è sviluppato attorno al nucleo narrativo di Odisseo nell'isola dei Ciclopi, da cui è stato ricavato lo spettacolo *Voci e suoni da un'avventura leggendaria*. Il progetto è nato in origine come tema del laboratorio teatrale tenuto presso l'Istituto "G. Bentivoglio" di Poggio Renatico per l'a.s. 2012-2013. A partire del 2013-2014 è stato riproposto e rielaborato per la scuola media "T. Tasso" di Ferrara come progetto *Sguardi diversi*, in questo caso promosso dall'Osservatorio Adolescenti del Servizio Giovani del Comune di Ferrara e in collaborazione con l'Ufficio Alunni Stranieri dell'Istituzione Servizi Educativi, Scolastici e per le Famiglie del Comune. Lo spettacolo è stato riproposto più volte¹⁵.

Riproporre un progetto ed uno spettacolo a gruppi diversi e in diversi contesti comporta una ristrutturazione continua del lavoro e degli obiettivi. Non si tratta infatti di ripetere uno spettacolo già montato, quanto di vedere nello spettacolo ed attraverso di esso l'occasione di un percorso pedagogico rivolto ad ogni gruppo nella sua specificità: un cammino che nuovamente si ricrea e che scopre nuove mete.

Il progetto originale elaborato presso l'Istituto Bentivoglio di Poggio Renatico (FE) era strutturato in due percorsi diversi: uno rivolto ai bambini delle quinte classi della scuola primaria e un altro agli alunni della scuola secondaria di primo grado. I bambini uscivano dall'esperienza traumatica del terremoto emiliano, che aveva colpito con particolare durezza Poggio Renatico, e si trattava, tra le altre cose, di facilitare un percorso di ritorno alla normalità scolastica, dopo la chiusura brutale dell'anno precedente. Il progetto prevedeva per entrambi un percorso laboratoriale autonomo, mentre diversi erano gli esiti: i bambini delle elementari chiudevano il loro percorso presentando ognuno una propria testimonianza (scritta, raccontata, disegnata), mentre il laboratorio per i ragazzi della scuola media prevedeva l'allestimento di uno spettacolo.

¹⁴ Sulle istituzioni totali occorre fare un richiamo a GOFFMAN (2001); sulla prossimità tra quelle che Basaglia chiama le «istituzioni della violenza» si veda il saggio dall'omonimo titolo ora in BASAGLIA (2010, ma già 1968).

¹⁵ Dal 2014 chiude la stagione di teatro ragazzi del Teatro Comunale di Ferrara; è stato inoltre replicato al festival *Strade maestre* di Altopascio, al Teatro Vittoria di Pennabilli e presso la casa di reclusione femminile di Giudecca, a Venezia.

Diversi i contesti e gli obiettivi alla ripresa del progetto presso la scuola Tasso di Ferrara, dove la situazione più apertamente multiculturale delle classi imponeva una finalità maggiormente integrativa¹⁶, che si facesse carico delle difficoltà specifiche del nuovo gruppo. Lo spettacolo così ripreso, oltre alle repliche inserite nella stagione di teatro ragazzi¹⁷, ha avuto nel 2015 e nel 2016 due repliche speciali nel carcere femminile di Venezia, occasione, questa, che ha ulteriormente arricchito il progetto di nuove valenze.

Queste pagine non vogliono essere un resoconto dettagliato del percorso, dalla sua ideazione ai suoi esiti attuali, ma annotazioni su talune peculiarità di un teatro pedagogico, quale quello proposto da Balamòs.

Si diceva della scuola che rischia di essere talvolta una realtà concentrazionaria. Le classi sono formate da logiche inevitabilmente estrinseche rispetto ai bisogni relazionali delle persone che le compongono e concreta è la possibilità di un deficit comunicativo, per la natura stessa dei rapporti iscritti nell'istituzione scolastica. Il teatro può essere lo strumento per superare il dato in sé della classe e approdare a una comunità di individui in cui riconoscersi, grazie alla specificità dell'arte teatrale che, nel lavoro su se stessi e nello sguardo dell'altro che lo certifica, crea la possibilità della relazione. La triade persona/gruppo/comunità¹⁸, oltre ad essere il riferimento primo, soggetto ed oggetto dell'azione di teatro d'interazione sociale, è itinerario che l'attività teatrale deve percorrere per raggiungere la propria meta. Il lavoro teatrale attraverso il lavoro sul corpo/mente dell'allievo costruisce la persona e, lavorando sulla dimensione relazionale, la inserisce in un gruppo, che a sua volta attraverso un momento di condivisione – sia esso lo spettacolo conclusivo o altro esito – si rivolge ad una comunità. Non si danno comunità senza persone, non esistono persone se non possono *per-sonare* – amplificare – il messaggio del proprio esserci verso una comunità che lo ascolta e lo accoglie. Prioritario è fare della classe un gruppo coeso e altrettanto necessario permettere un'apertura verso una comunità più vasta, che sia la scuola stessa, ma anche il tessuto urbano in cui la scuola si inserisce: il mondo che a diversi livelli vi entra ed esce. Si rompe così la rigidità dell'istituzione totale, la sua separatezza, a favore di un centro di pluralità relazionale.

Questo processo non si dà automaticamente, avviene per gradi, pretende una cura precisa. Costruire la persona è il primo passo indispensabile di un tale processo. Nel nostro caso Traitsis, direttore artistico di Balamòs, regista e pedagogo teatrale, facilita questa presa di coscienza del sé attraverso il percorso laboratoriale, un'esperienza strutturata di lavoro, divisibile grossomodo in tre fasi, che riassumo analiticamente con tre formule: il corpo che sente, il corpo che pensa, il corpo che trascende. Inutile

¹⁶ Lo stesso Comune, promuovendo l'iniziativa, si prefiggeva espressamente questo obiettivo.

¹⁷ In programma anche per la stagione 2016-2017.

¹⁸ Cf. BERNARDI – CUMINETTI (1998, 157): «il teatro sociale si occupa dell'espressione, della formazione e dell'interazione di persone, gruppi e comunità», ma anche diffusamente in BERNARDI (2004).

sottolineare che punto di coagulo di un tale processo è il corpo, anche grazie alla consapevolezza esplicita delle sue tante culture nel Novecento teatrale¹⁹. Ma corpo anche come consistenza vera, ultima, del nostro esserci fenomenico, partenza e destinazione di ogni sensazione e quindi di ogni conoscenza²⁰.

Il corpo che sente coincide dunque con una prima fase del lavoro in cui si definisce e si allena l'attitudine del corpo al *sentire*, affinando le proprie capacità percettive e imparando ad avvertire la propria presenza nello spazio. Questo sentire viene elaborato durante il percorso nella duplice accezione del sentire sensoriale e sentire emotivo, con l'obiettivo di conciliare nell'esperienza del corpo che sente questa duplice capacità. Diversi gli esercizi proposti in questa fase. Alcuni giochi teatrali sono basati sulla privazione della vista, proprio per mettere l'allievo in condizioni di trovare altre modalità del percepire e del conoscere; altri sull'osservazione del compagno, per trovare, cercando di percepirsi globalmente, una modalità del muoversi insieme; altri ancora sul sentire la musica con tutto il corpo. Base preliminare di questo lavoro è la respirazione consapevole, cui è dedicata tanta parte dei primi incontri.

Il corpo che pensa è la seconda fase e prevede un processo creativo normalmente stimolato attraverso processi di improvvisazione fisica. Il corpo da semplice ricettacolo degli input – esterni o interni, come si è detto – diviene sede di un'elaborazione creativa. Improvvisare significa non tanto pensare a cosa fare ma lasciare che il corpo faccia, seguendo la sapienza affatto peculiare della carne, che, pur non verbalmente, sa ed esprime il suo sapere. Ciò si intende per pensiero del corpo: capacità immediata di processare i dati sensoriali in arrivo e di ristrutturarli in chiave espressiva, ri assemblando gli stimoli e creandone di nuovi, in una sorta di spirale creativa. Il pensiero attoriale dell'allievo non è dunque semplice capacità logica di organizzare le informazioni ma capacità istintiva di creare a partire dalla percezione²¹. Reagire fisicamente non mediando con gli abituali automatismi del pensiero è anche un processo verso una forma di sincerità dell'allievo, che cerca di spogliarsi dei ruoli e degli schemi di comportamenti prescritti sia socialmente sia dalla stessa istituzione scolastica, per trovare un agire veramente personale. Si cerca una sincerità che sia la base per il lavoro teatrale ma anche per lo stare insieme del gruppo, con gli altri e con il conduttore:

una sincerità non come spontaneità ma come conquista e progetto di sé, base sia per il processo di acquisizione del personaggio, che per la qualità umana del gruppo che si raccoglie attorno al maestro in nome ed in funzione del teatro atto d'amore²².

¹⁹ Per una categorizzazione storiografica del Novecento teatrale si veda DE MARINIS (2000, 9-14), che contiene anche una panoramica sulle culture del corpo al capitolo 5, *La riscoperta del corpo* (pp. 129-58).

²⁰ Si pensi in questa prospettiva alla fenomenologia della carne di HENRY (2001).

²¹ La percezione non è mai un processo passivo, come ha mostrato Arnheim «ogni percezione è anche pensiero, ogni ragionamento è anche intuizione, ogni osservazione è anche invenzione» ARNHEIM (2002, 27)

²² CRUCIANI (2006, 80).

Per arrivare all'improvvisazione si parte da uno stimolo, suggerito tramite un esercizio con una sua griglia di regole, che, fungendo da limite e da ostacolo, orientano l'espressione; a partire da questo stimolo il maestro conduce l'allievo ad assecondare l'istinto, a fare e a saper fare. Svariate le modalità di sollecitazione: dall'esercizio sull'*essere vento*, al disegnare un'immagine mentale nell'aria con il gomito, al guidare un compagno nello spazio attraverso stimoli vocali non verbali o stimoli gestuali.

La terza fase è quella del *corpo che trascende*, fase finale che prevede una formalizzazione e una definizione della creazione precedente. Si va oltre la propria ricerca verso un'espressione compiuta, che sappia rimandare fuori di sé quanto elaborato in sé. Se la prima fase consiste nel ricevere e la seconda nell'elaborare, questa terza sta nel comunicare: uscire da se stessi, diventando *performer*, ovvero, riprendendo una celebre definizione grotowskiana, «facitore di ponti»²³. In questa fase si dà una forma artistica alla propria espressione per giungere a un prodotto finito ed esteticamente comunicabile. Per esteticamente intendo sensibilmente, quindi ancora una volta col corpo e verso un corpo, non più come luogo da abitare in se stessi ma luogo altro e altrui, cui giungere trascendendosi²⁴. Questo momento può risolversi internamente al gruppo, per esempio con esercizi di teatro-immagine²⁵, che prevedono l'elaborazione di un'espressione formalizzata, oppure può giungere ad un esito pubblico, come spettacolo o come dimostrazione di lavoro.

In ogni fase alcuni esercizi prevedono un lavoro in coppia o in gruppo, alimentando così una dinamica di relazione che diventa massima nel momento dell'apertura all'esterno con lo spettacolo.

Il laboratorio pertanto si struttura come una sorta di itinerario concentrico dal sé all'altro, dal dentro all'oltre²⁶, pur senza imporsi una linearità evolutiva, ma concedendosi travasi e reflussi, per giungere infine ad un'espressione formalizzata nello spettacolo.

3. *Ciclopi in classe: esiti e incontri*

Momento centrale nell'orientare il percorso in sé e per il suo esito espressivo è la scelta del tema. Questa non è certamente esauribile nelle sue motivazioni pedagogiche, consistendo ad un livello più profondo in una affinità tra l'argomento scelto e la sensibilità del conduttore del laboratorio. Tuttavia fondamentale in questa scelta è la capacità di riportare al gruppo, alle sue peculiarità, alle sue esigenze, il tema scelto,

²³ GROTOWSKI (1988, 166).

²⁴ Funzione rilevante di questo processo di uscita da sé può essere la creazione del personaggio, che, sotto questa peculiare prospettiva, si fa punto di contatto tra ciò che l'attore fa e ciò che lo spettatore vede.

²⁵ Una delle metodologie di intervento del Teatro dell'Oppresso, v. BOAL (2011, 34-37).

²⁶ Quasi una sorta di tripartizione tomistica incentrata però sul corpo: c'è un cuore/corpo che sente, una mente/corpo che pensa, uno spirito/corpo che si trascende.

specie quando, come in questo caso, ci si pone l'obiettivo di sollecitare, a partire dallo stesso nucleo tematico, gruppi diversi, seguendone le inclinazioni e le variazioni.

Come si è detto il tema del progetto è l'episodio, tratto dal canto IX dell'*Odissea*, di Odisseo nell'isola dei Ciclopi.

La scelta non è avvenuta per mere motivazioni didattiche, che rientrerebbero in quell'uso, legittimo ma limitativo, del teatro come supporto ad altre discipline, quale potrebbe essere l'obiettivo di conoscere e studiare Omero attraverso un approccio giocoso. Il processo anzi è stato esattamente inverso: fatta la scelta del tema, le altre discipline si sono messe al servizio del teatro, offrendo l'occasione di un approfondimento storico-letterario dell'episodio e arricchendo così l'esperienza teatrale dei ragazzi, senza rinunciare al contempo all'autonomia delle istanze didattiche.

Ci si potrebbe chiedere perché in un percorso scolastico incentrato sui ragazzi e sul loro protagonismo non si sia scelto un argomento più vicino a loro. In realtà la vicinanza non sta nei temi in sé, ma nella modalità di trattarli, facendoli rifluire nell'esperienza viva dei ragazzi. La mitologia, in questo senso, è una ricca fucina dell'immaginario, che tocca alcune questioni profonde della nostra identità, pur nei mutati contesti culturali. Non abbiamo di fatto nella nostra società una mitologia viva, che offra modelli di comportamento e strutture di senso al mondo, e diventa necessario per ogni gruppo e per ogni comunità creare le proprie mitologie, ricostruire valori condivisi esperibili nella forma potente del racconto esemplare. Si può così tornare al racconto mitologico, interrogarlo, per trovare risposte nostre a quesiti di sempre.

L'occasione specifica della scelta fu il contesto concreto in cui si trovarono i ragazzi del primo anno del progetto: tornare a scuola, e alla vita di tutti i giorni, dopo l'esperienza del sisma. Ritornare ad Itaca dopo aver incontrato un mostro e averlo affrontato con le proprie forze e le proprie risorse.

Il teatro può essere uno spazio per esorcizzare le proprie paure e imparare a gestire l'angoscia. A questo proposito Pontremoli cita Freud il quale

aveva infatti individuato nel «rocchetto», che un bambino di diciotto mesi allontanava da sé e poi riavvicinava periodicamente, la rappresentazione dell'assenza della madre e del suo ritorno [...]. Secondo Freud, questa dinamica permetteva al bambino di non subire l'angoscia del distacco, riproducendo quest'ultimo in una forma per lui facilmente controllabile e ripetibile all'infinito. Sta proprio nella sostanza di questa rappresentazione l'impulso originario del teatro²⁷.

Rappresentare attraverso il gioco le angosce dell'esserci, significa tirarle fuori, oggettivizzarle nella rappresentazione e così imparare a gestirle, ma anche oggettivizzare le assenze e renderle presenti una nuova volta. In fondo cos'è il teatro se non il luogo di rivelazione dei fantasmi, dell'*altro assente*?

²⁷ PONTREMOLI (2015, 6n).

Questa scelta specifica ha mutato in parte segno nel momento in cui il gruppo è cambiato e con esso le condizioni stesse entro cui comunicare il tema prescelto. Non che sia necessario un terremoto reale per fare i conti nella vita adolescente con l'angoscia. Così la metafora si è ampliata e il ritorno e la fuga dal Ciclope sono diventati l'esperienza stessa del viaggio «tra le bonacce e tempeste della crescita»²⁸, tra l'istinto bruto di Polifemo e la capacità di gestire le avversità di Odisseo.

È il mitema del viaggio e del ritorno a casa, che viene esplorato e adattato alla realtà viva dei ragazzi. Un viaggio che prevede l'incontro gli uni con gli altri, superando le difficoltà dell'essere raggruppati senza essere gruppo, concentrati in una classe, per cercare legami profondi e non concentrazionari. Attraverso il gioco teatrale si risponde all'urgenza di comunicare, di dirsi insieme, pur nelle difficoltà, a volte grandi, di riconoscersi e di vedere nell'altro un altro-me e non solo l'altro-da-me²⁹. Se il consistere di ogni istituzione totale sta nell'essere luogo della non-comunicazione, in cui il potenziale espressivo (nel senso primo del soggetto che ha qualcosa da esprimere) viene negato dal ruolo imposto, e la comunicazione si fa unidirezionale – quante volte la scuola rischia di essere anche questo! –, il teatro può diventare un ritorno a Itaca, quale luogo, culla mitica, in cui si è compresi e si comprende. All'ipertrofia delle comunicazioni virtuali, che adulti e ragazzi usano ormai preferibilmente, non sempre sapendole gestire, si risponde con uno spazio di incontro in carne ed ossa, in cui ascoltare significa accogliere un corpo e una voce davanti a sé.

È questa istanza di dirsi che impone un qualche esito ai percorsi di teatro pedagogico, sia esso spettacolo o altro momento di ritualità che preveda un'apertura più o meno allargata all'esterno. Ad un certo punto del percorso si sente l'esigenza di dare una stabilità estetica ed artistica al dirsi del gruppo, giungendo dall'apertura giocosa delle forme laboratoriali alla precisione di una forma comunicativa³⁰.

La scelta di una «via del mostrarsi»³¹ implica una ristrutturazione del lavoro, anche laddove tale scelta sia prevista a monte, come in questo caso. Aprirsi all'esterno comporta il rischio del teatro, di innescare cioè dinamiche di competizione e di narcisismo all'interno del gruppo e invertire il senso stesso dell'esperienza pedagogica:

²⁸ Come era possibile leggere sul programma di sala delle repliche presso il Centro Teatro Universitario di Ferrara.

²⁹ Non voglio semplificare le difficoltà di un percorso di integrazione all'interno di una scuola in un quartiere di fatto multietnico, in cui i bambini assorbono e portano sulle loro spalle le tensioni della società degli adulti. Non è stato semplice scoprirsi gruppo, e soprattutto non è stato una volta per tutte, ma ogni volta è stato necessario ridarsi una possibilità. Io stesso sono stato testimone di alcune di queste tensioni il giorno stesso dello spettacolo, segno chiaro che il lavoro non giunge mai ad una fine, ma che abbisogna sempre di rilanciarsi.

³⁰ Questo passo come si è detto non coincide per forza con lo spettacolo, tant'è che il primo anno del progetto di Balamos la messa in scena di *Voci da un'avventura leggendaria* ha riguardato solo i ragazzi delle medie, mentre per i bambini più piccoli si è predisposto un momento di testimonianza e condivisione dell'esperienza (v. *supra*, p. 236).

³¹ PONTREMOLI (2015, 7).

«il teatro non è più al servizio del gruppo e delle persone, ma i partecipanti sono al servizio del teatro»³². Occorre non lasciare che questo obiettivo assorba e contami la libertà del processo laboratoriale di ricerca e formazione, e allo stesso tempo preservare con discrezione il lavoro da uno spontaneismo senza meta, che può inaridire e affaticare il percorso stesso. Non si lavora per mettere in scena uno spettacolo. Questo può essere una tappa preziosa, a patto che sia meta di un bisogno relazionale e non produzione di un oggetto autonomo.

Le istituzioni spesso chiedono lo spettacolo finale, cioè si muovono all'interno di logiche che prevedono prodotti misurabili, oggettivi, valutabili in breve tempo in termini di investimento/ricaduta. Ma un serio percorso di pedagogia teatrale, come quello che Balamòs Teatro ha proposto con il progetto "Sguardi diversi", rifugge da queste logiche. In ciò si può incontrare un *gap* tra le proposte e le attese delle istituzioni. Può diventare difficile comunicare una pratica di umanesimo teatrale, un teatro democratico che non ammaestra né pretende di insegnare, ma lascia che ognuno prenda il proprio spazio e si esprima. Bisogna lavorare non solo con i ragazzi ma anche con la scuola per trasmettere e condividere la proposta di una pratica forse faticosa, controcorrente, ma necessaria; per rompere le aspettative da teatro istituzionale, coi suoi modi produttivi, la sua mentalità, l'istinto predatorio che esso alimenta in ogni artista, ma anche per rompere i meccanismi acquietanti della nostra società, laddove di ogni bisogno si è fatto un protocollo burocratico che lo ha snaturato, rendendolo prodotto di consumo, reso utile alla prassi totalizzante dell'istituzione e inutile per l'individuo che veramente ne ha necessità.

Il discorso trapassa i confini scolastici e tocca i diversi spazi di quel teatro fuori dal teatro che è oggi il teatro di interazione sociale. Il caso di Balamòs è emblematico proprio perché opera su più fronti: Scuola, Università, Carcere³³, tutti luoghi preposti, pur in maniere diversissime e per soggetti con esperienze incomparabili, alla formazione degli individui.

Siamo in un periodo in cui tali istituzioni pullulano di iniziative teatrali, laboratori, workshop, spettacoli. Questo senz'altro è un bene, e in questo caso il nostro paese mostra una vitalità superiore alla media. Tuttavia questa effervescenza comporta dei rischi che vanno gestiti con consapevolezza.

Il primo è il rischio necessario della burocratizzazione. Non è un caso se ho cominciato quest'intervento parlando della legge 107/2015, la cosiddetta Buona Scuola. Inevitabilmente le norme sulle attività teatrali tratteggiano una fattispecie, che rischia di

³² BERNARDI (2004, 95).

³³ Diversi sono i progetti pluriennali di teatro di formazione che Balamòs ha al momento attivi: "Sguardi diversi" di cui stiamo parlando, "Linguaggi del teatro e dell'attore" presso il Centro Teatro Universitario di Ferrara, "Passi sospesi" presso gli istituti di detenzione veneziani, "Fuori dai Margini" presso le scuole elementari Poledrelli di Ferrara e "Cura la mano e la parola" rivolto a persone con malattie neurodegenerative, familiari, *caregivers* e operatori del settore.

arrivare alle istituzioni come idea pre-confezionata della formazione, definita da circolari e indicazioni strategiche, le quali, generalizzando, ignorano le peculiarità del percorso concreto. Questo per ribadire che è sempre affidata alle persone la capacità di saper andare oltre la norma e valutare fuori da questionari e fattori di impatto simil-oggettivi la qualità di un percorso pedagogico sulla carne viva dei suoi fruitori.

Altro rischio è la moda del teatro. I percorsi teatrali nei luoghi della formazione devono essere contro-cultura dell'istituzione, devono avere la capacità di inserire percorsi democratici laddove sono previsti rapporti di potere definiti, devono consentire l'attecchire di un pensiero libero e indipendente che migliori l'istituzione stessa contro il rischio di sclerotizzarsi nelle forme proprie che si è data. Insomma il buon teatro non deve acquietare ma contribuire al cambiamento di se stesso, in prima istanza, come pure della scuola, dell'università, del carcere: in una parola della cultura stessa. La moda è l'estremo opposto di questo processo: assorbe e narcotizza questo atto d'indipendenza. Mi viene in mente un vecchio editoriale di Pasolini, finito poi tra gli *Scritti corsari*, contro i capelli lunghi: «La sottocultura al potere ha assorbito la sottocultura all'opposizione e l'ha fatta propria: con diabolica abilità ne ha fatto pazientemente una moda»³⁴.

Ecco, bisogna evitare, con la qualità dei progetti proposti, con l'attenzione militante di critici e studiosi, con la sensibilità dei formatori, di fare di questo teatro una moda acquietante e perciò veramente inutile, anzi dannosa.

Si faceva una distinzione negli anni Settanta tra il teatro *per* i ragazzi e teatro *dei* ragazzi (ma la distinzione investe tutti i possibili segmenti di mittenti e destinatari). Col tempo la questione ha avuto approcci diversi, l'affermarsi di un teatro ragazzi di qualità ha smorzato parte di quelle polemiche, ma credo che farsi carico ancora di quella distinzione sia utile per una vera democrazia culturale. Occorre esorcizzare il principio di delega della creatività, evitare di proporre percorsi di "consumo" culturale, rifuggire dall'idea di prodotto smerciabile, non assecondare le richieste modaiole. Questo non vuol dire tornare alla dimensione «autoplastica»³⁵ delle esperienze di animazione teatrale, o rifiutare *in toto* lo spettacolo ripetibile. Significa piuttosto trovare ed innestare il senso di una tale operazione nell'ampiezza complessiva del percorso pedagogico, e non misurare questo dal solo esito spettacolare.

A differenza del percorso produttivo usuale, dove lo spettacolo predetermina il lavoro, nei percorsi di teatro educativo lo spettacolo è il momento in cui l'esperienza si condensa in una forma. Questa deve essere il riflesso organico, compiuto e sincero di quella: deve testimoniarla, darne conto, essere quanto più possibile l'eco collettiva del vissuto di ogni partecipante. Il gruppo trova nello spettacolo la forma necessaria per

³⁴ PASOLINI (1999, 276).

³⁵ PONTREMOLI (2015, 7).

costruire un mondo di significati condivisi e per ampliare questa condivisione fuori di sé.

Questa digressione si è resa necessaria proprio perché il progetto di Balamòs che è approdato allo spettacolo *Voci di un'avventura leggendaria*, non ha rifiutato il rischio della ripetibilità, e, come già detto, è stato inserito per due anni di seguito (nel 2015 e nel 2016) nella stagione di teatro ragazzi, con più repliche programmate.

Lo spettacolo in sé e la sua ripetibilità sono state due condizioni essenziali dell'esperienza. Ai ragazzi non è stato proposto semplicemente un laboratorio, un solo percorso di esperienza attraverso il teatro, ma il teatro nella sua ripetibilità e nella sua compiutezza estetica, come parte di un processo educativo in evoluzione. Si è imposta con ciò la cura del dire ad altri oltre il dire a se stessi, cogliendo nel mostrarsi la consapevolezza exteriorizzata della propria presenza, senza rinunciare, pur nella ripetizione, ad «una ritualità atta a riportare l'individuo nel circuito sociale»³⁶. Le repliche si sono tenute infatti presso il Centro Teatro Universitario, uno spazio protetto di laboratorio e non una qualunque sala teatrale. Alla fine di ogni replica c'è sempre stato un momento di festa e di condivisione con gli spettatori, a ribadire la specificità di uno spettacolo che non si voleva oggetto di consumo ma festa di comunità.

Voci di un'avventura leggendaria prevede che, una volta accolti al loro posto, gli spettatori vengano bendati, così che la narrazione li immerga in una esperienza percettiva che non offre immagini visive – oggi che la tecnica le riproduce e le rifrange su piani infiniti – ma stimoli e ristrutturatori l'immaginario. Estrema cura è stata prestata alla drammaturgia musicale, costruita insieme all'insegnante Martina Monti, che con le sue musiche dal vivo riveste il duplice ruolo di educatrice e musicista.

La forma dello spettacolo riflette l'esperienza nella misura in cui tale scelta radicale è frutto delle condizioni stesse in cui si svolse per la prima volta il laboratorio, nello spazio angusto della vecchia mensa scolastica, disseminato di colonne, che ostacolavano un qualunque punto di vista. Nondimeno, le repliche hanno mostrato l'efficacia di una simile soluzione, che perciò si è mantenuta anche quando lo spettacolo ha cambiato contesti ed enunciatori.

Il lavoro degli attori, pur nell'invisibilità del loro agire, è basato sulla precisione del fare, come se si fosse visibili dal primo all'ultimo istante. Non un radiodramma dunque, che evoca e trasmette, attraverso suoni e rumori, storie, ma teatro percettivo dove si vive in prima persona ciò che si fa, dove l'azione è reale e precisa, anche se non vista, perché solo così può essere segno del processo interiore.

Costruito a pianta centrale, con le sedie disposte su quattro lati, i ragazzi accolgono gli spettatori in uno spazio semplice, che però subito rivela la sua più intima natura: uno spazio di gioco. Accettato questo accordo ludico tra ragazzi e spettatori, si

³⁶ Ivi, p. 8.

viene messi al centro di un vero e proprio montaggio delle attrazioni, con cui gli allievi-attori bersagliano l'immaginazione degli adulti.

Con pochissimi mezzi Balamòs ci trasporta dentro la caverna del Ciclope e rivela quanto sia efficace e necessario il gioco in un percorso pedagogico e di formazione. Traitsis ha fatto sì che al centro del lavoro ci fosse la gioia espressiva dei ragazzi, la loro voglia di fare, l'energia anarchica della loro creatività, riconoscendo ai ragazzi la necessità di giocare e, giocando, di esprimersi.

È una risposta alla sempre crescente *necessità del teatro*, concetto base delle esperienze teatrali proposte da Balamòs a non-professionisti. Certo questo concetto abbisogna di ulteriori spiegazioni: quale teatro è necessario e a chi? Parliamo della necessità non tanto di essere spettatori (men che meno di essere pubblico, concetto che esclude la dimensione attiva e partecipativa dell'individuo, consunstanziale all'evento teatrale), quanto della necessità di essere agenti (se non attori). Dunque *fare teatro*, prima che *vedere*, è una necessità. E lo è nella misura in cui fare teatro coincide con la possibilità concreta di indagare le proprie potenzialità espressive, con il misurare e il trovare le proprie capacità comunicative: il teatro come strumento pedagogico del comunicarsi.

È evidente che un tale teatro consiste nella pratica propria del laboratorio teatrale. È qui che il teatro, più e prima che fine si rivela strumento, e strumento, si badi bene, che certamente può e deve servire al teatro stesso, ma che serve anche al sé dell'individuo. Deve servire al teatro nella misura in cui anche l'attore professionista ha la necessità, se non vuole essere macchina stereotipata di riproduzione, di scoprire la propria dimensione creativa (è il cruccio e la speranza di tutto il Novecento teatrale). Ma deve servire al sé agente di chiunque si accosti al teatro, perché questi possa, attraverso lo strumento, arrivare ad una più piena coscienza delle proprie risorse e ad una più adeguata capacità di comunicarle.

Questo è il senso primo che intendo per *bisogno del teatro*. E questo bisogno è di tutti e a tutti va data la possibilità di sperimentarlo: primariamente va identificato in quanto bisogno, giacché proprio in quanto tale è latente ed irriconosciuto. E poi questo bisogno va anche appagato: in quanto esito di un percorso di crescita e di pedagogia teatrale.

Il lavoro di Balamòs non si è limitato ad essere un lavoro per una messinscena, pur non escludendo che qui si potesse arrivare, ma è stato un lavoro per una *messa in sé*. La capacità che mostra Traitsis di lavorare con i ragazzi, che rimangono non-professionisti, risiede nel saper evitare il teatro del mestierante, pur trasmettendo la buona pratica del mestiere, che è cultura del corpo, maestria delle emozioni, disciplina della ragione.

Voci di un'avventura leggendaria è stato un gioco per mettere in crisi e imparare se stessi. Questo è un teatro necessario e per questo occorre praticarlo a scuola, agenzia formativa primaria della nostra società.

Certo è importante che l'artista di teatro sappia gestire la dialettica tra tale necessità, che in quanto processo individuale ha nell'esperienza interiore dell'allievo il suo vero prodotto, e le istanze legittime del proprio fare artistico, che nella forma-spettacolo trovano l'*ubi consistam* di un processo riconoscibile e perciò reinseribile nel circuito sociale.

Si tratta di trovare non occasioni di repliche, ma occasioni di crescita attraverso le repliche. Credo che in questa direzione vada letto il senso delle due repliche che Balamòs ha proposto nel 2015 e nel 2016 all'interno del carcere femminile di Venezia.

Qui ormai da diversi anni Balamòs conduce un percorso di pedagogia teatrale³⁷, che prevede non solo laboratori e spettacoli ma anche incontri con importanti maestri del teatro, del cinema e della cultura contemporanea. Un percorso formativo a tutto tondo, per fare del carcere un luogo veramente rieducativo.

Nel 2015 alla replica dello spettacolo le allieve detenute hanno assistito in quanto spettatrici, e alla fine si sono confrontate con i ragazzi su quanto visto e, soprattutto, sul lavoro che, con metodologie comuni, i due gruppi portano avanti. Dopo aver preparato sia il gruppo delle spettatrici che quello dei ragazzi all'incontro, riaffrontando il tema dello spettacolo e le motivazioni stesse della scelta, si è data l'occasione di riconoscersi nella pratica, di vedere nel lavoro comune gli stessi problemi, le stesse esigenze, la ricerca di risposte simili, oltre gli steccati del ruolo imposto, oltre il facile moralismo di cui si può rivestire il carcere nelle menti e nell'immaginario di un gruppo di tredicenni: vedere insomma nell'altro non la maschera del detenuto ma il viso della persona.

Nel 2016 si è andati oltre, inserendo all'interno dello spettacolo due allieve del laboratorio in carcere, con le quali Traitsis ha lavorato separatamente, montando le scene insieme ai ragazzi il giorno stesso dell'incontro.

Balamòs non è nuovo a contaminazioni del genere, già più volte condotte tra detenuti e studenti universitari³⁸, cercando sempre di spingere gli allievi verso l'incontro, consapevoli di essere come funamboli sospesi sul filo³⁹. Non si tratta solo di una positiva esperienza di scambio tra mondi distanti. Non si esaurisce nel lavoro di un giorno un processo di mesi, per non parlare della necessaria continuità del progetto negli anni. Si deve far fronte al rischio che questa dimensione eccezionale si esaurisca nell'estemporaneo, contando sulla buona disposizione delle persone e delle istituzioni, ognuna con le proprie logiche e le proprie priorità. Ciò è stato evitato avendo preparato l'incontro nel tempo, con la pratica continua del laboratorio, costruendo una lingua comune, grazie ad una coerente disciplina teatrale. Si sono create così le condizioni di

³⁷ Già testimoniato nelle pagine di questa rivista, v. TRAITISIS – BURIGANA (2013).

³⁸ L'ultima delle quali avvenuta il 24 novembre 2015, con l'allestimento congiunto di *Appunti Antigone*, uno studio teatrale sulla tragedia sofoclea, diretto da Traitsis con la partecipazione degli allievi del Centro Teatro Universitario di Ferrara e le allieve detenute della Casa di Reclusione femminile di Giudecca.

³⁹ *Passi sospesi* è proprio il nome del progetto negli istituti detentivi veneziani di Balamòs, che spesso comunica le proprie attività teatrali in carcere con l'immagine di un funambolo.

un vero scambio, che ha permesso di riconoscersi nel lavoro e grazie ad esso, donandosi l'un l'altro una presenza sollecita: non Ciclopi, chiusi nelle proprie caverne, ma οἷά τε πολλὰ ἄνδρες ἐπ' ἀλλήλους νηυσὶν περόωσι θάλασσαν (Hom. *Od.* IX 128s.).

referimenti bibliografici

ARNHEIM 2002

R. Arnheim, *Arte e percezione visiva. Nuova versione*, a cura di G. Dorfles, Milano.

BASAGLIA 2010

F. Basaglia (a cura di), *L'istituzione negata*, Milano.

BENEVENTI 1993

P. Beneventi, *Fare animazione teatrale: il corpo, le macchine, i ragazzi*, Torino.

BERNARDI 2004

C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Roma.

BERNARDI – CUMINETTI 1998

C. Bernardi – B. Cuminetti (a cura di), *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni scolastiche*, Milano.

BOAL 2011

A. Boal, *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*, Molfetta (ed. or. *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano*, Milano 1977).

CASI 2012

S. Casi, *600.000 e altre azioni teatrali per Giuliano Scabia*, Pisa.

CRUCIANI 2006

F. Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento (e scritti inediti)*, Roma.

CZERTOK 1999

H. Czertok, *Teatro in Esilio. Appunti e riflessioni sul lavoro del Teatro Nucleo*, a cura di D. Seragnoli – B. Di Pascale, Roma.

DE MARINIS 2000

M. De Marinis, *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, Roma.

GARAVAGLIA 2007

V. Garavaglia, *Teatro, educazione, società*, Torino.

GOFFMAN 2001

E. Goffman, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Torino.

GROTOWSKI 1988

J. Grotowski, *Il Performer*, «Teatro e Storia» III 165-69.

HENRY 2001

M. Henry, *Incarnazione. Una filosofia della carne*, Torino.

MAMPRIN et al. 1977

L. Mamprin et al., *Tre dialoghi sull'animazione*, Roma.

MIUR 2016

MIUR, *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali a.s. 2016/2017*, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione. Direzione Generale per lo Studente, L'integrazione e la Partecipazione. Ufficio II «Welfare dello Studente, partecipazione scolastica, dispersione e orientamento», <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf>.

PASOLINI 1999

P.P. Pasolini, *Saggi sulla politica e sulla società*, Milano.

PASSATORE 1972

F. Passatore, *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, Rimini-Firenze.

PASSATORE 1976

F. Passatore, *Animazione dopo: le esperienze di animazione dal teatro alla scuola, dalla scuola al sociale*, Rimini-Firenze.

PERINA 2008

R. Perina, *Per una pedagogia del teatro sociale*, Milano.

PERISSINOTTO 2004

L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Roma.

PONTREMOLI 2005

A. Pontremoli, *Teorie e tecniche del teatro educativo e sociale*, Torino.

PONTREMOLI 2015

A. Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*, Torino.

ROSTAGNO 2009

R. Rostagno, *Biennale Democrazia: serve il teatro?*, intervento nell'ambito del Cenacolo *Teatro: arte e democrazia*, Stalker Teatro, Torino.

SCABIA – CASINI ROPA 1978

G. Scabia – E. Casini Ropa, *L'animazione teatrale*, Rimini-Firenze.

SERAGNOLI 2004

D. Seragnoli, *Sul teatro d'interazione sociale: ingrandimenti e primi piani*, «Annali dell'Università di Ferrara Sezione Storia» I 279-303.

TRAITSIS – BURIGANA 2013

M. Traitsis – M. Burigana, *Casa di reclusione femminile della Giudecca. Le Troiane: un'esperienza di teatro come strumento pedagogico ed educativo*, «DeM» IV 650-59.