

Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*

Fabrizio Fiaschini

1. Per un'estetica della partecipazione

Nell'articolo che idealmente precede e introduce questo ulteriore approfondimento sui rapporti tra il teatro e la scuola ci si era occupati della genesi e degli sviluppi dell'animazione teatrale negli anni Sessanta e Settanta, con particolare riferimento al rapporto tra processo e prodotto, snodo fondamentale di un approccio teorico e metodologico che, in linea con i principi della contro cultura e della contestazione giovanile, voleva coniugare libera espressione, partecipazione collettiva e azione politico sociale, trovando la sua sintesi più efficace in un ampio spettro di interventi riconducibili alla formula della 'drammatizzazione'.

Pratiche multidisciplinari che, seguendo la suggestione benjaminiana della «rivoluzione del gesto infantile»¹, puntavano a scardinare, nella scuola e nel teatro, il principio della delega culturale, della divisione del lavoro e della mercificazione del prodotto, a favore di un modello processuale in cui l'elaborazione e la condivisione dell'atto creativo fosse il risultato di una mobilitazione dal basso, realizzata con il coinvolgimento dell'intera comunità, senza distinzioni preventive tra attori e spettatori, senza separazione tra scena e platea, anzi fuori dalla cornice stessa del luogo teatrale, negli spazi 'decentrati' (e spesso marginalizzati) del lavoro e della vita quotidiana.

* Il presente saggio costituisce la seconda parte dell'articolo *Processo vs prodotto? Uno sguardo retrospettivo sui rapporti fra teatro, scuola e animazione*, pubblicato sul numero precedente della rivista (*"Il Castello di Elsinore"*, 72, 2015, pp. 93-108). Si è cercato di rendere i due contributi autonomi, in modo da poterli fruire separatamente, ma è ovvio che, essendo nati come un unico testo, meglio si comprendono in una lettura consequenziale.

1. Il riferimento è al noto manifesto *Programma per un teatro proletario di bambini*, edito in Italia per la prima volta da Elvio Fachinelli su *"Quaderni Piacentini"*, 39, 1969, pp. 147-151 (sull'importanza del *Programma* nella genesi dell'animazione teatrale si rimanda alla prima puntata di questo saggio *Processo vs prodotto? Uno sguardo retrospettivo sui rapporti fra teatro, scuola e animazione*, cit., p. 93-97).

Un evento comunicativo 'totale', liberato dalle forme chiuse della tradizione, che non doveva quindi rispondere ai criteri selettivi imposti dal mercato, ma alle aspettative e ai bisogni della collettività, tradotti, grazie alla drammatizzazione, in azioni pubbliche di consapevolezza civile e responsabilità politico sociale².

Tale prospettiva, oltre a ribaltare i meccanismi verticistici di produzione e consumo culturale, metteva inevitabilmente in crisi due aspetti costitutivi del sistema teatrale (non solo quello 'dominante' dell'intrattenimento borghese, ma anche quello 'eccentrico' e 'antagonista' delle avanguardie): la valenza estetica della produzione artistica e il ruolo del professionismo.

Se infatti l'obiettivo dell'animazione era dar vita a performance che nascessero nel cuore dell'esperienza comunitaria e avessero come protagonisti i rappresentanti stessi della comunità, nell'orizzonte più ampio di un processo creativo di cui il prodotto rappresentava semplicemente il momento di presentazione e condivisione collettiva, la variabile artistica diventava di conseguenza sempre meno misurabile secondo i canoni della valutazione estetica. Era pertanto necessario individuare nuovi indicatori qualitativi che tenessero in considerazione l'istanza della partecipazione e le potenzialità espressive dell'immaginario ludico come «modo peculiare e personale dell'individuo di essere nel mondo»³, secondo quel binomio 'gioco-festa', 'creatività-rito', più volte ripreso nel corso del Novecento e tematizzato da Sisto Dalla Palma come progressiva riconquista, da parte del gruppo-coro, delle proprie risorse in termini di socializzazione⁴.

Si ribadisce quindi l'importanza di un'estetica dell'azione comunitaria⁵ intesa come esito più comunicativo che artistico⁶, dove, nel momento della realizzazione

2. Per un quadro sintetico si rimanda a R. Rostagno, *Animazione*, in *Enciclopedia del teatro del '900*, a cura di A. Attisani, Feltrinelli, Milano 1980, p. 342.

3. G. Genovesi, *Gioco e metodologia nella scuola per l'infanzia*, Casanova, Parma 1971, pp. 128-129.

4. Su questi temi si rinvia ancora a *Processo vs prodotto? Uno sguardo retrospettivo sui rapporti fra teatro, scuola e animazione*, cit., pp. 96-97. Dalla Palma si soffermerà sulla questione anche nel suo intervento al dibattito sulla drammatizzazione del 1972, in occasione dell'esperienza delle *Botteghe della fantasia* alla Rotonda della Besana di Milano: «Interessa assai meno che il processo di drammatizzazione sia rigorosamente definito in se stesso, magari su un testo predisposto da altri, perché l'allievo si educhi all'alienazione e non alla scoperta di sé. Interessa che tutto sia da fare: che l'immagine teatrale sia conquistata progressivamente dal gruppo e nel gruppo, in un'autentica esperienza di creazione collettiva» (S. Dalla Palma, *Intervento in Le Botteghe della fantasia. Indagine sulla teatralità dei ragazzi*, Emme Edizioni, Milano 1973, p. 75).

5. Scrive Bartolucci a proposito dell'estetica della drammatizzazione: «Eppure l'arte non è esclusa, non è buttata alle ortiche da questo allenamento, da questa azione; poiché contano in queste drammatizzazioni i momenti di lavoro e l'uso di questi momenti» (G. Bartolucci, *Di un movimento drammaturgico utopico-effettuale*, in "La scrittura scenica", 9, 1974, p. 4).

6. Così si esprimono ad esempio i gruppi dell'animazione romana: il carattere dell'animazione «è di processo conoscitivo, creativo, socializzante, la sua funzione è comunicativa e non estetica, la sua disponibilità è utilizzare, confrontare, reinventare, tutti i possibili mezzi espressivi, secondo criteri che di volta in volta le diverse situazioni indicano più idonei» (*Progetto speciale di animazione (Collettivo Giocosfera, Collettivo G., "Animazione dopo")*, in "La scrittura scenica", 12, 1976, p. 140, e ancora, sempre a cura del collettivo Giocosfera, *«Animazione» (per un discorso metodologico)*, in "La scrittura scenica", 11, 1975, pp. 11-17).

del prodotto, il principio selettivo della formalizzazione fosse subordinato a quello accrescitivo dell'apporto collettivo, nel quadro di una processualità che si definiva dal basso, orizzontalmente, e non in modo verticistico e direttivo⁷. Come afferma Ettore Capriolo:

il teatro ridiventa cioè non un accadimento preordinato e proposto da un gruppo specialistico a una collettività di cui si postula un atteggiamento passivo, ma una forma espressiva della collettività stessa che può tradursi nel linguaggio del rito come in quello del gioco⁸.

Si profila dunque un concetto di «artisticità (a uso di partecipazione)», come la definisce Bartolucci⁹:

[una] scrittura-azione per la quale non esiste delega né separazione, bensì informazione e mediazione [...]: nasce dalle situazioni e ad esse ritorna per mediazione, su cui lo specifico si infrange (mentre si consolida la militanza) e contro cui qualsiasi progettazione che sappia di prodotto non ha presa (mentre viene favorita la relazionalità [...], la socializzazione reale)¹⁰.

In questa prospettiva, la questione estetica si accompagna evidentemente al problema dei rapporti con il professionismo, innescando una polemica con gli stessi gruppi della sperimentazione teatrale, da cui l'animazione, pur facendone ampiamente parte, si distanziava proprio in virtù di una critica serrata al «vizio dell'estetica», vista come espressione della delega produttiva, «come controparte in sede artistica dei principi economici che regolano la società capitalistica»¹¹.

Ci si trova pertanto di fronte alla teorizzazione di una scrittura scenica collettiva e partecipata volutamente 'non-professionistica' e 'anti-estetica', ugualmente «fuori da sperimentismi teatrali e fuori da colonialismi della tradizione»¹²: un taglio drastico col passato che, secondo Bartolucci, poneva l'animazione a un livello di consapevolezza rivoluzionaria molto più alto del teatro di ricerca: «la fuga dal prodotto ha pertanto una sua storia e una sua utopia. La storia è quella delle avanguardie, l'utopia è quella della drammatizzazione. Le avanguardie hanno divorato

7. «L'artisticità in tal modo viene in un certo senso distanziata, marginalizzata, igenicamente, proprio perché sui gruppi di animazione non si riversi la responsabilità di fare spettacoli e di farli per 'negativo', e perché si tratta proceduralmente di intervenire per spaccati didattico sociali, dentro e fuori le scuole, nei laboratori e nelle aggregazioni di quartiere, con piena libertà di invenzione e immaginazione, per appropriazione di strumenti espressivi e per uso produttivo diverso» (G. Bartolucci, *Un'ipotesi di decentramento culturale (a proposito degli "Stabili e il decentramento")*, in "La scrittura scenica", 13, 1976, p. 9).

8. E. Capriolo, *Il teatro dei ragazzi*, in "Sipario", 289-290, 1970, p. 10.

9. G. Bartolucci, *Un'ipotesi di decentramento culturale*, cit., p. 11.

10. *Ibid.*

11. Collettivo Giocosfera, *Itinerario*, in "La scrittura scenica", 13, 1976, pp. 20-21.

12. G. Bartolucci, *Introduzione a un'esperienza romana*, in "La scrittura scenica", 11, 1975, p. 5.

il prodotto dall'interno, le esperienze di drammatizzazione vogliono ucciderlo interamente»¹³.

Nelle vicende del teatro scuola, in particolare, la dialettica tra diletterismo (nell'accezione positiva del termine) e professionismo si traduce in quegli anni nell'acceso dibattito sulla differenza tra teatro *con* o *dei* ragazzi e teatro *per* ragazzi: le prime due tipologie più connotate in senso collettivo e partecipativo, l'altra in senso professionistico, con una netta propensione dell'animazione per i primi due modelli: «nel teatro dei ragazzi, come scrittura collettiva, vi è azione, vi è movimento totale; in un teatro per loro o fatto da loro ma imposto dall'adulto, vi è staticità, irrealtà». In questi termini si esprimeva infatti Loredana Perissinotto¹⁴, sintetizzando un punto di vista comune a molti altri animatori¹⁵, i quali, fatta eccezione per alcune esperienze (ad esempio *La città degli animali* messa in scena dal Teatro del Sole di Carlo Formigoni)¹⁶, vedevano nel teatro per ragazzi il rischio di rivalsa di un approccio professionistico ancora subordinato all'estetica del prodotto e al meccanismo dello spettacolo-merce, a cui contrapporre l'«educazione drammatica dei ragazzi, coi ragazzi: la prima a significare l'unica vera scuola, la seconda a indicare una strada»¹⁷.

13. G. Bartolucci, *Di un movimento drammaturgico utopico effettuale*, cit., p. 3. Analoga, sotto molti aspetti, la posizione di Italo Moscati: l'animazione «ha assai poco da dividere con i gruppi nati soprattutto a Roma durante e dopo gli anni Sessanta. Tuttavia, come si è detto, senza il lavoro dei gruppi e senza la loro opera di rottura, oltre che di provocazione in alcuni casi pressante e continua, le esperienze di cui riferiamo non sarebbero state probabilmente possibili, perché c'era il forte bisogno di intaccare il vecchio – e in apparenza intoccabile – concetto di teatro fatto da specialisti elitari per un pubblico di specialisti altrettanto elitari» (I. Moscati, *I problemi ideologici dell'animazione. Il lavoro di Giuliano Scabia: contro la politica del revival*, in «La scrittura scenica», 11, 1975, p. 64).

14. L. Perissinotto, *Storia = impegno culturale-sociale*, in «La scrittura scenica», 7, 1973, p. 8. Seguiva nel testo la distinzione tra i modelli: «storie e problemi dei ragazzi rappresentate da adulti attori: teatro *per* ragazzi, con diversa prospettiva [...]; tracce di storie e azioni “vuote” ideate da adulti, riempibili dai bambini: teatro *con* ragazzi, esperienza espressiva attraverso l'offerta di materiali e mezzi [...]; storie e problemi dei ragazzi agiti da loro stessi con l'aiuto dell'adulto animatore-insegnante-attore: teatro *dei* ragazzi come mezzo di formazione, conoscenza, socializzazione, espressione, comunicazione» (*ibid.*).

15. Ancora più drastico il giudizio di Remo Rostagno, per cui il teatro per ragazzi rappresenta «un comodo alibi per contrabbandare carriere compromesse e pseudo contenuti falsamente liberanti; arida scimmiettatura che tenta invano di rispondere a una presunta domanda artificiosamente creata su stereotipi consumistici» (R. Rostagno, *Il gioco è condotto dal padrone?*, in «La scrittura scenica», 7, 1973, p. 13). Sulla stessa linea il Collettivo Gioscosfera: «bisogna prendere le distanze da un certo tipo di compagnie teatrali che realizzano spettacoli per ragazzi sfruttando il boom del mercato per bambini che sta esplodendo attualmente a tutti i livelli – da quello teatrale a quello editoriale – per puri fini commerciali che chiamano a copertura pedagogismi di moda» («La scrittura Scenica», 11, 1975, p. 14).

16. Sul modello di teatro per ragazzi ideato dal Teatro del Sole, Bartolucci parlerà non a caso di «contraddizioni del prodotto e dell'agire, della spettacolarità e della drammatizzazione, con la coscienza dell'ambiguità dell'offerta del prodotto spettacolo e con la consapevolezza della finalità dissacratrice di questo prodotto spettacolo per animazione-drammatizzazione» (G. Bartolucci, *Di un movimento drammaturgico utopico-effettuale*, cit., p. 12).

17. R. Rostagno, *Il gioco è condotto dal padrone?*, cit., p. 13.

2. La fine delle utopie e il ritorno alle 'forme chiuse'

Nonostante le promesse e le aspettative della prima ora, gli anni Ottanta e Novanta hanno segnato, in modo piuttosto repentino, il declino dell'animazione teatrale e, sul versante educativo, del modello di scuola vagheggiato dai movimenti di base¹⁸.

Per usare le parole di Richard Schechner, nel suo saggio *Decline and Fall of the (American) Avantgarde*, «alla grande esplosione è seguita l'entropia»¹⁹. Il crollo degli ideali rivoluzionari, ridotti ben presto a icone di un'abusata mitografia post-moderna, la radicalizzazione politica, con le sue derive estremiste, e soprattutto l'incapacità di trasmettere alle generazioni successive il senso e gli obiettivi di una sfida divenuta presto retorica di se stessa²⁰ hanno infatti prodotto, in alcuni 'padri' di quella stagione, ma soprattutto nei suoi nuovi protagonisti, scetticismo e disincanto verso un modello teatrale totalmente aperto, strumento antagonista di attivismo politico e impegno sociale²¹.

Si assiste di conseguenza, nell'ambito dell'animazione, a un complessivo ripie-

18. In questo senso una voce apertamente critica e isolata nei confronti dell'animazione si era già manifestata qualche anno prima, denunciando, in chiave marxista, le presunte contraddizioni che ne minavano i principi rivoluzionari. Si tratta del lungo saggio di Roberto Alonge (*L'animazione teatrale: strategia capitalista, gestione del movimento operaio e possibile uso rivoluzionario*, in *Cultura, lavoro intellettuale e lotta di classe*, a cura di Id., F. Berardi, P. Bertetto, R. Tessari, Guida, Napoli 1973, pp. 183-240), il quale, ponendosi fuori dal coro, vede nell'animazione una «risposta funzionale al piano capitalistico» (p. 188), proprio perché non faceva altro che stimolare nei bambini processi terapeutici e creativi (il «vitalismo gioioso del fare», p. 196) che in realtà sarebbero stati strumentalizzati per specializzare e selezionare la forza lavoro del futuro, secondo un principio di divisione del lavoro che l'animazione, nonostante i suoi sforzi, non sarebbe mai stata in grado di superare, dal momento che «non è possibile cultura rivoluzionaria nella società del capitale [...], ma solo, al massimo, uso operaio della cultura» (p. 193). Di qui l'illusione «della carica eversiva del gioco», di una controcultura realmente liberante, priva di condizionamenti, «così ingenuamente e sprovvedutamente interclassista: i 'bambini', appunto, anziché i 'bambini proletari' [...]. La scuola resta insomma la scuola dei padroni, non la 'nostra scuola'» (pp. 199-203). L'unica via d'uscita per l'animazione, secondo Alonge, sarebbe dunque stata un suo utilizzo non libero ma condizionato dalla classe operaia e da una pedagogia comunista capace di vedere, nella scuola, non un territorio neutro, ma un vero e proprio «campo di battaglia» dove giocare le carte di una pedagogia realmente rivoluzionaria (p. 257).

19. R. Schechner, *Decline and Fall of the American Avantgarde*, in "Performing Arts Journal", nn. 14-15, 1980 (trad. it., *Declino e caduta dell'avanguardia Americana*, in *Civiltà teatrale del XX secolo*, a cura di C. Falletti, F. Cruciani, Il Mulino, Bologna 1986, p. 330).

20. Sulla difficoltà di «trasmettere il '68 da una generazione all'altra», già a partire dai primi anni, fino ai fenomeni successivi di *revival*, in forma di «patchwork ideologico», si sofferma P. Ortoleva, *I movimenti del '68 in Europa e in America*, Editori Riuniti, Roma 1998.

21. Vale la pena citare le considerazioni di uno dei padri dell'animazione teatrale, Franco Passatore, di fronte al rapido mutamento delle coordinate culturali e del ricambio generazionale nella seconda metà degli anni Settanta: «Per chiarire meglio accolsi il nuovo scenario con disorientamento per la perdita dei punti di riferimento nei percorsi che avevo tracciato e che difficilmente sarei riuscito a ritrovare; con melanconia per il sovvertimento dei valori che mi avevano convinto ad abbandonare il mestiere dell'attore; con un senso di rigetto per l'impossibile comparazione della mia con l'identità dei nuovi personaggi» (*Intervista a Franco Passatore*, in M. Bianchi, *Atlante del Teatro Ragazzi in Italia*, Titivillus, Corazzano 2009, p. 21).

gamento teorico e progettuale che tende di fatto a depotenziare la dimensione 'militante', pubblica e collettivista, a favore di spinte autoriflessive e centripete che, pur presenti anche negli anni precedenti, erano decisamente subordinate all'urgenza della lotta.

Si rafforza in particolare, in quella che era stata l'ampia e indistinta geografia dell'animazione, la tendenza, da parte degli operatori, a circoscrivere gli interventi dentro confini sempre più istituzionalizzati e a marcare la propria identità professionale in termini sempre più specifici e integrati nel sistema²²: una propensione alla specializzazione che comporterà inevitabilmente una progressiva rinuncia al coinvolgimento diretto nella sfera politica e sociale, a favore di un rapido ritorno nel perimetro sicuro di contesti artistici e culturali formalmente riconosciuti²³.

Di conseguenza la vitalità, a volte magmatica e caotica, ma ideologicamente coesa, della drammatizzazione muta i propri orizzonti, riconvertendo in senso inverso le spinte centrifughe e antagoniste che animavano le sue istanze e i suoi valori originari, grazie anche al consolidamento e alla crescita esponenziale delle esperienze in atto²⁴.

3. Il teatro (per/dei) ragazzi

Emblematico in questo senso il caso del teatro scuola, la cui unità si scinde in due componenti che, pur essendo sotto certi aspetti complementari, finiscono tuttavia per distinguersi e differenziarsi, specie a livello operativo. Da una parte si afferma

22. L'urgenza, sottolinea la Perissinotto, era quella di «un chiarimento sulla propria professionalità e sulla propria funzione tra impegno artistico e socioeducativo» (L. Perissinotto, *Animazione teatrale*, Carocci, Roma 2004, p. 109).

23. Ortoleva non a caso parla, per i movimenti di quegli anni, di una «tendenza a "ritirarsi", a separarsi dalla società dominante, alla ricerca di un proprio spazio, di un luogo (in senso fisico, non solamente simbolico) in cui vivere in piena autonomia e libertà, circondati da una comunità di pari [...]». Ma leggere queste forme di separazione dalla società adulta esclusivamente in termini di una scelta di autonomia significherebbe rinunciare a vederne tutta l'ambivalenza. Quella che si presentava come una scelta di esclusione era in molti casi la razionalizzazione di un'esclusione; e poiché il chiudersi in un mondo a sé può sempre comportare un'accettazione dell'irrelevanza, una rinuncia a cambiare il mondo, le comunità giovanili 'separate' sarebbero state a lungo attraversate da un'oscillazione tra l'esigenza di preservare integra la propria natura "altra" e quella di far sentire la propria voce» (P. Ortoleva, *I movimenti del '68 in Europa e in America*, cit., p. 65-66).

24. Così racconta il fenomeno Remo Rostagno: «il 1974. Che è l'anno in cui in Italia c'è l'esplosione delle Compagnie che intendono dedicarsi professionalmente al nuovo teatro che sta nascendo sulla linea di frontiera dell'animazione. Se Torino è la culla dell'animazione teatrale, tanto da far assumere animatori da sguinzagliare nei quartieri delle città per portare nuova vita culturale, in altre città nascono compagnie che si definiscono di animazione ma sognano il grande teatro». Sulla stessa linea, ma molto più amara, la riflessione di Franco Passatore: «Da un lato venne repressa l'idealità originale di un teatro-gioco-vita [...], dall'altro fu pianificata e somministrata, alla Scuola dell'obbligo, la consumazione del Teatro dell'obbligo. Sorsero così decine di sedicenti compagnie di teatro per ragazzi che allestirono spettacoli modellati su discutibili idee del teatro per l'infanzia, costruiti con tecniche improvvisate e incerte, alle volte apprese in «corsi teatrali della domenica»» (*Intervista a Remo Rostagno e a Franco Passatore*, in *Atlante del Teatro Ragazzi in Italia*, cit., pp. 20-21).

rapidamente sul mercato, dalla seconda metà degli anni Settanta, il teatro *per ragazzi* (poi noto con la sigla teatro ragazzi), appannaggio esclusivo di gruppi e compagnie professionistiche riconosciute a livello legislativo²⁵, con una loro specifica fisionomia organizzativa e un'esplicita delega alla funzione creativa e produttiva, a scapito dell'amatorialità, della dimensione partecipativa e della scrittura collettiva, con una netta supremazia del prodotto sul processo e del principio estetico su quello comunicativo²⁶. Dall'altra, soprattutto a partire dagli anni Novanta, si consolida e si diffonde in modo capillare nella scuola il teatro *dei ragazzi* (o teatro della scuola), assumendo tuttavia, rispetto alla stagione precedente, una connotazione più istituzionalizzata²⁷ e quindi meno aperta a ibridazioni e contaminazioni di stile e di metodo.

Alla figura eclettica dell'animatore si preferisce infatti quella, professionalmente connotata, dell'esperto teatrale (spesso in sostituzione o in affiancamento dell'insegnante, secondo il modello del partenariato)²⁸ e alle tecniche polyvalenti di 'libe-

25. Nel 1977 viene fondata l'Astra (Associazione teatro ragazzi), con Tinin Mantegazza presidente, a cui successe Gabriele Ferraboschi, che portò a compimento il processo di riconoscimento delle compagnie di produzione del settore, fino alla definizione, con circolare ministeriale del 1988, dei Centri di teatro per l'infanzia e la gioventù e, successivamente, delle Compagnie di produzione di teatro ragazzi e dei Teatri Stabili di innovazione per l'infanzia e la gioventù (con decreto ministeriale n. 12 del novembre 2007). In questo processo di istituzionalizzazione, un ruolo fondamentale avrà l'Eti (Ente teatrale italiano), sia per quanto riguarda il censimento delle produzioni (con il *Catalogo* annuale), sia rispetto alla promozione di iniziative di sostegno e visibilità (come il premio *Stregatto/Stregagatto*) e di educazione alla visione (soprattutto con l'istituzione, nel 1997, del Cte, Centro teatro educazione, coordinato da Giorgio Testa). Sul fenomeno del teatro *per ragazzi* si veda anche P. Beneventi, *Introduzione alla storia del Teatro-Ragazzi*, La Casa Usher, Firenze 1994, pp. 181-191.

26. La valenza professionistica porterà le compagnie di teatro ragazzi a raffinare sempre di più i loro linguaggi espressivi, con una pluralità di stili e un'autonomia creativa che negli anni verrà riconosciuta dalla critica in tutta la sua originalità, al pari del teatro ufficiale e di ricerca, dando vita a un vero e proprio genere teatrale, con una sua estetica e un suo mercato, fatto di vetrine, festival, rassegne e premi di settore (oltre a manifestazioni pionieristiche come la *Festa internazionale di teatro ragazzi* di Torino e il *Festival di Muggia*, nate ancora negli anni Settanta, si pensi a eventi come *Segnali*, *Maggio all'infanzia*, *I teatri del mondo*, *Segni d'infanzia*, oppure a premi come il già citato *Stregatto/Stregagatto* e l'*Eolo Awards e Scenario infanzia*).

27. Del 1995 è il primo *Protocollo d'Intesa* che sottolinea l'importanza nella scuola di «fare e vedere teatro» (a firma del Ministero della Pubblica istruzione, della Presidenza del Consiglio dei ministri e dell'Eti), cui seguirà, nel 1997, il *Protocollo d'intesa sull'educazione alle discipline dello spettacolo* (con la presenza, tra i firmatari, del Murst al posto dell'Eti). In linea con gli auspici di questi accordi, il teatro, diventando sempre più organico alla definizione del piano dell'offerta formativa, ne risulterà inevitabilmente condizionato. Su questi temi si rimanda a L. Perissinotto, *Animazione teatrale* cit., pp. 142-143, ma si veda anche M.G. Panigada, *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, in *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano 2000, pp. 226-233; *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, a cura di R. di Rago, Franco Angeli, Milano 2001).

28. In questo senso va notato il fatto che, mentre nella prima stagione dell'animazione uno dei principali obiettivi formativi era quello di favorire la piena autonomia dell'insegnante, affinché potesse condurre da solo i processi espressivi, con l'avvento del teatro della scuola le funzioni torneranno a essere spesso distinte, ancora una volta secondo un principio di specializzazione e di divisione dei compiti. Per quanto riguarda il modello del partenariato, diffuso anche in Francia e in Belgio, la sua articolazione prevede sempre una collaborazione tra esperto teatrale e insegnante, secondo tre tipo-

ra espressione' i linguaggi specifici del teatro, sia quelli classici (testo, recitazione, messa in scena), sia quelli ereditati e adattati (anche col rischio di forzature) dal teatro di ricerca, sintetizzabili nel modello del teatro laboratorio. Una commistione fra tradizione e innovazione che avrà, sul piano pratico, due conseguenze: da un lato il riproporsi dello schema canonico dello spettacolo, con la suddivisione tra attori e spettatori e la separazione tra scena e platea, dall'altro lo sviluppo di interventi che tendenzialmente privilegiano il processo sul prodotto, senza tuttavia escludere possibili esiti spettacolari, costruiti per lo più secondo il metodo del montaggio di azioni fisiche e improvvisazioni elaborate in fase laboratoriale.

Ad accentuare ancor più la distinzione tra queste due nuove tendenze del teatro scuola, intervengono poi le ulteriori articolazioni con cui, sempre nella logica della specializzazione disciplinare e di mercato, tali percorsi si struttureranno al loro interno: nel teatro ragazzi, ad esempio, si iniziano a suddividere gli spettacoli per fasce d'età (materna, primo e secondo ciclo elementare, medie inferiori e superiori) e per tipologia di linguaggi (teatro d'attore, teatro di figura, teatro delle ombre, teatro-narrazione, teatro misto ecc.)²⁹; sul versante del teatro della scuola, invece, accanto ai laboratori genericamente espressivi, si affermano percorsi specifici, dedicati ad esempio alla facilitazione didattica (teatro e apprendimento delle lingue, teatro e matematica, teatro e storia ecc.), alla conoscenza di modelli drammaturgici tradizionali (ad esempio il teatro classico)³⁰, oppure a tematiche di attualità (teatro e intercultura, teatro e bullismo, teatro e conflitti di genere ecc.)³¹.

Inoltre, sempre in linea con questa complessiva riformulazione identitaria, 'fare teatro' e 'vedere teatro' non corrispondono più a un momento unico e indifferenziato della stessa drammatizzazione partecipata, ma tornano a essere due operazioni distinte, anche se virtuosamente integrate³². Nel caso del teatro ragazzi il 'fare'

logie prevalenti: semplice consulenza dell'esperto nel momento della messa in scena; affiancamento dell'esperto dall'inizio del percorso, in fase sia progettuale, sia di conduzione; coordinamento da parte dell'esperto di tutte le fasi del percorso, mentre il ruolo dell'insegnante si riduce a semplice supporto esterno (L. Perissinotto, *Animazione teatrale*, cit., p. 144, ma si veda anche F. Fiaschini, *Teatri di confine*, in *I fuoricena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale* cit., pp. 301-305; P. Voltz, *Pratiche teatrali: l'esperienza francese*, in *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, Euresis Edizioni, Milano 1998, pp. 29-47).

29. L. Perissinotto, *Animazione teatrale* cit., pp. 110-111.

30. Oltre alle note iniziative per le scuole dell'Istituto nazionale del dramma antico di Siracusa vale la pena segnalare esperienze più recenti come il *Festival del teatro classico nella scuola* di Lovere, che, nel 2015, è giunto alla sua IX edizione.

31. In linea con questa articolazione dei percorsi di teatro della scuola, Loredana Perissinotto individua quattro macro aree: a) espressiva o della messa in gioco, b) didattica o della messa in apprendimento, c) storico-letteraria o della messa in conoscenza, d) della comunicazione teatrale o della messa in scena (L. Perissinotto, *Animazione teatrale* cit., pp. 144-148; sui rapporti tra teatro, scuola e intercultura, invece, si veda, recentemente, *Teatro, didattica e intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili*, a cura di L. D'Angelo e R. Di Rago, Franco Angeli, Milano 2009; *IncontrArti. Arti performative e intercultura*, a cura di M. Colombo, L. Cicognani, C. Corridori, G. Innocenti Malini, Franco Angeli, Milano 2011).

32. «Il principio dell'attivismo pedagogico – “vedere e fare” – poté applicarsi in maniera concreta 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,

sarà infatti appannaggio delle compagnie professionistiche, in base alla delega artistica produttiva, mentre ai ragazzi spetterà il 'vedere', ossia la funzione di spettatori: ruolo che, non a caso, a partire dagli anni Novanta, sarà oggetto di una sempre crescente attenzione formativa³³. Allo stesso modo, nel teatro della scuola, qualora il processo creativo laboratoriale si trasformi in spettacolo, 'fare' e 'vedere', pur coincidendo con il medesimo soggetto, risulteranno comunque separati, dal momento che, una volta eliminato il modello condiviso della drammatizzazione a favore della forma spettacolare, chi agisce non sarà mai anche colui che vede.

Infine, in questa ridefinizione dei confini dell'esperienza teatrale, risulta profondamente modificato anche il contesto dell'azione: non più l'apertura agli spazi del sociale e della vita di comunità, fuori dalla scuola e dal teatro, con la partecipazione attiva della cittadinanza e delle associazioni di quartiere, nell'utopia rigenerante della festa, quanto piuttosto il ritorno agli spazi istituzionali della scuola e del teatro, per cui l'esperienza teatrale, sia quella del teatro ragazzi, sia quella del teatro della scuola, viene consumata all'interno dei luoghi tradizionali dell'educazione e del consumo artistico e culturale: dalla scuola al teatro e dal teatro alla scuola, da un luogo chiuso a un altro luogo chiuso.

L'evidenza di tali complesse (e spesso radicali) evoluzioni all'interno dell'animazione teatrale non costituisce ovviamente un fenomeno univoco e generalizzato. A questa tendenza di fondo fanno infatti da contrappunto, negli stessi anni, importanti eccezioni: basti pensare ad alcuni progetti integrati di teatro sociale che continuano a privilegiare, nella dialettica tra processo e prodotto, un modello che si ispira ai principi dell'animazione e della drammatizzazione, con un'attenzione particolare al coinvolgimento della collettività e del territorio, per un'azione performativa orientata a rifondare (spesso mediante il recupero di archetipi festivi tradizionali) i valori simbolici dell'identità comunitaria³⁴; oppure al notevole esempio

tecniche, superando lo spontaneismo o i primi livelli di espressività» (L. Perissinotto, *Animazione teatrale* cit., p. 110, ma si veda anche Ead., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, Utet, Torino 2001, pp. 5-18).

33. L'attenzione ai processi di visione dello spettacolo da parte del 'pubblico bambino' si concretizzerà, per alcuni protagonisti dell'animazione teatrale, in un'intensa attività di ricerca e formazione rivolta a ragazzi, insegnanti ed educatori. Si pensi, a titolo esemplificativo, alle esperienze di Mafra Gagliardi (per cui si rimanda a *Le stelle nascoste. Mappa del desiderio nell'immaginario infantile*, Marsilio, Venezia 1997; Ead., *Nella bocca dell'immaginazione. La scena teatrale e lo spettatore bambino*, Titivillus, Corazzano 2007) e di Giorgio Testa, creatore e animatore, presso l'Eti (Ente teatrale italiano), del Cte (Centro teatro educazione), che dalla metà degli anni Novanta opererà su tutto il territorio nazionale con l'attivazione di percorsi finalizzati all'educazione dello spettatore, tra i quali vale la pena ricordare i progetti de *La Saletta* di Roma e Firenze (su questi temi si veda l'introduzione 'retrospettiva' dello stesso Giorgio Testa a *Speciale pubblico: sperimentazione di progetti pilota per la formazione del pubblico teatrale*, Officine tipografiche, Roma 2009, pp. 13-32).

34. Il modello può essere quello che, per aperture progressive, porta dalla cura dell'individuo alla cura della comunità, teorizzato da Claudio Bernardi: «un teatro del soggetto, un teatro di gruppo e un teatro di comunità» (C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004, p. 143), con esemplificazioni concrete quali il progetto festivo su Santa Lucia a Lodi e quelli formativi di Cremona e Mantova (su cui si vedano rispettivamente Id., *Rito per non morire. Un'esperienza di teatro antropologico nel distretto scolastico di Lodi e nella Provincia di Cremona*, in *Teatro ed educazione in*

costituito dal proliferare, soprattutto negli anni Novanta, delle 'rassegne' di teatro della scuola che, pur mantenendo talvolta l'impostazione classica della competizione spettacolare, si presentano spesso come eventi culturali di socializzazione e di cittadinanza attiva, con ricadute che investono questioni estremamente attuali come la consapevolezza dei beni comuni, la solidarietà, l'accoglienza, l'intercultura e le relazioni intergenerazionali³⁵.

Resta però il fatto che di quella breve, ma intensissima stagione, che aveva caratterizzato la nascita e la fortuna dell'animazione teatrale, negli anni successivi rimane solo il ricordo, anzi a dire il vero una memoria rimossa, ibernata, cristallizzata nel museo di un'utopia tanto liberatoria e gratificante (specie per chi l'aveva vissuta) quanto illusoria e impraticabile, senza alcuna possibilità di rinnovamento e continuità nel presente e nel futuro³⁶.

4. Il teatro e la scuola nell'epoca delle 'passioni tristi'

Il progressivo venir meno dei principi dell'animazione nella loro vocazione più apertamente politico sociale caratterizzerà anche le esperienze del nuovo millennio, segnate dal rafforzamento dei due modelli dominanti del teatro ragazzi e del teatro della scuola³⁷. Quest'ultimo, in particolare, merita un ulteriore approfondimento. Nell'affrancarsi dalle pratiche di 'militanza' e di coinvolgimento diretto nella 'cosa pubblica', con il conseguente ripiegamento dentro i confini delle istituzioni educative e teatrali, l'azione del teatro della scuola intercetta infatti una tendenza più generale alla introflessione sociale che ha segnato profondamente gli ultimi decenni, radicandosi soprattutto nelle nuove generazioni.

Europa. Francia, a cura di B. Cuminetti, Guerini, Milano 1991, pp. 99-108; G. Innocenti Malini, *Tempo di comunità. Pratiche teatrali e festive nella relazione tra scuola, comunità locale e territorio nell'area mantovana*, in "Comunicazioni Sociali", 2, 2011, pp. 194-207).

35. L. Perissinotto (*Teatri a scuola* cit., pp. 65-71), individua cinque fondamentali modelli: la rassegna generalista (una selezione locale o nazionale di spettacoli della scuola), la rassegna su progetto (spettacoli che nascono attorno a un progetto culturale e di ricerca sul teatro educazione), la rassegna tematica (caratterizzata da uno specifico argomento o da un linguaggio di genere), la rassegna mista (una variante della rassegna generalista, con alcuni progetti mirati) e la rassegna concorso (di solito una rassegna generalista che prevede una 'competizione' tra gli spettacoli, con uno o più premi finali). Vale la pena segnalare, in questa prospettiva classificatoria, l'esperienza della *Garibaldina* in Valdarno (su cui *Garibaldina ha 15 anni: anomalie, contesti, varietà*, a cura di L. Perissinotto, Cirillo, Pompei 2010) e quella del *Franco Agostino teatro festival* di Crema, che unisce la sua storica Rassegna concorso con una festa di piazza a tema in cui confluiscono, dopo una grandiosa parata per le vie della città, le performance dei ragazzi (*Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, a cura di R. di Rago, R. Carpani, Franco Angeli, Milano 2006; F. Fiaschini, *Theatre and Schools: validations, critiques, and the legacy of the Sixties*, "Dramatherapy", 36, n. 2-3, 2014, pp. 135-146).

36. Sul declino dell'animazione teatrale si sofferma anche P. Puppa, *L'animazione, ovvero il teatro per gli altri*, in *Storia del teatro moderno e contemporaneo*, a cura di R. Alonge e G. Davico Bonino, Einaudi, Torino 2001, vol. III, p. 873.

37. Sulle recenti evoluzioni del teatro della scuola si veda in particolare C. Facchinelli, *Dramatopeidia. Spunti di storia, etica e poetica per il teatro della scuola*, Edizioni Corsare, Perugia 2011, ma anche V. Garavaglia, *Teatro, educazione, società*, De Agostini Scuola, Torino 2007.

Una diffidenza preventiva verso le potenzialità della mobilitazione collettiva e le istanze della partecipazione comunitaria che nei giovani si accompagna all'acuirsi di fenomeni sempre più diffusi di soggettivismo, frutto a loro volta della medesima rassegnazione nei confronti di qualsiasi utopia di trasformazione sociale, a cui viene per contro anteposta una realizzazione di sé fondata su un concetto personalistico di identità, benessere e sicurezza.

In altre parole, è come se, nella deriva della postmodernità, la fine degli ideali e il tradimento delle aspettative, aggravati dalla crisi economica e dall'incertezza per il futuro, avessero prodotto un sentimento diffuso di disillusione per tutto ciò che aveva rappresentato la mediazione tra individuo e società, preservando, anche nei momenti più difficili, il sogno di un cambiamento possibile: la politica, le istituzioni pubbliche, i processi di cittadinanza, la solidarietà.

Una sfiducia generalizzata che il filosofo e psicanalista Miguel Benasayag, con una felice intuizione, iscrive dentro l'epoca delle 'passioni tristi'³⁸: un'aura di fragilità e impotenza che porta gruppi sempre più numerosi di giovani (ma anche di adulti) a marginalizzarsi e autoescludersi dal corpo collettivo. Una forma di 'disabilità sociale' che produce, per contrasto, il bisogno compulsivo di realizzare e riconfigurare di continuo la propria identità ideale³⁹ in termini soggettivi, innescando inevitabilmente il meccanismo della competizione e, per dirla con Girard, dell' 'invidia sociale' verso coloro che, pur essendo come me (con i miei stessi problemi e i miei stessi bisogni), non diventano compagni ma nemici, in quanto potenziali cause del mio insuccesso e della mia rovina⁴⁰.

Di qui la lotta selettiva verso il miraggio dell'eccellenza, che a sua volta alimenta ampie sacche di ansia e frustrazione, dominate dal terrore: paura di non farcela, di non arrivare prima degli altri, di non essere tra i vincenti ma tra i perdenti, secondo un meccanismo paralizzante che, per Bauman, una volta interiorizzato, si riproduce autonomamente, segnando ogni momento della vita quotidiana⁴¹. In questo clima pervasivo di debolezza, la risposta più facile è purtroppo quasi sempre quella di eludere il problema: limitare i rischi, alzare i confini rispetto all'altro da sé, trovare ogni volta capri espiatori diversi, chiudersi in se stessi, cercando la propria realizzazione in contesti sempre più isolati e protetti.

38. M. Benasayag, G. Schimt, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005 (ed. or., *Les passions tristes*, La Decouverte, Paris 2005), ma si veda anche M. Benasayag, *Essere contro, essere per: creatività e resistenza*, in *Il teatro come ponte per la comunità*, a cura di G. Innocenti Malini, A. Repossi, num. mon. di "Errepiesse. Rivista su una via italiana alla riabilitazione psicosociale", 5, 2011, pp. 63-70.

39. Come ha dimostrato Giovanni Jervis, il mito è quello di essere creatori della propria vita, cambiando continuamente i fondamenti della propria identità, in base alla fluidità dei mutamenti sociali, secondo un principio di disarticolazione e riarticolazione che rischia di diventare schizofrenico (G. Jervis, *La conquista dell'identità. Essere se stessi, essere diversi*, Feltrinelli, Milano 1997).

40. R. Girard, *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano 1980; Id., *Delle cose nascoste sin dalla fondazione del mondo*, Adelphi, Milano 1983. Sulle ricadute della riflessione girardiana in ambito teatrale si rimanda agli studi di Claudio Bernardi, in particolare *Corpus Hominis. Riti di violenza, teatri di pace*, Euresis Edizioni, Milano 1996.

41. Z. Bauman, *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari 2008.

Rispetto a questo disagio della contemporaneità, la risposta educativa del teatro della scuola, priva della sua spinta più trasgressiva e utopicamente sbilanciata sul desiderio di trasformazione sociale, rischia non solo di risultare meno efficace, ma di confermare paradossalmente gli stessi processi di chiusura e di *désaffiliation*⁴² propri delle nuove generazioni, incrementando l'idea di un benessere ricercato solo a livello individuale e intersoggettivo, di un equilibrio interiore tutto giocato in contesti di gruppo autoreferenziali, distanti dal coinvolgimento nella cosa pubblica e orientati soprattutto alla loro legittimazione interna, condivisa esclusivamente nel microcosmo di relazioni parcellizzate.

Lo dimostra bene, a titolo esemplificativo, l'evoluzione di uno dei modelli teatrali attualmente più diffusi nella scuola: il laboratorio. Maturato nell'arco di un secolo come spazio privilegiato di una ricerca che ambiva a superare i propri confini disciplinari per indagare i risvolti psicologici e antropologici del lavoro dell'attore, la pratica laboratoriale, proprio per la sua spiccata propensione extra teatrale, conquista fin da subito il mondo della scuola, grazie anche all'ampia (e talvolta fraintesa) gemmazione delle acquisizioni di Grotowski, Barba e del cosiddetto 'terzo teatro'⁴³.

Una sinergia particolarmente felice, la cui efficacia pedagogica è ben nota, specie nella direzione del lavoro espressivo 'su di sé', fondato sulla prevalenza del processo sul prodotto e sulle potenzialità creative ed espressive delle azioni fisiche, con particolare attenzione alle sue varianti più ludiche, esaltate dalle ricerche di maestri come Clive Barker e Viola Spolin⁴⁴.

La valenza positiva di tali esperienze rischia tuttavia di essere oggi incrinata da un approccio che tende a privilegiare in modo sempre più esclusivo la componente introspettiva dell'azione rispetto alla presa in carico di problemi e questioni sociali, separando nettamente la dimensione protetta e interna del laboratorio da quella contaminata e aperta all'esterno, con esiti performativo spettacolari che, se

42. Il termine 'disaffiliazione' è utilizzato dal sociologo francese Robert Castel per evidenziare i processi sempre più diffusi di invalidazione sociale e di mancata integrazione nella nostra contemporaneità (R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris 1995).

43. Dopo la seconda metà degli anni Ottanta le esperienze di Grotowski, Barba e del Terzo teatro diventarono in molti casi una vera e propria 'moda', che portò purtroppo a utilizzare spesso i loro principi e metodi in modo confusivo e indiscriminato, senza una reale cognizione di causa. Basti pensare all'inflazione di terminologie come *training*, improvvisazione, montaggio, 'arte come veicolo', 'corpo mente', manipolate come fossero parte di non ben precisata *koinè* teatrale comune e condivisa (su questi temi si rimanda a F. Fiaschini, *Il teatro e gli orizzonti della "cura": una prospettiva comunitaria*, in *Fuori quadro. Follia, creatività fra arte, cinema e archivio*, Catalogo della Mostra, Bergamo, Porta Sant'Agostino, 7-19 dicembre 2013, a cura di E. Grazioli, B. Grespi, S. Damiani, Aracne, Roma 2013, pp. 79-88; Id., *Di cosa parliamo quando parliamo di teatro sociale*, in "Biblioteca Teatrale", 105-106, 2013, pp. 153-171).

44. Sulla declinazione ludico espressiva del teatro laboratorio sviluppata da Barker e dalla Spolin si rimanda a V. Spolin, *Esercizi e improvvisazioni per il teatro*, a cura di P. Asso, Dino Audino, Roma 2005; Id., *Giochi di teatro per le scuole*, a cura di P. Asso, Dino Audino, Roma 2005; Clive Barker, *Giochi di teatro. Strumenti per l'attore*, Dino Audino, Roma 2001. Più in generale, sull'evoluzione del teatro laboratorio nel Novecento teatrale, M. Schino, *Alchimisti della scena. Teatri laboratorio nel Novecento europeo*, Laterza, Roma-Bari 2009.

previsti, vengono consumati in molti casi dentro i confini del laboratorio stesso, o di una ristretta cerchia di sodali (compagni, amici, famiglie)⁴⁵. Prodotti allestiti nelle forme della teatralità tradizionale, dove, sulla suggestione di parole chiave come creatività (ritornata ultimamente molto di moda), l'accento non è posto, come negli anni dell'animazione, sulle potenzialità trasformative delle pratiche teatrali nel passaggio dall'individuo alla società, quanto sulla loro importanza ai fini dell'autorealizzazione personale (in termini di benessere, di comunicazione, di acquisizione di competenze ecc.).

In questo modo, il baricentro dell'azione espressiva e creativa finisce quindi con lo spostarsi nettamente dall'esterno all'interno, privilegiando percorsi tutti centrati sul soggetto e sulle relazioni interpersonali: la fiducia in se stessi, l'empatia, il dialogo tra corpo e mente, il concetto di presenza e di flusso interiore, secondo noti principi del pensiero creativo quali l'intelligenza emotiva, il *mindfulness*, la *peak experience*, il recupero del «processo terziario»⁴⁶.

Acquisizioni ovviamente fondamentali e imprescindibili, ma nello stesso tempo, qualora non vengano riconvertite in una progettualità rivolta all'esterno, in azioni di contaminazione e trasformazione sociale, tali da alimentare il culto per un benessere esclusivamente personale ed elitario, condivisibile solo in contesti separati e protetti (il laboratorio, la scuola, il teatro): gabbie dorate che irrigidiscono ancora di più i confini tra l'orizzonte della propria realizzazione personale e il mondo ostile della vita, privo di creatività, sempre più lontano e inospitale⁴⁷.

Una deriva che, passando dalle pratiche teatrali al contesto della scuola, trova conferma in quel sistema educativo contemporaneo che Massimo Recalcati definisce la «Scuola Narciso», nata dalle macerie dei conflitti consumati, proprio negli anni Sessanta, all'interno della vecchia «Scuola Edipo», autoritaria, eterodiretta e panottica⁴⁸. Il risultato è, anche in questo caso, un ambiente edonistico e ipersoggettivista, alienato dai legami sociali: la Scuola Narciso promuove infatti «il principio di prestazione» individuale, «l'iperattività eccitatoria e mortifera di un indi-

45. Sul valore del modello laboratoriale nel teatro della scuola si rimanda a L. Perissinotto, *Animazione teatrale*, cit., pp. 143-150 ma anche, da un altro punto di vista, a C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, cit., pp. 81-94 e 137-145.

46. A. Maslow, *Religion, values and peak experiences*, Viking, New York 1964; G. Privette, *Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 45(6), pp. 1361-1368; S. Arieti, *Creatività. La sintesi magica*, Il Pensiero Scientifico, Roma 1979.

47. Già Claudio Bernardi sottolineava la necessità di aprire il laboratorio all'esterno evitando i rischi della chiusura introspettiva dei meccanismi teatrali: «Il laboratorio teatrale cerca un tempo equo per il processo e il prodotto, un equilibrio anche tra le due modalità di fare teatro per evitare la dipendenza da palcoscenico (l'identità tra arte e vita), o, al contrario, la mistica di gruppo e di setta e l'auto-esclusione confraternale ('noi diversi dagli altri')» (C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, cit., p. 144). Sulle diverse valenze della soggettività, individuale e collettiva, e sulle loro potenziali interazioni, si sofferma G. Innocenti Malini, *Una rivoluzione copernicana. Appunti di drammaturgia comunitaria e spunti per una rivoluzione dell'immaginario*, in C. Bernardi, A. Chignola, L. Aimo (a cura di), *Ti Amo. Il teatro sociale e di comunità nel territorio mantovano*, EDUCatt, Milano 2014, pp. 23-31.

48. M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

viduo che non conosce più argini simbolici [...] secondo il principio utilitaristico del massimo beneficio col minimo sforzo»⁴⁹. Un modello assimilabile alla filosofia aziendale che «mira a produrre competenze efficienti, adeguate al proprio sistema», elevando il risultato «alla dignità dell'Ideale dell'Io»⁵⁰. Uno splendido isolamento che ovviamente non può sostenere il peso del compromesso e dell'errore, del confronto con il mondo. Nella Scuola Narciso pertanto i genitori (e talvolta gli insegnanti) preservano il più possibile i figli da qualsiasi ostacolo, nella speranza di

garantire loro un successo nella vita senza traumi [...]. La figura di Narciso è infatti la figura che esige l'abolizione dell'ostacolo, del limite, persino della storia. La formazione si riduce al solo potenziamento del principio di prestazione che deve poter preparare i nostri figli alla gara implacabile della vita. Il fallimento non è tollerato, come non è tollerato il pensiero critico. L'assimilazione al sistema non avviene più a forza di colpi autoritari, ma nello spegnimento del desiderio e della sua vocazione sovversiva⁵¹.

Si ritorna dunque, ciascuno nel chiuso delle proprie pratiche intersoggettive, alienate dal sociale, al problema delle 'passioni tristi':

il malessere attuale della giovinezza non risiede nell'opposizione tra sogno e realtà, ma nell'assenza di sogno. Il disagio dei corpi dei giovani – il corpo iperattivo, il corpo sbandato, il corpo annoiato, il corpo anoressico o obeso, il corpo depresso, il corpo intossicato, il corpo distratto – ha preso il posto della parola critica che li animava nella Scuola Edipo. Mentre allora era l'ideologia rivoluzionaria a esprimere le esigenze di una corporeità che giustamente rifiutava la normalizzazione repressiva, adesso in primo piano è il silenzio mortifero del sintomo⁵².

Tuttavia, nella criticità di questo quadro complessivo, si stanno manifestando, proprio in questi ultimi anni, anche da parte delle nuove generazioni, alcuni fenomeni in controtendenza, ispirati da un rinnovato sentimento di inclusione sociale e di coinvolgimento comunitario, vissuto come alternativa possibile alla deriva personalistica e all'isolamento relazionale⁵³. Esperienze ancora fragili e mutevoli, segnate da evidenti permanenze di soggettivismo, per cui la voglia di comunità finisce spesso per identificarsi col concetto di 'comunità di individui': un luogo ideale dove stare bene con tutti senza però rinunciare a niente di sé. Corto circuiti inevitabili, ma non tali da vanificare l'autenticità di un processo che presenta in-

49. Ivi, pp. 14-15.

50. Ivi, p. 12.

51. Ivi, p. 25.

52. Ivi, p. 33.

53. Sui nuovi profili del modello comunitario la bibliografia è decisamente ampia. Per quanto riguarda i rapporti con il teatro e l'ambito della comunicazione si rimanda a C. Bernardi, C. Giaccardi, *Comunità in atto. Conflitti globali, interazioni locali, drammaturgie sociali*, num. mon. di "Comunicazioni Sociali", 3, 2007, ma si veda anche C. Bernardi, *La memoria della comunità. Il teatro sociale nelle residenze per anziani*, in C. Bernardi, A. Chignola, L. Aimo (a cura di), *Ti Amo. Il teatro sociale e di comunità nel territorio mantovano*, cit., pp. 51-66.

dubbiamente aspetti di novità, soprattutto nella sua capacità di contrastare la crisi della contemporaneità, senza dover riesumare per forza modelli anacronistici di militanza politica e ideologica. Le più recenti manifestazioni di partecipazione comunitaria si ispirano infatti a principi di aggregazione che rimandano una sorta di 'grado zero' dell'identità e della coesione sociale, recuperando valori fondativi quali la 'cura' delle istituzioni⁵⁴, la 'sostenibilità' dei processi socio-culturali, il riferimento ai 'beni comuni'⁵⁵, la valorizzazione dei patrimoni 'territoriali', l'interesse per la 'qualità della vita' (dal welfare comunitario, all'housing sociale, all'ambiente, alla biodiversità). Un'etica della condivisione che, in virtù di una spinta progettuale alimentata 'dal basso', in forme collettive spesso spontanee e non strutturate, ma fortemente coese e motivate, si traduce in pratiche sempre più diffuse di cittadinanza attiva, di resilienza interculturale, di recupero e riqualificazione urbana delle periferie (soprattutto nel lavoro di ripristino del cosiddetto 'terzo paesaggio')⁵⁶. Approcci comunitari che sintetizzano bene la rinascita di un desiderio orientato alla ricostituzione di legami di appartenenza tra persone, istituzioni e territorio, nella prospettiva di rompere le barriere e gettare nuovi ponti tra l'individuo e la società, per un nuovo sistema di ruoli e di relazioni: vitale e concreto, anche se inevitabilmente fluido e revocabile.

Per la scuola e il teatro l'insieme di queste sollecitazioni rappresenta un'opportunità ineludibile, capace di invertire la rotta, arginando i rischi dello splendido isolamento nell'*hortus conclusus* di pratiche autoriflessive, a favore di un rinnovato impegno nel sociale, a stretto contatto con le famiglie, la comunità, le istituzioni. Si tratta, in altre parole, di ripristinare i presupposti di quella che, sempre Massimo Recalcati, chiama la Scuola Telemaco: una scuola improntata, come il viaggio del figlio verso il padre, sul primato del desiderio come «ricerca della propria eredità», mediante l'incontro con l'altro, fuori dalle gabbie della nostalgia e della disillusione (della scuola e del teatro). Un'apertura al mondo che si configura come piena «umanizzazione della vita», senza paura di uscire dalle logiche selettive del soggettivismo e dell'eccellenza⁵⁷. Un salto oltre i confini che comporta ovviamente anche la perdita delle sicurezze garantite dalle forme chiuse di una certa scuola e di un certo teatro. Tuttavia è proprio in questa assenza di certezze, nel vuoto del sapere

54. Il concetto di 'cura' e di 'sollecitudine per l'altro da sé', come principi ispiratori di una nuova mentalità sociale è stato oggetto di attenzione da parte di Paul Ricoeur, a sua volta ripreso da Claudio Bernardi nell'ottica del teatro sociale (C. Bernardi, *Sull'antropologia del teatro*, in *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale* cit., pp. 25-59).

55. La questione dei 'beni comuni', legata anche a pratiche di occupazione e riqualificazione culturale di strutture pubbliche e private in abbandono (si vedano i casi del Teatro Valle e del Cinema America occupati a Roma, il fenomeno Macao a Milano ecc.) è oggi molto dibattuta. Per un inquadramento del problema si rimanda a U. Mattei, *Beni comuni: un manifesto*, Laterza, Roma-Bari 2011.

56. L'elaborazione del concetto di 'terzo paesaggio' si deve a Gilles Clement (*Manifesto del Terzo Paesaggio*, Quodlibet, Macerata 2005, ed. or. *Manifeste pour le Tiers Paysage*, Éditions Sujet/Objet, Paris 2004) che, con questa definizione (sinergica all'altra di 'giardino planetario'), identifica quegli spazi 'incerti', spesso semi abbandonati, delle periferie urbane in cui i segni dell'uomo si confondono ormai con quelli di una natura sopravvissuta, in una sintesi feconda di resilienza antropica e culturale.

57. M. Recalcati, *L'ora di lezione* cit., p. 34

e nella mancanza di risposte immediate e preconfezionate, che il movimento desiderante è in grado di intercettare le aspettative della collettività e ascoltare i suoi bisogni più autentici, trasformandoli in progettualità, nell'invenzione del presente.

Lo aveva già teorizzato, nella stagione dell'animazione teatrale, Giuliano Scabia, fondando le sue pratiche di drammatizzazione proprio sull'idea di schema vuoto: un canovaccio, una struttura drammaturgica aperta che doveva essere riempita dai contenuti dell'esperienza partecipata e dell'azione sociale, dall'intersezione dei linguaggi espressivi e da un ininterrotto dialogo tra processo e prodotto. È questa dunque l'eredità da ricercare, il lascito più attuale consegnato dall'animazione teatrale alla nostra contemporaneità: la consapevolezza che, quando il vuoto culturale e sociale viene attraversato da inquietudini e sollecitazioni innervate dal desiderio di cambiamento, vale la pena rompere ogni isolamento e correre il rischio della partecipazione e della contaminazione comunitaria, ritornando a fare della scuola e del teatro i ponti di un'esperienza educativa decisamente sbilanciata sulla realtà che la circonda, in grado di fecondare i luoghi e gli spazi della vita sociale, con azioni e performance libere da ogni schema predefinito, da ogni vincolo utilitaristico. Una nuova frontiera per una nuova 'militanza' congiunta, dove scuola e teatro si ritrovino uniti nella ricostituzione di una drammaturgia che, riprendendo Dalla Palma, assuma

90

lo statuto di una nuova relazione come elemento fondante della creazione scenica, che non si limiti a riflettere il mondo, ma concorra a cambiarlo [...], in tempi e spazi diversi da quelli consueti, in forme più aperte e più corrispondenti alle istanze di rinnovamento che vengono liberandosi nella società attuale⁵⁸.

Un progetto rinnovato di drammatizzazione, che punti pertanto a formare il soggetto non tanto in termini di eccellenza e di capacità di emergere nella vita, ma per la sua attitudine a prendersi cura dell'altro e a immergersi nella vita, contribuendo a ricucire le lacerazioni di un tessuto sociale che chiede apertamente di ritrovare una sua nuova identità.

58. S. Dalla Palma, *La scena dei mutamenti*, Vita e Pensiero, Milano 2001, p. 69.