

# Nuova Secondaria Ricerca

7  
marzo 2015

MABEL GIRALDO (*Università degli Studi di Bergamo*)

*Odi et amo*: il rapporto fra teatro ed educazione nell'Italia del secondo Novecento

GABRIELLA M. DI PAOLA DOLLORENZO (*Università LUMSA di Roma*)

Capire Dante: Giorgio Petrocchi e Natalino Sapegno a confronto nell'analisi della *Commedia*

VINCENZO CAFAGNA (*Università degli Studi di Bari*)

Comunicare nel Web. Verso una nuova ontologia della scrittura?

LARA GRANELLI (*Dottoressa in Scienze dell'educazione*)

Il progetto Rolling Stones: una sperimentazione di Housing First in Italia

# Odi et amo: il rapporto fra teatro ed educazione nell'Italia del secondo Novecento

Mabel Giraldo

Il teatro è da sempre considerato, dall'antica Grecia ai giorni nostri, importante dispositivo per educare, formare e istruire le cui potenzialità, manifestate sotto diverse forme, sono state più volte messe al centro della discussione pedagogica. È a queste numerose forme assunte dalla pratica teatrale nel mondo dell'educazione formale, informale e non formale che guarderà il presente contributo. Si cercherà, pertanto, di restituire una prima fotografia delle diverse prospettive attraverso le quali il rapporto teatro-scuola si è sviluppato a partire dalla seconda metà del Novecento alla luce di alcuni dei suoi passaggi più significativi. Passaggi nei quali si respira come il teatro che si fa oggi nella scuola sia il risultato di una storia di contraddizioni, di un alternarsi tra attrazione-repulsione, coinvolgimento-distacco, aperture-chiusure<sup>1</sup>. *Odi et amo*, appunto.

*Theatre has always been considered, from ancient Greece to the present day, an important device to educate, train and teach which potentialities, manifested in various forms, have been repeatedly put at the centre of pedagogical debate. These many forms, taken place into formal, informal and non-formal Italian contexts, would be investigated in this paper. Therefore, it would try to chart the various perspectives in which the theatre-school relationship developed from the second half of the Twentieth Century highlighting some of its most significant steps. Steps in which you breathe how theatre, done today in the school, is the result of a history of contradictions alternating between attraction and repulsion, involvement and detachment, openings and closings<sup>2</sup>. Odi et amo, indeed.*

Quando oggi affrontiamo il tema dell'educazione teatrale in Italia, il panorama è costellato da un numero elevato sia di ispezioni teoriche che si interrogano sull'argomento sia da una variegata diffusione capillare di attività teatrali nelle scuole nazionali di ogni ordine e grado<sup>3</sup>. Un buon riscontro che, tuttavia, «non ha approdato a una soddisfacente e stabile saldatura concettuale né si sono avute esperienze pratiche significative come altri, penso, per esempio, al rapporto tra educazione e media, a quello educazione e beni culturali, e così via. Scarsa informazione, confusione teorica, resistenti pregiudizi, strette ideologiche hanno portato il quadro ad un punto di stallo che merita un urgente ripensamento ed una consistente riprogettazione»<sup>4</sup>. Nel condividere questo scopo, si ripercorreranno, con le dovute distinzioni, le stagioni del rapporto tra teatro, scuola ed educazione cercando di mettere in luce ragioni pedagogiche, giuridiche, sociali e culturali che hanno accompagnato, a partire dal secondo dopoguerra, la sua pratica educativa all'interno del primo ciclo di istruzione. Un periodo, del resto, denso di eventi e di processi che «hanno prodotto problemi che la nostra pedagogia non ha potuto ignorare; un periodo al quale la nostra stessa pedagogia ha lanciato le sue sfide»<sup>5</sup>. Una di queste sfide è rappresentata proprio dall'introduzione nella scuola dei linguaggi espressivi (tra cui il teatro) considerati essenziali nell'ottica di un'educazione e di una scuola che mirino alla formazione integrale della persona.

## Anni Cinquanta e Sessanta: drammatizzazioni e giochi drammatici per una formazione integrale della persona tra tempo scuola e tempo libero

Uscito dal secondo conflitto mondiale, il Paese era ansioso di dimenticare le ferite subite e di affacciarsi al futuro prossimo ricco di iniziative. In particolare, gli eventi

1. C. Bernardi - M. Colombo, *Per-formazione*, «Comunicazioni sociali», anno XXXIII, n. 2, maggio-agosto, 2011, pp. 134-135.

2. *Ibidem*.

3. Si veda, ad esempio, l'ampia produzione letteraria italiana, più o meno recente, tra cui si ricordano: M. Barnaba, *Si apra il sipario! Fare teatro a scuola*, Schena Editore, Fasano (Br) 2008; B. Campolmi, *Teatro scommessa educativa*, Edizioni Junior, Bergamo 2007; R. Di Rago - R. Carpani (edd.), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006; A. Fichera, *Educazione e teatro. Teatro di animazione, teatro didattico, animazione teatrale, sceneggiature*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2003; V. Bruni - F. Furci - G. Putzolu, *La scuola creativa: per una didattica del teatro*, Armando Editore, Roma 2001; R. Di Rago (ed.), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini e esperienze*, Franco Angeli, Milano 2001; E. Cuoco, *Il teatro nella scuola, ovvero La finzione smascherata: drammatizzazioni finalizzate alla scuola dell'obbligo*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2000; G. Oliva (ed.), *Il teatro della scuola. Aspetti educativi e didattici*, LED, Milano 1999; P. Crispiani, *Fare teatro a scuola. Progetti educativi di attività teatrale dalla scuola materna alle scuole superiori*, Armando Editore, Roma 1991; B. Pellegrini, *Guida al teatro nella scuola*, Fabbri Editore, Milano 1982.

4. C. Laneve, *Presentazione*, in D. Giancane, *Maschere e identità. Educare attraverso il teatro*, Pensa Multimedia, Lecce 2003, p. 9.

5. M. Mencarelli, *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Motivi e strutture logiche*, Università degli studi di Siena, Facoltà di Magistero di Arezzo, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Tibergraph srl, Città di Castello (PG) 1986, p. 7.

che determinarono la caduta del fascismo si intrecciarono con una profonda riflessione su quale educazione e quale scuola fossero più idonee a sostenere lo sviluppo dell'Italia democratica sancita dalla Costituzione del 1948<sup>6</sup>: «si doveva pensare alla scuola come in passato e cioè come scuola selettiva orientata alla formazione dei migliori e dei più abbienti oppure occorreva progettare una scuola realmente pedagogica e dunque aperta a tutti, almeno in via di principio, in modo uguale?»<sup>7</sup>. Domande che sembrano trovare una prima risposta nella lotta all'analfabetismo strumentale e spirituale proclamata dai *Programmi di studio per le Scuole Elementari* (D.M. 9 febbraio 1945 e D. Lgt. n. 549 del 24 maggio 1945), nei quali viene altresì avvalorato «l'esercizio della libertà nella pratica dell'autogoverno»<sup>8</sup>. Questa esortazione all'autogoverno del bambino, di matrice attivistica, passa attraverso la valorizzazione di una didattica nuova in cui il bambino non è visto solamente come il centro di interesse del docente, ma soprattutto come colui che attraverso l'esperienza diretta conferisce una forma armonica e compiuta ai «saperi» appresi a scuola. Un ripensamento dell'azione della scuola e del suo significato nel quale si inserisce anche la riflessione circa il ruolo che il medio teatrale deve rivestire all'interno dei percorsi di istruzione e formazione.

Infatti, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, si è iniziata ad avvertire l'esigenza di dare vita, accanto alle comuni esperienze di teatro scolastico, ad un vero e proprio *teatro per l'infanzia* che, sebbene sempre guidato dallo sguardo dell'adulto, sapesse tener conto degli interessi, delle attitudini e dei bisogni del bambino. Il teatro viene così accreditato dal mondo della scuola e, in generale, della pedagogia come strumento che permette lo sviluppo integrale e armonico della persona umana, con la convinzione che ogni spettacolo abbia «una funzione integrante nella formazione del fanciullo»<sup>9</sup> e, dunque, una portata sostanzialmente educativa in quanto veicolo, etico ed estetico, dei valori morali, politici, culturali e sociali del tempo. Dunque, se prima degli anni Cinquanta la collaborazione tra teatro e scuola era avvenuta, per lo più, grazie all'opera dei vari istituti religiosi che rappresentavano comunque episodi straordinari rispetto alle situazioni ordinarie che si riscontravano nelle istituzioni del territorio italiano, ora il teatro trova un suo spazio grazie all'introduzione nelle scuole primarie, con i *Programmi della scuola primaria* del 1955 di Giuseppe Ermini, delle *libere attività creative* (mimica, drammatizzazione, disegno spontaneo, manifestazioni pittoriche, plastiche, ecc.) volte all'apprendimento e alla recitazione «di facili artistiche poesie, alla spontanea drammatizzazione di favole, raccontini, scherzi, giochi»<sup>10</sup>.

Sulla scia dell'apertura alle attività extrascolastiche<sup>11</sup>, non solo pedagogisti, insegnanti e istituzioni iniziano a riflettere intorno al tema del doposcuola e del tempo libero, ma soprattutto, grazie ai *Programmi della scuola primaria* del 1955 caratterizzati da un inedito connubio tra il personalismo pedagogico cristiano, la tradizione umanistico-cristiana e i principi dell'attivismo, la scuola inizia a costituirsi nel suo duplice scopo di trasmettere gli «elementi di cultura» e di educare le «capacità fondamentali» della persona al fine di promuoverne la formazione integrale<sup>12</sup>. Una formazione individualizzata che, spostando per la prima volta l'attenzione dalla didattica dell'insegnare alla didattica dell'apprendere, si proponeva di partire dalla realtà del bambino «tutto intuizione, fantasia, sentimento» per far nascere in lui l'interesse ad apprendere valorizzando le sue attitudini all'osservazione, alla riflessione e all'espressione<sup>13</sup>.

Anche il teatro nella scuola sembra contribuire a questo progetto: *drammatizzazioni e giochi drammatici*<sup>14</sup> na-

6. G. Chiosso, *Appendice. Il dibattito educativo nell'Italia del secondo '900*, in Id., *Novecento pedagogico* [1997], nuova edizione riveduta e ampliata, La Scuola, Brescia 2012, p. 297.

7. *Ibi*, p. 299.

8. *Programmi istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne*, in Ministero della Pubblica Istruzione, 24 maggio 1945, n. 459, pubblicato nella "Gazzetta Ufficiale" n. 100 del 21 agosto 1945.

9. D. Fabbri, *Educazione e spettacolo*, «L'indice d'oro», anno I, n. 1, gennaio, 1950, p. 30.

10. *Programmi didattici per la scuola primaria*, in Ministero della Pubblica Istruzione, 14 giugno 1955, n. 503), pubblicato nella "Gazzetta Ufficiale" n. 146 del 27 giugno 1955, Istituto Poligrafico dello Stato Libreria, Roma 1955. A tal proposito, va sottolineato che, rispetto a canto e disegno, inserite tra le discipline scolastiche da formare, il teatro, in quanto "attività", rimane un sussidio che l'insegnante, a sua discrezione, può decidere se utilizzare o meno nella propria azione didattica.

11. Nel 1956, per esempio, nasce nell'alveo laico il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) costituito da alcuni gruppi di maestri della sinistra laica e social-comunista legati alle esperienze cooperative del pedagogista francese Freinet e a una prospettiva pedagogica profondamente intrecciata con la politica nella formazione dell'uomo-collettivo. Nel corso delle sperimentazioni e delle esperienze avvenute in quegli anni, ai suoi sostenitori sembrava che il concetto di cooperazione tra alunni e alunni, tra alunni e insegnanti, insegnanti e insegnanti meglio rispondesse alle caratteristiche e alle esigenze del gruppo. Va, inoltre, sottolineato che, come vedremo, tale Movimento troverà la sua massima espressione negli anni Settanta, per evidenti ragioni culturali, politiche e sociali.

12. *Programmi didattici per la scuola primaria. Premessa*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi didattici per la scuola primaria*, 14 giugno 1955, n. 503, cit., p. 4.

13. Questa sottolineatura della globalità della percezione infantile, con il conseguente riconoscimento dell'importanza per la dimensione ludica e l'agire del fanciullo, sarà perseguita anche negli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna* del 1958 depositari dell'eredità attivistica e degli esiti delle esperienze nazionali di Maria Montessori e delle sorelle Agazzi.

14. Considerando le improvvisazioni drammatiche come espressione di un'attività naturale dell'uomo fin dall'infanzia, Chancerel, per primo, utilizzò il termine "gioco drammatico" per indicare, in contrapposizione al teatro tradizionale, una forma di espressione drammatica ricercata dal ragazzo in funzione, non della rappresentazione pubblica, ma della propria crescita personale (L. Chancerel, *Le théâtre et la jeunesse*, Bourrielièr, Paris 1953). Per un maggiore approfondimento dell'argomento, si vedano alcuni volumi pubblicati durante questo periodo: M.

scono, infatti, dalla constatazione, sorretta da consolidate ragioni psicologiche e pedagogiche, che durante il momento del gioco il bambino tenda di per sé alla drammatizzazione, ovvero a un “gioco di imitazione” in cui il “come se”, il “fare finta” trascendono la semplice riproduzione meccanica di una situazione finora solo osservata, per andarvi oltre, ri-assumendola e trasformandola. Assecondando il piacere che bambini e giovani ricevono dal mascherarsi o dall’interpretare un personaggio per riflettere su alcuni avvenimenti o protagonisti della storia, della letteratura, ecc. e raccogliendo le istanze della pedagogia attivistica, il teatro si fa “attività libera e spontanea” che cerca di strappare il predominio assoluto della parola, nella sua forma orale o scritta. Dunque, un’esperienza di educazione teatrale attiva che conferisce senso e completezza alle discipline apprese a scuola.

Questa generale apertura delle scuole italiane all’extrascolastico sembra trovare conferma anche nella Legge n. 1859 che istituisce, dopo un lungo dibattito politico, pedagogico e culturale, la scuola media unica nel 1962, per mano dell’allora Ministro alla Pubblica Istruzione (governo Fanfani) Luigi Gui. La legge consentì, nei *Programmi* del 1963, di affermare che «non trascurabile rilievo dovrà essere riconosciuto alle attività integrative prevista dalla legge, sia pure in forma facoltativa, per creare nella classe e nell’intera scuola una serena atmosfera, la quale dia senso di sicurezza e incoraggi le iniziative personali e associative degli alunni, con speciale riguardo a libere forme di esperienza espressiva e creativa e al rapporto operante con l’ambiente»<sup>15</sup>.

Tuttavia, al di là di questa esortazione che vorrebbe il bambino o il giovane protagonista con i suoi bisogni e interessi, le sue capacità e abilità, nella scuola italiana di questo ventennio molti docenti nelle loro attività teatrali tendono, comunque, ad optare ancora per una forma di teatro legata prevalentemente alla tradizione recitativa, non del tutto fedele, quindi, alle istanze creative che, in linea con le concezioni attivistiche dell’educazione, volevano il bambino e il giovane al centro del processo di insegnamento e apprendimento<sup>16</sup>. In tal senso, assistiamo ancora a un teatro spesso relegato a essere, per lo più, veicolo per l’insegnamento della storia e della letteratura che traduce «sulla scena racconti, fiabe, dialoghi, poesie celebri apprese dai libri, riproduce scenicamente episodi e personaggi famosi della storia che col maggior scrupolo di esattezza conferiscono rispettivamente a intendere meglio la bellezza dell’opera d’arte e ad affinare l’immaginazione e il gusto, e a cogliere il significato e il valore di fatti e figure della storia»<sup>17</sup>. Dunque, un teatro scolastico prevalentemente legato al testo, un testo scelto per il suo contenuto morale e culturale che diventa, poi, occasione

per il bambino e il giovane di «una più retta pronuncia, una migliore lettura e dizione, acquisto di spigliatezza e di franchezza e, soprattutto, più approfondita intelligenza della densità della parola»<sup>18</sup>. Ancora una volta, ci troviamo di fronte a un teatro a servizio del processo di insegnamento: insegnamento di conoscenze storiche, letterarie, culturali, ecc. per l’affinamento di abilità comunicative, linguistiche e grammaticali. Dunque, un’educazione estetica che, a scuola, in questo ventennio, principalmente «ha da educare alla parola»<sup>19</sup>.

Sembra lecito, dunque, concludere che le manovre ordinarie avvenute in questo periodo, sebbene prepararono la strada per la stagione dell’animazione teatrale e al suo ingresso nel mondo della scuola<sup>20</sup>, non hanno prodotto, nell’immediato, grandi cambiamenti per il teatro della scuola poiché come “attività integrative” rimasero

Signorelli, *Il bambino e il teatro*, Malipiero, Bologna 1958; Id., *L’esperienza scolastica del teatro*, Malipiero, Bologna 1963; C. Desinan, *Drammatizzazione e scuola*, «Archivio Didattico», serie VI, Centro Didattico Nazionale, Firenze 1968; M. Small, *Il gioco drammatico*, Armando Editore, Roma 1968 e G. Urbani Citadini, *Dizione, recitazione, gioco scenico*, San Marco, Trescore Balneario (Bg) 1968. Nei suddetti volumi viene tracciata chiaramente la differenza tra il gioco grammatico – spontaneo, improvvisato e occasionale – e le esperienze di drammatizzazione e di teatro della scuola: le prime, pur seguendo la struttura del gioco drammatico, ad esso aggiungono un testo o una traccia narrativa parzialmente predisposta e utilizzata come pretesto; le seconde, invece, rappresentano un’attività teatrale vera e propria, legata anche alla recitazione di una fiaba, di una storia, di una vicenda storica, ecc.

15. DM del 24 aprile 1963, *Premessa*, in *Orari e programmi d’insegnamento della scuola media statale*, pubblicato in SO nella “Gazzetta Ufficiale” n. 124 dell’11 maggio 1963.

16. C. Desinan, *Drammatizzazione e scuola*, cit., p. 52.

17. A. Attisani, *Teatro ed espressione scenica nell’opera educativa*, in E. Petri (ed.), *Problemi dello spettacolo scenico per ragazzi*, cit., p. 69.

18. L. Volpicelli, *Teatro giovanile*, in E. Petri (ed.), *Problemi dello spettacolo scenico per ragazzi*, cit., p. 95. L’idea secondo cui il teatro costituisce un potente strumento per esercitare, attraverso la recitazione, non solo la voce, ma soprattutto la dizione viene sostenuta anche da Casotti in M. Casotti, *Valori della dizione e della recitazione*, «L’indice d’oro», anno II, n. 5, maggio, 1951, pp. 1-4. In realtà, tali richiami sono presenti già nel disegno di legge n. 2100 annunciato, ma mai discusso per decadenza di legislatura, dal Ministro Gonella alla Camera dei Deputati il 13 luglio 1951. In essi si recita che, con le dovute distinzioni tra scuola materna, elementare e superiore, «l’educazione linguistica rientra nell’ambito dell’educazione espressiva e deve quindi partire dalle spontanee manifestazioni della lingua parlata dal bambino e di quella che gli è accessibile; lingua in atto che si rende più ricca di locuzioni e più corretta con l’uso e la naturale chiarificazione ed espressione del pensiero e del sentimento, alle quali offrono occasione le osservazioni dirette sui fatti e sugli avvenimenti della vita pratica, le conversazioni con bambino e tra i bambini, e la recitazione» (Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi per i vari gradi e tipi di scuola proposti dalla Consulta Didattica in relazione al progetto di legge n. 2100 «Norme generali sull’Istruzione»*, Vallecchi Editore, Firenze 1952, p. 44).

19. *Ibid.*, p. 98.

20. Si pensi, ad esempio, alla necessità di distinguere, sul finire degli anni Sessanta, tra un teatro per i più giovani allestito e recitato da compagnie teatrali professioniste di adulti estranee alla vita scolastica, ma specializzate in questo genere di rappresentazioni (teatro per i ragazzi) e un teatro di attori-ragazzi (teatro dei ragazzi), sorto come ulteriore sviluppo del gioco drammatico. Una contrapposizione che, come vedremo, si andrà via via attenuando giungendo a una forma di teatro ragazzi che completa e unisce in sé questi due modelli. P. Beneventi, *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*, La Casa Usher, Firenze 1994.

qualcosa di “diverso” e di “secondario” rispetto alle materie curricolari. Un rischio che, secondo Santoni Rugiu, era già contenuto nella scelta ministeriale di utilizzare la parola “attività”, un termine che – promosso nei passaggi ordinamentali del 1955, del 1962 e del 1963 – distingueva queste attività prevalentemente ricreative, tra cui il teatro e gli altri linguaggi espressivi, e le contrapponeva alle materie di insegnamento che costituivano, ieri come oggi, l’ossatura fondamentale del processo didattico<sup>21</sup>. In una scuola che coincide prevalentemente con l’insegnamento delle materie scolastiche, le “attività” non possono che rappresentare un elemento ricreativo, un passatempo o un divertimento il cui posto «non può essere che del tutto marginale, nella angusta misura consentita alla ricreazione e ai necessari intervalli concessi per non sovraccaricare i tempi e i metodi dello studio, per renderlo meno arido agli occhi e agli orecchi degli allievi e, quindi, più digeribile, alla fine, e più efficace. Ecco in che cosa le attività possono “integrare” la funzione principale dello studio»<sup>22</sup>.

### Anni Settanta: l’animazione teatrale per la scuola

Assodata l’importanza del teatro per bambini e giovani dal punto di vista pedagogico e formativo, negli anni Settanta il rapporto tra teatro e scuola non solo riceve nuove conferme, ma si consolida ulteriormente in un clima, per certi aspetti, differente da quello che aveva caratterizzato il ventennio precedente. Infatti, è proprio contro un teatro della scuola basato ancora principalmente sulla recitazione e sull’interpretazione di personaggi per scopi didascalici e didattici, che nasce l’animazione teatrale.

Sebbene il termine sia ripreso dalla Francia, solo in Italia, l’animazione teatrale diventa un movimento capace di dar vita, già a partire dalla fine degli anni Sessanta, a numerose esperienze che, seppur diverse, condividevano non solo le motivazioni politiche e culturali di fondo, ma anche l’intenzione di creare un teatro capace di uscire dai suoi luoghi canonici e raggiungere un nuovo pubblico. Quello della scuola, appunto. Negli anni Settanta, infatti, l’animazione teatrale entrò prepotentemente nella scuola per mettere in pratica una pedagogia dell’espressività aperta a tutti i linguaggi, le tecniche e i contenuti, riscoprendo antiche forme di comunicazione o elaborandone di proprie, come la festa, la parata, l’improvvisazione, la cantastoriata, l’happening, la spettacolazione, lo schema aperto d’azione teatrale, il teatro dei ragazzi, ecc<sup>23</sup>. Un teatro nella scuola in cui il protagonista non fosse più l’adulto e il testo, bensì l’educando e il suo agire nella complementarità tra espressione orale e gestuale<sup>24</sup>.

«Nella complessità delle sue tante “anime”, “azioni” e “contesti”»<sup>25</sup>, l’animazione teatrale ha dato vita a una molteplicità di ramificazioni che trovano il loro comune denominatore nella generale critica allo sviluppo capitalistico che, tra la fine degli anni Sessanta e l’inizio del decennio successivo, si fa promotrice di un nuovo modello di educazione in cui la pedagogia si intreccia con la politica. Un “nuovo” che vede la scuola di quel periodo come un apparato tecnico-amministrativo a servizio del tanto discusso stato borghese. Per tale ragione, i sostenitori di questo movimento antisistema, nel graduale processo di cambiamento in termini di organizzazione scolastica, di contenuti culturali, di governo della scuola, di metodi e di strumenti didattici, auspicavano la dissoluzione del sistema scolastico vigente per la creazione di una “scuola nuova” maggiormente attenta ai temi dell’educazione sociale e al rapporto uomo-società<sup>26</sup>.

A questa nuova domanda sociale e culturale che stava crescendo nei contesti di formazione formale, informale e non formale i fondatori e i sostenitori dell’animazione teatrale risposero recuperando le tesi principali esposte nel *Programma per un teatro proletario dei bambini*<sup>27</sup> del filosofo tedesco Walter Benjamin. Il volume – scritto in collaborazione con Asja Lacis nel 1928, ma pubblicato solamente nel 1969 e nello stesso anno tradotto in italiano – con il suo motto «lasciate andare i ragazzi!», invita non solo a liberarsi dalle categorie di rappresentazione adultocentriche, ma anche ad oltrepassare le misure chiuse, rigide e convenzionali della scena tradizionale individuando nel teatro uno strumento di educazione proletaria. Accentuando la dimensione dell’improvvisazione («l’improvvisazione domina; essa è la disposizione da cui emergono i segnali, i gesti che segnalano. E la rappresentazione o teatro deve appunto perciò essere la sintesi di quei gesti»<sup>28</sup>) e dell’organizzazione collettiva, il teatro con bambini e ragazzi deve diventare ambito globalizzato e pri-

21. A. Santoni Rugiu - E. Fagni, *Insegnamento come animazione. Guida per gli insegnanti della scuola dell’obbligo*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 4.

22. *Ibid.*, pp. 4-5.

23. L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi e i protagonisti*, Carocci, Roma 2004.

24. Y. Jenner, *Il teatro, il bambino, la scuola* [1975], tr. it. a cura di Y. Legal, Armando Armando Editore 1977, p. 35.

25. L. Perissinotto, *Animazione teatrale*, cit., p. 9.

26. G. Chiosso, *Appendice. Il dibattito educativo nell’Italia del secondo ‘900*, cit.

27. W. Benjamin, *Programma per un teatro proletario dei bambini* [1928], «Quaderni Piacentini», n. 38, luglio, 1969. Oltre al filosofo tedesco, l’animazione teatrale ha radici lontane che qualcuno fa risalire sia al regista, intellettuale e insegnante russo Asja Lacis per il quale il teatro si fa metodo pedagogico legato al mondo dell’improvvisazione e della scrittura collettiva, sia a Moreno, medico viennese fondatore dello psicodramma e del Teatro della spontaneità in cui attraverso il gioco dei ruoli l’azione terapeutica viene estesa fino all’“educazione” dei ragazzi.

28. *Ibidem*.

vilegiato dell'educazione della classe proletaria in cui la rappresentazione diventa una pausa creativa all'interno della più ampia opera educativa.

L'impostazione marxiana del "testo-manifesto" fu temperata, in altre esperienze anche di cultura educativa cattolica, dal richiamo alla capacità creativa infantile attraverso la quale, non solo ci si diverte, ma si riflette anche sul mondo per modificarlo. Si cerca di recuperare, in tal modo, una potenzialità innata nel bambino che, come abbiamo visto, era già stata riconosciuta dal teatro giovanile, scolastico, sempre, tuttavia, amministrato e condotto da educatori adulti.

Tale operazione culturale – chiaramente lontana alle istanze che avevano caratterizzato il ventennio precedente – non solo ha evidenti ed espliciti richiami con quanto accade nel panorama teatrale dell'epoca, ma è anche "facilitata" dal nuovo clima culturale e politico che si irradia nel dibattito sull'istruzione e la scuola. Uno dei principali animatori, Remo Rostagno, afferma, non a caso, che «l'animazione teatrale nasce alla fine degli anni Sessanta dalla "crisi del teatro pubblico" e dalla crisi della scuola che tenta di rifiutare la tradizione scolastica che vuole l'alunno ricettore passivo di formule nozionistiche, per aprire la strada della ricerca dell'autoformazione attiva e guidata»<sup>29</sup>. Entrambi i mondi, quello del teatro e della scuola, stavano vivendo un'«esperienza di rifondazione e di rottura di schemi e di impianti istituzionali»<sup>30</sup>.

Nella stagione "spartiacque" delle Neo-avanguardie, nella scena teatrale italiana assistiamo a un arco di tempo ricco di avvenimenti artistici, culturali e politici che furono l'esempio di «una diversa vita quotidiana del teatro»<sup>31</sup> e che portarono alla nascita di circuiti alternativi al teatro istituzionale. Un "terzo teatro" che si fa promotore di nuove modalità organizzative e di una nuova mentalità teatrale<sup>32</sup>. Per quanto riguarda, invece, il mondo della scuola, la decade viene inaugurata dall'avvento della Legge n. 820 del 1971 che dà il via libera, in Italia, alle prime sperimentazioni del tempo pieno<sup>33</sup> ne e di scuola capace di promuovere unitariamente la formazione culturale e l'operatività pratica e accogliendo le istanze sollevate dalla questione della creatività, come citato dall'art. 1, «le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo. Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti, delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali»<sup>34</sup>.

Dunque, anche il teatro non rappresenta più un momento extrascolastico, ma un'attività a tutti gli effetti fruibile nell'orario scolastico settimanale. Un'apertura che, inizialmente, trova accordo, nel dibattito pedagogico italiano sia tra i cattolici sia tra i laici i quali cominciano a «pensare all'educazione come a un'esperienza non solo scolastica e alla scuola come a un luogo "aperto"»<sup>35</sup> sollecitando l'esigenza di una più ampia partecipazione sociale alla realtà educativa. Sono questi, infatti, gli anni in cui sorge il dibattito pedagogico attorno al rapporto tra l'educazione scolastica ed extrascolastica auspicando la costituzione di un unico "sistema" in grado di contenere entrambe, considerate, sì, «come due modi distinti, ma non contrapposti di realizzare l'educativo in una continuità che li lascia entrambi sussistere nella loro giustificazione storica, istituzionale e metodologica»<sup>36</sup>. Un progetto che comporta, contemporaneamente, una più ampia revisione del ruolo

29. Voce di R. Rostagno *Animazione*, in A. Attisani (ed.), *Enciclopedia del teatro del '900*, Feltrinelli, Milano 1980, p. 342.

30. S. Dalla Palma, *Ricominciare da dove?*, in C. Bernardi - B. Cuminetti (edd.), *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, Euresis Edizioni, Milano 1998, p. 19.

31. F. Taviani, *Le forze in campo. Per una nuova cartografia del teatro*, Mucchi, Modena 1987, p. 192.

32. Per una ricostruzione della storia del teatro italiano in questi anni e, in generale, nel Novecento, si vedano: V. Valentini, *Nuovo teatro made in Italy. Storie, percorsi, visioni*, Bulzoni Editore, Roma 2015 (in corso di stampa); R. Tessari, *Teatro italiano del Novecento. Fenomenologie e strutture: 1906-1976*, Le Lettere, Firenze 1996.

33. Va ricordato, tuttavia, che il tempo pieno fu formalmente inserito solamente negli anni Novanta, precisamente con la Legge n. 148 del 1990 che ne stabilisce l'introduzione in via ordinamentale nella Riforma della scuola primaria. In particolare, si fa riferimento all'art. 7, relativo al l'orario delle attività didattiche, in cui si sostiene che «il collegio dei docenti, nel quadro della programmazione dell'azione educativa, procede all'aggregazione delle materie per ambiti disciplinari, nonché alla ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento delle diverse discipline del curricolo secondo i criteri definiti dal Ministero della Pubblica Istruzione sentito il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, tenendo conto: a) dell'affinità delle discipline, soprattutto nei primi due anni della scuola elementare; b) dell'esigenza di non raggruppare da sole o in un unico ambito disciplinare l'educazione all'immagine, l'educazione al suono e alla musica e l'educazione motoria». Va, altresì, sottolineato che tale legge rappresenta il frutto di una riflessione pedagogica iniziata nel 1968 per mano dei cattolici che, nel progetto di cambiare la scuola in "scuola di comunità", presuppongono una prima apertura alle attività integrative.

34. Legge del 24 settembre 1971, n. 820, *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*, pubblicato nella "Gazzetta Ufficiale" n. 261 del 14 ottobre 1971.

35. G. Chiosso, *Appendice. Il dibattito educativo nell'Italia del secondo '900*, cit., p. 321.

36. C. Scurati, *Scolastico ed extrascolastico: dalla contrapposizione all'integrazione*, in AA.VV., *Educazione scolastica ed extrascolastica oggi*, Atti del Convegno Nazionale di Pedagogia, Macerata, 15-19 giugno 1977, Patron Editore, Bologna 1979, p. 75. Relativamente a tale dibattito, si segnalano, oltre al volume già citato, alcuni riferimenti bibliografici utili per un maggiore approfondimento di quanto espresso in modo sintetico nel presente contributo: per il fronte laico, R. Massa, *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1977; tra i cattolici, invece, C. Scusati (ed.), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1986.

dell'insegnante e un momento di messa in discussione della didattica tradizionale al fine di privilegiare la personalità del bambino, in particolare quella dimensione corporea, creativa, non verbale e immaginativa finora sottovalutata dalla scuola. Un nuovo modo di intendere la professione docente e la libertà di insegnamento condiviso e alimentato anche dalle novità introdotte dalla legge delega n. 477/73 e dai relativi decreti delegati del 1974<sup>37</sup>. Dunque, se l'"antica scuola" era definita dai contenuti, dai programmi, dalle conoscenze trasmesse, dai voti, la "nuova scuola", nella sua maggiore apertura al sociale e al mondo dell'extrascuolastico, dà maggiormente importanza più alla capacità di esprimersi in tutti i modi e i contesti della vita quotidiana<sup>38</sup>. Una "nuova scuola" che condivide, sotto un certo punto di vista, il proprio scopo con l'animazione teatrale: rompere il tecnicismo didattico accogliendo il motivo della spontaneità e della libera creatività attraverso quella medesima scomposizione del teatro nei suoi elementi primari, quali la voce, il gesto, la parola, che, come abbiamo visto, avveniva altresì nei laboratori teatrali dei più importanti registi contemporanei. Dunque, spontaneità, improvvisazione, partecipazione e lavoro di gruppo diventano i principi cardine di questa "nuova" idea di animazione nel suo schierarsi con quanti, nel panorama italiano, promotori di una cultura antisistema, auspicavano un processo decostruttivo del sistema scuola. È, pertanto, anche attraverso l'opera dei suoi animatori, in genere teatranti "usciti" dal teatro, che passa quel generale rinnovamento della scuola che valorizza, quindi, «non solo la parola ma anche la dimensione corporea, non solo la memoria ma anche la fantasia, non solo la ragione ma anche l'intuizione, non solo l'adeguamento ai modelli ma anche la critica dei modelli e l'eventuale rielaborazione di alternativi»<sup>39</sup>. Come sottolinea Panigada ricordando quegli anni, «si è assistito al tentativo, da parte di alcuni teatranti, di uscire dagli schemi, di riconsiderare il teatro come un evento collettivo, in cui si potesse riconoscere la funzione vitale di messa in crisi del sistema rappresentato dalle modalità di lavoro teatrale "mortal". Si è avuta così la soppressione dei ruoli e delle funzioni, con i diversi tentativi di scrittura e rappresentazione fatti in gruppo; la centralità della ricerca e del percorso, più che del prodotto finito; il tentativo di superare la dicotomia attore-spettatore, per raggiungere un coinvolgimento diretto alla platea, ecc. in questa direzione, il teatro ha trovato nella scuola un luogo privilegiato e fecondo di ricerca e sperimentazione»<sup>40</sup>.

Diversi sono gli uomini di teatro che diventano animatori, lavorano con i ragazzi nelle scuole «alla scoperta di un nuovo modo di fare teatro che non sia solo gioco, ma anche promozione di una cultura diversa»<sup>41</sup>, in cui gli stru-

menti tecnici delle attività vengono attinti dai diversi linguaggi espressivi (danza, mimo, rito, cinema, arti visive, fotografia, ecc.).

È proprio nel suo periodo di massimo sviluppo (tra il 1970 e il 1972) che emergono i protagonisti dell'animazione teatrale<sup>42</sup>. Franco Passatore, Giuliano Scabia, Loredana Perrissinotto, Remo Rostagno e altri, contribuiscono a dare vita a una diffusa mole di esperienze di pratica teatrale connesse ai contesti educativi sia attraverso movimenti, prevalentemente di estrazione laica (come l'MCE o dei Centri di Esercitazione dell'Educazione Attiva), sia grazie a istituzioni teatrali ed enti locali particolarmente sensibili al tema (si pensi ai fenomeni sorti nelle scene di Milano, Torino o Roma). Secondo tale prospettiva, si sviluppano due principali linee di tendenza: una che procede dalla scuola verso il teatro e, l'altra, dal teatro verso la scuola. Nella prima tendenza, sono da annoverare le esperienze di Franco Sanfilippo che, con una classe seconda di una scuola primaria della periferia di Torino, ha prodotto una drammatizzazione per ragazzi ricavata dal testo *La città degli animali*, oppure le rappresentazioni di un altro maestro della scuola primaria, Remo Rostagno, sperimentatore di un modo nuovo di fare scuola che trova nella drammatizzazione (passando dalla spontaneità alla creatività) quella componente di base che possono permettere ai bambini di organizzare e comunicare le proprie esperienze<sup>43</sup>.

Viceversa, dal teatro provengono, Franco Passatore che introdusse il gioco teatrale nelle scuole già a partire dal

37. Legge n. 477 del 30 luglio 1973, *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato*, pubblicata nella "Gazzetta Ufficiale" n. 211 del 16 agosto 1973; DPR n. 417 del 31 maggio 1974, *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*, pubblicato nella "Gazzetta Ufficiale" n. 239 del 13 settembre 1974.

38. Decreto Ministeriale, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, 9 febbraio 1979, pubblicato nella "Gazzetta Ufficiale" n. 50 del 20 febbraio 1979 (si veda, in particolare, parte III, art. 1).

39. S. Pilotto, *La drammaturgia nel teatro della scuola*, LED, Milano 2004, p. 179.

40. M.G. Panigada, *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, in C. Bernardi - B. Cuminetti - S. Dalla Palma (edd.), *I fuoricena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano 2000, p. 219.

41. S. Pilotto, *La drammaturgia nel teatro della scuola*, cit., p. 174.

42. Sorti in quel clima di generale contestazione al teatro commerciale (controllato in Italia dall'ETI) e al teatro di avanguardia che ha dato vita a un nuovo dilettantismo teatrale, l'animatore, secondo coloro che sostengono questa prospettiva, rappresenta una figura nuova poiché «non pretende né intende proporsi come regista o direttore, ma semplicemente stimolare le latenti possibilità creative del gruppo, determinare l'ambito di interessi che è opportuno trattare con il mezzo teatrale, indicare gli strumenti più adatti per superare le difficoltà tecniche, e via dicendo» (F. Mastropasqua - C. Molinari - V. Ottolenghi - A. Pinazzi, *Proposta per una scuola di animatori teatrali*, in «Biblioteca Teatrale», n. 1, primavera, 1979, p. 133).

43. Si vedano, inoltre: R. Rostagno - S. Liberovici, *Un paese: esperienze di drammaturgia infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1972; R. Rostagno - B. Pellegrini, *Guida all'animazione*, Fabbri Editore, Milano 1979.

1968-69, Loredana Perissinotto e Giuliano Scabia. Con quest'ultimo, in particolare, il teatro diventa strumento di conoscenza e riflessione sulla realtà quotidiana. Nel suo teatro con i ragazzi – si pensi a *Quattordici azioni per quattordici giorni* del 1971 oppure a *Forse un drago nascerà* dell'anno successivo – si ricerca una teatralità spontanea attraverso la quale conoscere se stessi e l'altro<sup>44</sup>.

Il minimo comune denominatore di queste molteplici e diversificate esperienze rimane un'espressività sostanzialmente spontaneistica, libera, creativa e improvvisata raggiunta durante i laboratori di *teatro dei ragazzi* in cui, diversamente dal *teatro per i ragazzi*, i giovani da spettatori passivi si trasformano in attori attivi, stimolando l'interesse al lavoro collettivo e favorendo la libertà espressiva attraverso il processo teatrale. Come scrive Bartolucci, «la tendenza è quella di una scrittura-azione collettiva (frutto di cultura e di vita) nella quale non soltanto il “prodotto” viene fatto saltare, ma anche materialisticamente si viene ottenendo un movimento dialettico (ritmo-espressione-società) organicamente componendosi per comunità (e non per individualità). Tale scrittura-azione collettiva distrugge il rapporto borghese produzione-rappresentazione, unitariamente risolvendolo appunto in un'educazione non ripetibile e fuori “mercato”; inoltre essa elimina il privilegio letterario della parola scritta per comprendere in sé parola e gesto e suono e immagine radicalmente; esclude lo spettatore progettuale e finalisticamente esprimendosi e risolvendosi in maniera globale su coloro che vi prendono parte: infine essa distrae dal fatto puramente estetico o ideologico»<sup>45</sup>. Per tale ragione, pur introducendo in alcune sue rappresentazioni un “testo ispiratore”, l'animazione teatrale cercò di non ridursi a riproduzione scenica di testi letterari, fatti storici o episodi della vita quotidiana auspicando, piuttosto, alla presa di coscienza, da parte del bambino o del giovane, della propria individualità, anche nell'incontro con l'altro a partire dal corpo e dal livello delle percezioni sensoriali<sup>46</sup>.

Certamente, l'ingresso dell'animazione teatrale a scuola rappresenta un importante fatto culturale, politico, artistico, storico e sociale squisitamente italiano<sup>47</sup>. È il tentativo positivo di costruire nuovi tipi di relazioni e differenti canali di apprendimento, di comunicazione e di socializzazione alternativi a quelli promossi dal sistema-scuola. Un tentativo a cui, nella sua predilezione della dimensione “socializzante” e psicologica rispetto a quella estetica ed educativa, dell'improvvisazione e della spontaneità rispetto al training e all'esercizio, «è mancata una rivisitazione attenta dei precedenti storici»<sup>48</sup>, ovvero un'accurata rivisitazione e analisi di quanto il ventennio precedente era stato in grado di produrre.

## Anni Ottanta: il teatro per il sociale

Dopo un decennio di sperimentazioni e di esperienze di drammatizzazione, di esaltazione della capacità spontanea del bambino o del ragazzo, i confini tra teatro e scuola tornano nuovamente a farsi più marcati. Dunque, il confronto entusiasta tra mondo della scuola e teatro è destinato a non durare molto e già agli inizi degli anni Ottanta il fenomeno dell'animazione teatrale si esaurisce gradualmente, salvo alcune rare eccezioni come il *Teatro per ragazzi* o il *Teatro della scuola*. Esperienze che, pur continuando nel sentiero tracciato dall'animazione teatrale, in realtà, hanno determinato un progressivo ritorno a una gestione tradizionale dell'attività teatrale nella scuola, «si è nuovamente inteso lo spettacolo come rappresentazione e interpretazione di un testo stabilito e non più come momento di espressione autentica di un gruppo (di una classe o di una scuola)»<sup>49</sup>. Così, i molti animatori che provenivano dal teatro lasciarono la scuola per tornare al teatro e anche coloro che vi rimasero si occuparono principalmente di un teatro, non più *dei ragazzi*, ma *per i ragazzi* nel quale al momento laboratoriale, caratteristica peculiare della stagione dell'animazione teatrale, si pre-

44. Tra i principali volumi, si ricordano: F. Alfieri – A. Canevaro – F. De Biase – G. Scabia, *L'attore culturale*, La Nuova Italia, Firenze 1990; F. Passatore, *Animazione dopo*, cit.; F. Passatore - S. Destefanis, *Il lavoro teatrale nella scuola*, «Quaderni di Cooperazione Educativa», n. 5-6, 1970 (numero monografico); F. Passatore - S. Destefanis - A. Fontana - F. De Lucis, *Io ero l'albero (e tu il cavallo)*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1972; F. Passatore - S. Destefanis, *Le botteghe della fantasia*, Emme Edizioni, Milano 1973; G. Scabia, *Teatro nello spazio degli incontri*, Bulzoni Editore, Roma 1973; Id., *Forse un drago nascerà*, Emme Edizioni, Milano 1975; G. Scabia - E. Casini Ropa, *L'animazione teatrale*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1978.

45. G. Bartolucci, *Per un gesto «teatrale» dei ragazzi (con scritture collettive)*, in Id. (ed.), *Il teatro dei ragazzi*, Guaraldi Editore, Firenze 1972, p. 12.

46. Secondo Fiorenzo Alfieri, tali esperienze, pur trattandosi di un genere che ha avuto larghissima diffusione perché, in fondo, di facile realizzazione («è sufficiente che gli animatori abbiano un minimo di fantasia e un po' di spigliatezza e l'effetto è assicurato»), non presentano nessun elemento di novità rispetto alle attività tipiche del movimento della scuola nuova prima della seconda metà degli anni Sessanta: «anche allora erano a disposizione dei bambini tecniche espressive gratificanti ma che, limitandosi ad aprire spazi vuoti senza agganciarsi alla cultura dell'ambiente sociale con i suoi approfondimenti e i suoi drammi, erano anche destinate a produrre sempre e soltanto se stesse nel circolo chiuso del senso comune e dei canoni estetici correnti. Di qui il senso di noia e di déjà vu che oramai ci prende quasi sempre quando assistiamo a improvvisazioni drammatiche o a forme varie di animazione teatrale» (F. Alfieri, *Teatro a scuola – teatro e scuola*, in A. Fontana (ed.), *Educazione attraverso il teatro*, Atti del convegno organizzato dal settore Scuola-Ragazzi del Teatro Stabile di Torino, Emme Edizioni, Milano 1979, p. 48).

47. L. Mamprin - G.R. Morteo - L. Perissinotto (edd.), *Tre dialoghi sull'animazione*, Bulzoni Editore, Roma 1977, pp. 108 e ss.

48. P. Pappa, *L'animazione, ovvero il teatro per gli altri*, in R. Alonge - G. Davico Bonino (edd.), *Storia del teatro moderno e contemporaneo. Avanguardie e utopie del teatro*. Il Novecento, vol. III, Einaudi, Torino 2001, p. 860. Per un bilancio complessivo dell'animazione teatrale, si vedano, tra gli altri: F. Passatore, *Animazione dopo*, Guardaldi, Rimini-Firenze 1976 e, soprattutto, per l'accurata nota bibliografica in appendice, V. Ottolenghi, *L'animazione teatrale*, «Quaderni di teatro», vol. IV, n. 15, 1982, pp. 5-79.

49. S. Pilotto, *La drammaturgia nel teatro della scuola*, cit., p. 222.

dilige quello dello spettacolo in cui i giovani tornano ad essere semplici fruitori di particolari messinscena dai contenuti prevalentemente didascalici o divulgativi adeguati per un pubblico giovane. Come precisa Sisto Dalla Palma, «nel campo del teatro per ragazzi si è assistito sì a una più intensa espansione dei processi, ma anche a una involuzione dei processi stessi»<sup>50</sup>.

Pertanto, se «la scuola aveva espulso l'esperienza diretta del teatro come fenomeno estraneo a sé»<sup>51</sup> – tanto che nei nuovi *Programmi didattici per la scuola primaria* del 1985, caratterizzati da una generale apertura ai linguaggi espressivi che caratterizzano i sistemi simbolico-culturali dell'alunno (educazione all'immagine, educazione al suono e alla musica, educazione motoria), non si menzionano le attività teatrali<sup>52</sup> – negli anni Ottanta l'attività teatrale a scuola è affidata non solo a compagnie professioniste e cooperative che offrono i loro spettacoli considerati idonei, per lo più, a un pubblico giovane, ma anche alla libera iniziativa di singoli docenti che, avendo magari incontrato il teatro negli anni della loro formazione, decidono di utilizzarlo come strumento per il proprio lavoro<sup>53</sup>.

Dunque, priva di una sua istituzionalizzazione nel sistema educativo nazionale, l'animazione teatrale viene, man mano, “esclusa” dalla scuola e gli stessi animatori che fino a qualche tempo prima avevano occupato i laboratori scolastici, ora iniziano ad affacciarsi alla comunità, in particolare verso gli ambiti del sociale, della psicologia e della psicanalisi. Sulla scia della nozione di *società educante* avvennero, a partire dagli anni Ottanta, significative incursioni nel sociale, sia nell'ambito della pedagogia giovanile sia della formazione degli educatori extrascolastici. Si verificò, parallelamente, una progressiva apertura all'area dei servizi nel sociale: «l'area dei servizi nel sociale comprende un po' di tutto: cultura, educazione, tempo libero, assistenza, sanità, terapia, prevenzione del disagio e dell'emarginazione»<sup>54</sup>. È a queste realtà che gli animatori si rivolgono.

Si inizia, quindi, a fare teatro nei settori della cura e del sostegno, lavorando con persone in situazione di marginalità, come anziani, stranieri, disabili, pazienti psichiatrici, detenuti, tossicodipendenti, ecc. In un certo senso, il teatro, uscito dalla scuola, si fa “teatro di strada”, *teatro sociale*<sup>55</sup>: «quell'insieme di attività performative non strettamente professionistiche, che si svolgono in genere fuori dai convenzionali tempi e spazi dello spettacolo e che perseguono finalità socio-politiche, educative, terapeutiche»<sup>56</sup>. Esso si propone «come invenzione e azione di socialità e di comunità, distrutte o minacciate oggi dall'individualismo e dai processi di omogeneizzazione della cultura globale e come formazione e ricerca di be-

nessere psicofisico delle singole persone attraverso la costruzione di compagnie e gruppi produttori di pratiche performative, espressive e relazionali, capaci di creare riti e miti, spazi, tempi, corpi, indipendenti e concorrenti del sistema»<sup>57</sup>. Infatti,

l'attore sociale è una nuova figura che risponde all'esigenza di sentirsi partecipi, consapevoli protagonisti della propria storia in scena così come nella vita. Non è un professionista perché dall'attore tradizionalmente inteso vuole scostarsi, sottraendosi agli allenamenti per raggiungere un'abilità tecnica volta all'interpretazione del personaggio, alla produzione di spettacoli di finzione. L'attore sociale è un uomo che dirompe nella scena contemporanea con un atto politico estremo dando voce al proprio sé, quindi opponendosi alla mimetizzazione e alla delega<sup>58</sup>.

50. S. Dalla Palma, *Ricominciare da dove?*, cit., p. 20.

51. R. Di Rago (ed.), *Il teatro della scuola*, cit., p. 112.

52. *Nuovi Programmi didattici per la scuola primaria*, D.P.R. n. 4 del 12 febbraio 1985, pubblicata nella “Gazzetta Ufficiale” n. 76 del 29 marzo 1985. Arte, musica e canto vengono citate nel provvedimento in quanto incluse, secondo la legge, nel generale compito di «alfabetizzazione culturale» che la scuola elementare deve perseguire, ovvero un primo livello di padronanza dei principali linguaggi che comportava il valorizzare «nella programmazione educativa e didattica le risorse culturali e ambientali e strumentali offerte dal territorio e dalle strutture in esso operanti».

53. M.G. Panigada, *Il teatro a scuola. La formazione degli insegnanti in Italia*, cit., p. 222.

54. L. Perissinotto, *Antropologia teatrale*, cit., p. 121. Va precisato che, proprio in questi anni, inizia a svilupparsi in Italia le prime riflessioni intorno ai temi della pedagogia critica la quale fondava le sue radici nel contesto teorico della Scuola di Francoforte che, negli anni Settanta, aveva portato nel dibattito pedagogico al riconoscimento della natura storica e sociale dei processi educativi. Tale prospettiva si proponeva di smascherare le contaminazioni del vivere collettivo all'interno della società contemporanea e lo sviluppo personale veniva considerato come progressiva liberazione del soggetto dai condizionamenti che limiterebbero la sua libera iniziativa. Per tale ragione, la stessa pedagogia critica è andata ad alimentare una varietà di pedagogie della liberazione tradotte, seppur con le dovute distinzioni, in operazioni di coscientizzazione e di emancipazione a livello individuale e collettivo. Non è un caso, dunque, che a partire da questo quadro teorico vennero intraprese e sostenute esperienze come quella del pedagogista brasiliano Paulo Freire, dalla quale si origineranno, successivamente, le prime esperienze di Boal e del suo Teatro degli Oppressi.

55. Tale termine, coniato per la prima volta da Claudio Bernardi in un convegno a Cremona nel 1995, “Emozioni. Riti teatrali in situazioni di margine”, si è via via diffuso nella penisola grazie allo studio intrapreso da un gruppo di ricercatori e teatranti raccolti attorno al Piccolo Teatro di Milano, fondato nel 1947 dal regista italiano Giorgio Strehler e da uno dei maggiori storici di teatro italiano, Mario Apollonio. Infatti, come ricordato da Bernardi, il teatro sociale ha un preciso antenato italiano: il teatro corale di Apollonio in cui il coro diventa il centro dell'opera del drammaturgo e la storia del teatro riguarda proprio la vicenda di questo colloquio tra l'artefice e la folla che risponde (cfr. M. Apollonio, *Storia del teatro italiano*, vol. I, Sansoni, Firenze 1981, pp. 63-64).

56. M. Dragone, *Esperienze di teatro sociale in Italia*, in C. Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma (edd.), *I fuoriscena*, cit., p. 61.

57. C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004, p. 58.

58. S. Pampaloni, *Il corpo in scena*, in A. Mannucci (ed.), *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, Edizioni del Cerro, Tirrenia-Pisa 2006, p. 210. Tra i volumi dedicati al teatro sociale, si segnalano, oltre a quelli già citati: A. Rossi Ghiglione - A. Pagliarino (edd.), *Fare teatro sociale*, Dino Audino, Roma 2007; F. Colombo, *Animazione teatrale come pratica di animazione sociale*, in C. Bernardi, M. Dragone, G. Schininà (Eds.), *Teatri di guerra e azioni di pace. La drammaturgia comunitaria e la scena del conflitto*,

Elaborando le tematiche sociali tramite percorsi drammaturgici, il teatro sociale è parte di un più ampio progetto antropologico<sup>59</sup> in cui la performance si fa terapia oppure progetto di riscatto sociale e coscienza critica antisistema. Nella prima tendenza, l'emancipazione dai nodi problematici dati dai legami affettivi, da esperienze personali negative o da traumi sociali passa attraverso percorsi di *drammaterapia*. Sviluppata, in area anglosassone nell'ultimo quarto del Novecento, a partire dallo *psicodramma* e dalle teorie del suo fondatore, esso considera il teatro come linguaggio espressivo in sé terapeutico. Ogni seduta si articola in cinque principali fasi: «riscaldamento (*warm up*), messa a fuoco (*focusing*), attività centrale (*main activity*), *closure* e *role-playing*, e, infine, completamento (*completion*). Nella fase di riscaldamento, l'attività è principalmente incentrata sul corpo, sulla presa di coscienza del corpo nello spazio, sulla relazione con gli altri, e sull'uso creativo dei materiali disponibili. Nel laboratorio teatrale, quando il gruppo raggiunge il giusto coinvolgimento psico-fisico, si passa alla seconda fase. Nella messa a fuoco (*focusing*) emergono spontaneamente dal gruppo i temi su cui si lavorerà nella fase della drammatizzazione (*main activity*), che può avere per protagonisti una o più persone, l'intero gruppo o piccoli gruppi. Le ultime due fasi della seduta hanno lo scopo di riportare alla realtà il gruppo dopo il viaggio nell'immaginario, ma mentre fino alla fase denominata *de-roling* esse possono ripetersi all'interno di un'unica seduta, l'ultima – il completamento – consente un'ulteriore integrazione del materiale trattato nel corso dell'attività principale (attraverso tecniche verbali o drammatiche) e prepara l'uscita dallo spazio scenico. L'uso di rituali è tipico del momento conclusivo e ritenuto anche una delle principali risorse terapeutiche<sup>60</sup>. Attraverso il processo del “come se” attivato dall’“azione” terapeutica del teatro il soggetto ha la possibilità di ricostruire la propria identità e dare un senso alla propria storia.

Pertanto, pur prendendo spunto dal *Teatro della spontaneità* di Moreno, la *drammaterapia* non va confusa con lo psicodramma in quanto, secondo lo psichiatra statunitense, psicologia e teatralità hanno sempre rappresentato due ambiti distinti tra i quali non si è mai creata una netta corrispondenza, una pratica degli attori come pratica della psiche<sup>61</sup> che fonda le proprie radici nello studio del personaggio stanislavskiano. Convinto che non siano i ruoli ad emergere dal sé, bensì viceversa, Moreno nel suo lavoro non pone tanto l'accento sull'imitazione di se stessi quanto sull'opportunità di sintetizzare problemi personali irrisolti all'interno di un contesto sociale più flessibile come quello offerto dalla forma drammatica. Egli, infatti, usa il gioco drammatico per mettere il fan-

ciullo nelle condizioni di esprimere un'emozione, un sentimento attraverso l'interpretazione dello stato d'animo di un personaggio<sup>62</sup>.

Nella seconda tendenza antisistema, invece, si fa riferimento principalmente alle esperienze di *Teatro degli Oppressi* di Augusto Boal nato in America Latina a partire dalle suggestioni del pedagogista brasiliano Paulo Freire<sup>63</sup> come metodo attivo per modificare la coscienza socio-politica della massa trasformandola da spettatrice passiva a protagonista attiva della realtà sociopolitica. A detta del suo fondatore, un “nuovo teatro popolare”, un teatro non per il popolo, ma fatto dal popolo stesso e, a partire dal quale, esso potesse iniziare il proprio percorso di riscatto sociale. “Oppressione”, infatti, intesa da Boal, e da Freire, come «una condizione reale che non permette di esprimersi, di creare desideri. Oppressione può essere l'analfabetismo strutturale, ma anche la condizione di precarietà nel lavoro, il preconcetto sull'immigrazione, la sottomissione sistematica negli ambienti lavorativi»<sup>64</sup>. La scena teatrale diventa, dunque, momento privilegiato per svelare

Euresis, Milano 2002, pp. 239-251; C. Bernardi - D. Perazzo (edd.), *Missioni impossibili. Esperienze di teatro sociale in situazioni di emergenza*, «Comunicazioni sociali», vol. XXIII, n. 3, numero speciale, 2001; M. Dragone, *Esperienze di teatro sociale in Italia*, in C. Bernardi - B. Cuminetti - S. Dalla Palma (edd.), *I fuoriscena*, cit., pp. 61-123; C. Bernardi, *Corpus hominis. Riti di violenza, teatri di pace*, Euresis, Milano 1996; C. Bernardi - L. Cantarelli (edd.), *Emozioni. Riti teatrali nelle situazioni di margine*, Atti del convegno, 31 maggio 1995, Cremona, Euresis, Milano 1995.

59. C. Bernardi - L. Cantarelli (edd.), *Emozioni: riti teatrali nelle situazioni di margine*, cit., p. 157. Anche in pedagogia, così come nella storia del teatro del secondo Novecento, si assiste al fenomeno della intersecazione e della sovrapposizione delle ragioni delle scienze umane e sociali che comporta, necessariamente, domandare quali quelle riguardanti la possibile autonomia della pedagogia nelle sue complesse relazioni con le altre scienze.

60. M.C. Italia, *Esperienze teatrali nell'area del disagio psichico. Il teatro tra risocializzazione, integrazione e cura*, in C. Bernardi - B. Cuminetti - S. Dalla Palma (edd.), *I fuoriscena*, cit., pp. 153-154. Uno dei principali autori anglosassoni di riferimento è Robert Landy, del quale si vedano: *Theatre for change. Education, social action and therapy*, scritto con D.T. Montgomery (2012); *Drammaterapia. Concetti, teoria e pratica* (1994); *Persona and performance. The meaning of role in drama, therapy and everyday life* (1993). In Italia, si segnala l'esistenza di tre principali scuole: la “drammaterapia” di Salvo Pitruzzella (Id., *Persona e soglia. Fondamenti di drammaterapia*, Armando Editore, Roma 2003 oppure *Manuale di teatro creativo. 200 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*, Franco Angeli, Milano 2004); la “teatroterapia” di Walter Orioli (Id., *Teatro come terapia*, Macro, Diegaro di Cesena 2001); il “Teatro degli Affetti” di Giulio Nava (Id., *Teatro degli Affetti. Azione, costruzione e progetto dell'arte teatrale*, SugarCo, Milano 1998).

61. C. Meldolesi, *Sugli scontri del teatro con le scienze della psiche. Qualche riflessione*, in «Teatro e Storia», anno VIII, n. 2, ottobre, 1993, pp. 333-345.

62. Per uno sguardo più ampio alle teorie dello psicodramma, si vedano, tra gli altri, i seguenti testi di Moreno: *Il teatro della spontaneità* (1924), *Manuale di psicodramma* (1946 - voll. II), *Gli spazi dello psicodramma* (1946).

63. Per una più ampia panoramica, invece, sulla pedagogia di Paulo Freire, si vedano, tra le sue opere fondamentali, *La pedagogia degli oppressi* (1970), *L'educazione come pratica della libertà* (1974), *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa* (1996), *La pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla “Pedagogia degli Oppressi”* (2002).

64. P. Vittoria, “Dialoghi Polifonici”: la formazione tra professionisti dell'educazione mediante il teatro, «Civitas Educationis», anno II, n. 1, 2013, p. 55.

le maschere sociali e le oppressioni politiche e psicologiche conducendo così lo spettatore a una presa di coscienza che prelude all'azione<sup>65</sup>.

Nel tentativo di dar voce a coloro che vivono in situazioni di disagio, mediante una ricerca espressiva che parte dall'esplorazione interiore della propria situazione, un'autoanalisi che culmina nel momento performativo che avviene di fronte a tutta la comunità, il teatro sociale e le diverse forme che esso assunse nel corso degli anni Ottanta si fanno promotori di un'educazione teatrale centrata esclusivamente sulla dimensione psicosociale dell'individuo per esibire la quale non è necessaria una lunga e faticosa preparazione, consuetamente prerogativa classica, invece, dell'attore professionista. La pratica teatrale non solo diviene sinonimo di movimenti fisici e gestuali, elocuzioni verbali o comportamenti sociali improvvisati ed estemporanei ma, applicata ai contesti educativi, viene altresì considerata solamente in quanto mezzo che il soggetto può sfruttare per comunicare le proprie emozioni o per risolvere i propri drammi interiori, prendendo come pretesto delle storie, personali o collettive. Come se l'educazione accadesse, citando Riccardo Massa, grazie a una sorta di epidemia emotiva e sociale<sup>66</sup>.

### Anni Novanta: l'inizio della fine o la fine dell'inizio?

Dopo l'emarginazione del teatro dagli istituti italiani, gli anni Novanta si contraddistinguono per una rinnovata attenzione nei confronti dell'attività teatrale a scuola, tanto che oggi ci troviamo di fronte a una diffusione capillare di laboratori teatrali nelle scuole di ogni ordine e grado. Un numero testimoniato dagli sterminati progetti teatrali entrati nelle nostre scuole e dalle molte rassegne studentesche diffuse su tutto il territorio nazionale<sup>67</sup>.

Una ragione di questa nuova tendenza, è certamente da rintracciare nella cosiddetta "stagione della autonomia" che caratterizza la ristrutturazione del sistema di istruzione e formazione nazionale che avviene a partire dagli anni Novanta<sup>68</sup>. È, infatti, in questo clima di autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi che si giunge in Italia, a partire dell'allora Ministro alla Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer (governo Prodi), alla promulgazione di importanti documenti ministeriali che istituzionalizzano una volta per tutte – forse – il rapporto tra teatro e scuola. Il primo di questi è il *Protocollo di Intesa* del 1995 relativo all'educazione teatrale, stipulato dal Ministero della Pubblica Istruzione, dal Dipartimento dello Spettacolo e dall'Ente Teatrale Italiano (ETI). Tale provvedimento afferma il riconoscimento formale della valenza educativa del teatro non solo auspicando a un ingresso di questa arte nella scuola accanto alle altre disci-

pline, ma viene anche ribadito, in linea con i *Programmi* dei decenni precedenti, il dovere della scuola di garantire, così come accade negli altri paesi europei, «la presenza del teatro nel processo formativo sin dalla prima infanzia»<sup>69</sup>. Tale documento sarà, successivamente, seguito nel 1997 da un secondo *Protocollo* siglato con l'Università in cui viene cambiata la dicitura in Protocollo d'intesa per l'Educazione alle discipline dello spettacolo, esplicitando la volontà di prendere in considerazione insieme al teatro, anche la musica, il cinema, la danza riconoscendo

65. Per un maggiore approfondimento del Teatro dell'Oppresso, si vedano i seguenti volumi di Boal: *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano* (1974), *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecnoche del teatro dell'Oppresso* (1993 – selezione di brani curata da R. Mazzini tratti da: *Stop, c'est magique! Les techniques actives d'expression e Jeux pour acteurs et non-acteurs*) e *L'arcobaleno del desiderio* (1990).

66. F. Antonacci - F. Cappa (edd.), *Riccardo Massa: lezioni su "la peste, il teatro e l'educazione"*, Franco Angeli, Milano 2001.

67. «Le numerose rassegne di teatro-scuola che, tra maggio e giugno di ogni anno affiancano le normali stagioni di prosa, sono organizzate autonomamente da plessi scolastici o amministrazioni pubbliche, testimoniando l'ampiezza e l'eterogeneità di una produzione che viene proposta tout court a un pubblico non esclusivamente parentale. Ed è interessante anche notare come si evolva l'ottica con cui si organizzano le rassegne. Dopo una prima fase in cui si puntava sulla ripetizione di modelli adulti (selezione preventiva dei partecipanti, premiazione, diplomi, ecc.), ora si stanno cercando strade diverse, arrivando addirittura all'abolizione dei premi o al conferire loro un senso particolare» (C. Bernardi - B. Cuminetti (edd.), *L'ora di teatro*, cit., p. 102). La diffusione di esperienze come queste è oggi distribuita in modo omogeneo sul territorio nazionale (non esistono squilibri tra nord e sud) e un primo censimento di tale fenomeno in costante crescita fu fatto nel 1998 dall'ETI, attraverso l'AGITA, per dare così la «possibilità di farsi un quadro concreto delle diversità, degli errori e delle prospettive che nascono dall'esperienza delle Rassegne di Teatro della scuola» (AA.VV., *Geografia del teatro scuola in Italia. Le rassegne di teatro studentesco*, Leonardo Editrice, Udine 2001, p. 7).

68. Per un maggior approfondimento del quadro giuridico di riferimento, si vedano i principali passaggi ordinamentali e normativi: Legge n. 59 del 15 marzo 1997, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, pubblicata nella "Gazzetta Ufficiale" n. 63 del 17 marzo 1997; DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21*, della legge n. 59 del 15 marzo 1999; Legge Costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*, pubblicata nella "Gazzetta Ufficiale" n. 248 del 24 ottobre 2001; Legge n. 53 del 28 marzo 2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, pubblicata nella "Gazzetta Ufficiale" n. 77 del 2 Aprile 2003; D. Legs. 59/2004, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, pubblicato nella "Gazzetta Ufficiale" n. 51 del 2 marzo 2004; Decreto Ministeriale, *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo*, 31 luglio 2007; DPR n. 89 del 20 marzo 2009, *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, pubblicato nella "Gazzetta Ufficiale" n. 162 del 15 luglio 2009. Inoltre, per la ricostruzione del quadro politico, pedagogico e culturale che fa da sfondo a questi provvedimenti: A. Pajno - G. Chiosso - G. Bertagna, *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia 1997; G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004; infine, G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

69. *Protocollo di intesa relativo all'educazione al teatro*, 6 settembre 1995, firmato dal Ministro della Pubblica Istruzione, dal delegato per il Turismo e lo Spettacolo e dal Commissario Straordinario dell'Ente Teatrale Italiano.

«l'importanza della pluralità dei linguaggi per la crescita non solo estetica, ma soprattutto critica ed etica delle nuove generazioni: la presa di coscienza della sfera emozionale come componente fondamentale delle persone e, quindi, dell'educazione»<sup>70</sup>. Ne segue un terzo, a circa dieci anni dal primo, in cui si afferma l'esigenza di riconoscere una propria specificità all'educazione teatrale promuovendo l'ETI e l'AGITA, quest'ultimo presieduto da Loredana Perissinotto<sup>71</sup>, a «strutture di raccordo» garanti di tale rapporto istituzionale.

Tali *Protocolli*, sebbene abbiano fatto sì che enti locali, scuole, organizzazioni culturali, ecc. si attivassero nella promozione di esperienze formative che avessero come centro il teatro permettendo a quest'ultimo di riconquistare una certa legittimazione da parte delle istituzioni scolastiche e sociali, ci si è fermati al piano delle intenzioni. Anzi, «si è delineata una forte contraddizione: la promozione dal basso di un magma ricchissimo di esperienze in atto oramai da molti anni, diviene funzionale ai poteri forti (come l'ETI) che tendono, dopo la stesura dei due protocolli, a verticalizzare dall'alto l'esperienza teatrale a scuola. Si struttura, quindi, una forma di "monopolio" federativo fra i gruppi teatrali più importanti e riconosciuti a livello ministeriale (in primis i centri teatrali), che assumono il compito di monitorare l'esistente e, soprattutto, di usufruire dei finanziamenti erogati per l'attuazione dei protocolli»<sup>72</sup>. Dunque, tali protocolli sembrano rispondere non tanto a reali esigenze pedagogiche e didattiche, quanto dalla volontà di mettere ordine, dal punto di vista istituzionale, a un fenomeno finora sommerso che stava assumendo ampie proporzioni nelle scuole italiane.

Infatti, proprio a partire dagli anni Novanta, assistiamo alla crescita di differenti tipologie teatrali nelle scuole inventandosi «la formula della "rassegna teatrale" per portare all'esterno i percorsi realizzati in tempo scolastico o extra»<sup>73</sup>. Tali diverse esperienze sono attraversate da un filo rosso: la concezione del teatro come laboratorio in linea con le ricerche della Neoavanguardia teatrale del secondo Novecento. «L'intervento laboratoriale viene inteso come processo di formazione, di liberazione delle potenzialità espressive individuali e di gruppo, che trova in se stesso il suo valore e la sua funzione, itinerario pedagogico prima che teatrale»<sup>74</sup> in quanto luogo privilegiato di apprendimento che coniuga capacità, conoscenze, abilità e competenze in dimensione pratica<sup>75</sup>. Quello stesso *trascorso per lo sviluppo di competenza* affermato nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* in cui troviamo un esplicito riferimento al teatro (in particolare, alla drammatizzazione) come fondamentale occasione di apprendimento nei diversi campi di esperienza del bambino: il

sé e l'altro; il corpo e il movimento; i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo<sup>76</sup>.

Tuttavia, questa esplosione quantitativamente significativa di attività teatrali nelle scuole non sembra essere proporzionale, in linea di massima, alla qualità dei prodotti a cui si assiste. «Il quadro è pur sempre desolante, nonostante una consolidata rete di iniziative»<sup>77</sup>, iniziative che, infatti, si traducono spesso in attività ricreative o informative, ma mai autenticamente e sostanzialmente formative.

Mabel Giraldo

Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro  
Università degli Studi di Bergamo

70. *Protocollo d'intesa per l'Educazione alle discipline dello spettacolo*, 12 giugno 1997, firmato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, dal Dipartimento dello Spettacolo, dal Ministro della Pubblica Istruzione, dal Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica.

71. *Protocollo di intesa sulle attività di teatro della scuola e sull'educazione alla visione*, 21 dicembre 2006 (diffuso il 23 marzo 2007) firmato dal Ministero della Pubblica Istruzione, dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali, dall'Ente Teatrale Italiano e dall'AGITA.

72. M.G. Panigada, *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, cit., pp. 226-227.

73. L. Perissinotto, *Animazione teatrale*, cit., p. 130.

74. M. Gagliardi, *Esperienze teatrali nella scuola italiana*, in C. Bernardi - B. Cuminetti (edd.), *L'ora di teatro*, cit., p. 102.

75. Proprio nel suo significato di *laboratorium*, la didattica laboratoriale troverà la propria consacrazione nelle Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria e, in generale, nella Legge n. 53/2003 e nei suoi decreti attuativi in cui la centralità antropologica assegnata alla persona umana si traduce, dal punto di vista didattico e pedagogico, nella personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento e, in un'ottica di policentrismo formativo, nell'attestazione che le capacità possano maturare in competenze personali grazie all'insieme degli interventi educativi promossi dalle istituzioni formali, non formali e informali.

76. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, pubblicate negli Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale, Le Monnier, 2012.

77. P. Puppa, *L'animazione, ovvero il teatro per gli altri*, cit., p. 873.