

# prove di drammaturgia

*Rivista di inchieste teatrali*

**TEATRO CHE CRESCE**  
Audience development,  
formazione,  
cultura del progetto

*a cura di*  
**Nicola Bonazzi,**  
**Gerardo Guccini,**  
**Fabio Mangolini,**  
**Micaela Casalboni**



*contributi di*

**Alessandro Bollo**  
**Nicola Bonazzi**  
**Nicola Borghesi**  
**Stefano Casi**  
**Enzo Cormann**  
**Lorenzo Donati**  
**Agnese Doria**  
**Jean-François Dusigne**  
**Thomas Emenegger**  
**Nadia Fulco**

**Gianluigi Gherzi**  
**Simone Giusti**  
**Steven Hadley**  
**LAMINARIE**  
**Maddalena Lonfernini**  
**Claudio Longhi**  
**Fabio Mangolini**  
**Marco Martinelli**  
**François Matarasso**

**Luca Ricci**  
**Maurizio Schmidt**  
**Pablo Iglesias Simón**  
**Mimmo Sorrentino**  
**Vittorio Taboga**  
**Antonio Taormina**  
**Gabriele Vacis**  
**Marta Vettorello**  
**Alvaro Vicente**  
**Federica Zanetti**



**PROVE DI DRAMMATURGIA**  
*Rivista di inchieste teatrali*  
Dedicata a Claudio Meldolesi

**Direttore Responsabile:** Gerardo Guccini  
**Comitato di redazione:** Fabio Acca (Univ. di Bologna), Marco Consolini (Univ. Paris III), Ilo-  
na Fried (Univ. di Budapest), Gerardo Guccini  
(Univ. di Bologna), Marina Sanfilippo (UNED,  
Madrid), Giovanni Covelli Meek (Univ. Pedago-  
gógica Nacional de Colombia), Paola Ranzini  
(Univ. d'Avignon et des Pays de Vaucluse)  
**Assistenti di redazione:** Nicoletta Lupia,  
Sara Torrenzieri, Marta Vettorello

Library of Congress Washington:  
Codice della Rivista  
ISSN 1592-6680 (stampa)  
ISSN 1592-6834 (on-line)

www.muspe.unibo.it/period/pdd/index

Autorizz. Trib. di Bologna n. 6464 del 16/8/1995

Sistema di valutazione *single blind*  
(solo l'identità dei valutatori è nascosta)  
This Journal is in the the IATJ Database –  
International Archive of Theatre Journals – <http://www.iatj-journals.org>.

Immagine di copertina: Compagnia Teatro  
dell'Argine, *Futuri Maestri*  
(foto di Luciano Paselli)  
Elaborazione grafica di Cristiano Minelli

Prezzo al pubblico: € 12,00 (Iva assolta)  
**Modalità di pagamento:**  
• versamento sul c/c postale n. 95117404 intestato a  
Associazione culturale Teatrino dei Fondi  
• bonifico bancario intestato a Associazione culturale  
Teatrino dei Fondi, Crédit Agricole, agenzia di San  
Miniato, IBAN IT35K0623071150000046511156.  
Inviare ricevuta di effettuato pagamento via e-mail a  
[info@titivillus.it](mailto:info@titivillus.it) oppure via fax allo 0571 462700.

Edizione cartacea

© Teatrino dei Fondi/Titivillus Mostre Editoria 2017

Ebook

© Teatrino dei Fondi/ Titivillus Mostre Editoria 2017  
via Zara, 58, 56024 – Corazzano (Pisa)  
Tel. 0571 462825/35 – Fax 0571 462700  
internet: [www.titivillus.it](http://www.titivillus.it) • [www.teatrinodeifondi.it](http://www.teatrinodeifondi.it)  
e-mail: [info@titivillus.it](mailto:info@titivillus.it) • [info@teatrinodeifondi.it](mailto:info@teatrinodeifondi.it)  
ISBN: 978-88-7218-445-5

## Indice

### EDITORIALE

*Ricordando Tradardi*

### NOTA INTRODUTTIVA

*Le tante vie del teatro "con le persone"*

di Nicola Bonazzi

### APERTURE EUROPEE FRA AUDIENCE DEVELOPMENT E DRAMMATURGIA ATTIVA

Federica Zanetti, *Teatro e formazione come beni comuni*

Alessandro Bollo, *Audience development. Un termine imperfetto, ma che  
merita fiducia.*

Steven Hadley, *Audience development: democratizzazione della Cultura?*

Enzo Cormann, *Parlando, scrivendo. Gli scrittori drammaturghi della  
E.N.S.A.T.T.: un collettivo sperimentale e critico in divenire. Sei brevi  
note contro la formazione artistica*

### QUALE FUTURO PER LE SCUOLE DI TEATRO

Vittorio Taboga, *Le scuole di Teatro nel Secondo dopoguerra:  
una prima ricognizione*

Fabio Mangolini, *Provare ad unire le stelle con sottilissimi fili*

Maurizio Schmidt, *La nostra pedagogia teatrale: fra tempo degli epigoni e  
sapere unico*

Jean-François Dusigne, *La scuola della Cartoucherie:*

*verso attori-creatori delle scene del mondo*

*Una nuova gestione per la Real Escuela Superior de Arte Dramático,*

intervista di Alvaro Vicente a Pablo Iglesias Simón

### PROCESSI DI FORMAZIONE

Gabriele Vacis, *Il romanzo della Schiera*

Gianluigi Gherzi, *A cosa formiamo?*

Stefano Casi, *Scenario, un premio per maestro*

Simone Giusti, *Imparare dal teatro nella scuola italiana*

Antonio Taormina, *Progetti di Master. Dalla dimensione europea  
al Dipartimento delle Arti*

Maddalena Lonfernini, *Sul progetto "Teatro e Cittadinanza"*

### DOSSIER ICONOGRAFICO

*Città del teatro*

### LA REALTÀ MODIFICATA

*Il teatro genera comunità*, intervista di Thomas Emenegger  
a Marco Martinelli

François Matarasso, *Zone di confine tra Arte Comunitaria e Arte  
Partecipata*

BOX. Cantieri meticcii, *Il mondo è incontro*

Claudio Longhi, *Pensare progetti, cambiare territori*

BOX. Teatro dei venti. *Generazioni e confini*

Mimmo Sorrentino, *Aprire le porte all'umiltà*

Nadia Fulco, *Bonificare il territorio: l'ATIR al Teatro Ringhiera*

BOX. Nuovo Teatro Sanità, *Un ponte dentro un'isola*

LAMINARIE, *Contro il Cabotinage. Esperienze teatrali a DOM la  
cupola del Pilastro*

### DOSSIER ICONOGRAFICO

*Accogliere il teatro, la cultura si fa luogo*

### EDUCARE ALLA VISIONE DEL TEATRO

Lorenzo Donati e Agnese Doria, *Crescere spettatori. Una formazione del  
pubblico fra critica ed educazione*

Nicola Bonazzi, *Formazione partecipata: i progetti del Teatro dell'Argine*

Nicola Borghesi, *Festival 20 30: abitare un vuoto*

Luca Ricci, *Formarsi / formare: i percorsi di Kilowatt Festival*

### POST-IT

*Segnalazioni editoriali a tema*

a cura di Marta Vettorello



## EDITORIALE

### *Ricordando Tradardi*

*Da Ivrea '87 alle "cornici culturali" europee*

Mentre questo ambizioso numero di «Prove» prendeva forma grazie all'impegno di Nicola Bonazzi, Micaela Casalbani e Fabio Mangolini, si sono succeduti avvenimenti che mi hanno spinto a scrivere un Editoriale anomalo: più ampio del solito e arricchito da documenti inediti. Il 18 dicembre 2017, ho partecipato a Ivrea alla giornata di studio *Svolte al futuro, pratiche di cambiamento*. Voluta da Laura Curino, questa iniziativa ricordava il Convegno di Ivrea del 1967 (*Per un Nuovo Teatro*) riunendo pratiche di cambiamento che, così come Ivrea '67 aveva fatto per il teatro, fossero riuscite scuotere e a rinnovare nella società situazioni di immobilismo, indifferenza o esclusione. C'erano Suor Giuliana Galli, Angelo Pezzana, Lella Costa, Gabriele Vacis... e anche Angelo Tradardi, che, assessore alla cultura del Comune di Ivrea nel 1987<sup>1</sup>, aveva patrocinato quell'anno il convegno *Memorie e utopie del teatro* che celebrava il ventennale di Ivrea '67. Parlammo molto: in sala, al ristorante, per strada, in treno. Poco dopo Tradardi m'invì un email con la sua trascrizione dell'intervento di Testori a Ivrea '87. Il testo, importantissimo, mi è parso affrontare da un punto di vista etico la ragion d'essere di questo numero di «Prove» dedicato alle pratiche inclusive, formative e partecipative con cui il teatro sviluppa «la propria originaria vocazione pedagogica, che è, sempre e prima di tutto, pedagogia dell'incontro». (Cfr. Bonazzi, p. ?) Rispondendo al mio entusiasmo, Tradardi mi spedì un plico: conteneva i testi originali degli Atti inediti di Ivrea '87. Molti corretti a mano e tutti firmati dai relatori: Quadri, Capriolo, Bartolucci... Chiunque studi teatro capirà il mio capogiro. A distanza di pochi mesi, la notizia: la mattina del 25 aprile Alfredo ci ha lasciato. Instancabile sostenitore della causa palestinese e grande combattente culturale, Tradardi deve aver sentito di non avere il tempo di duplicare, di rivedere, di archiviare, e mi ha consegnato, non un plico, ma una missione. incomincio ad adempierla con questo Editoriale, che collega Ivrea '87 ai contenuti del presente numero.

Il Convegno *Memorie e utopie del teatro* sembrerebbe non avere lasciato troppe tracce né documentarie né mnemoniche. Gli Atti, infatti, giacciono inediti, mentre i rari relatori che siano poi tornati sull'iniziativa l'hanno descritta come un progetto limitato agli addetti ai lavori. Acre il ricordo di Ferdinando Taviani:

L'atmosfera nel '67 era stata caotica e rissosa; vent'anni dopo era vana: un affastellarsi di voci senza discussione alcuna, dove importava davvero solo il minutaggio, perché ormai i convegni assumevano tutti, dilatandola fino all'insensatezza, la struttura d'un talk show televisivo<sup>2</sup>.

Il Convegno del 1987 non è né "storico" come quello del 1967 né "storiografico" come quello realizzato a Genova per il cinquantennale di Ivrea '67<sup>3</sup>, eppure proprio in questo opaco contesto deflagra il discorso di Testori. Un discorso estemporaneo, che, trasmettendo turbamento e

ansia di riscatto, anticipava, nelle motivazioni di questi stati d'animo, precisi orientamenti del teatro futuro. Franco Quadri, organizzando Ivrea '87, aveva pensato, da un lato, di confermare la portata storica della precedente riunione, dall'altro, di siglare la tendenza all'avvicinamento e all'intreccio dei molteplici teatri scaturiti, a partire dagli anni Sessanta, dalla rottura dei tradizionali paradigmi unitari. Testori, invitato allo scopo di aggiungere alle filiere dell'innovazione l'apporto d'un drammaturgo autore di testi, era però sfiorato da questa griglia culturale. Il suo estemporaneo discorso scaturiva da una provocazione di Taviani, che, forse per smuovere l'atmosfera «vana», si era chiesto come fosse possibile continuare a fare teatro mentre persone soffrivano e morivano negli ospedali. Riporto qui, nella trascrizione fatta da Alfredo Tradardi, il discorso di Testori e il chirurgico commento con cui Quadri lo asporta dal corpo culturale del Convegno.

Per fortuna o per sfortuna che non ho parlato per primo, perché l'inizio di quello che ha detto Taviani, per come è la mia vita, mi indurrebbe, mi obbligherebbe, e forse mi obbliga, a dire ancora grazie a chi mi ha invitato e a non parlare più. // Perché l'inizio, il riferimento che ha fatto citando non se stesso ma credo assumendo il peso di quello che diceva, come può il teatro non essere nulla, o indegno o superfluo, rispetto ad un ospedale, rispetto comunque all'ospedale di allora o di oggi, perché non è che sian tanto cambiate le cose, come possono essere le carceri, come possono essere tutte le persone che vivono in uno stato di dolore, di miseria, di indigenza, i drogati, tutte queste cose qui. // Il teatro non può essere altro mai che una vergogna. // A quel punto qui se io avessi la forza avrei già piantato da sempre di fare i tentativi di teatro, di scrivere d'arte, sarei andato a fare in modo che chi era in quei luoghi o in quelle case o chi anche nella sua casa sta male, lo stesse meno. // Purtroppo sono un porco e non lo ho fatto e non lo faccio se non in una misura soltanto che mi illude di rendermi meno indegno. // Ma teatro, pittura, letteratura, è una vergogna. // Come faccio ad andare avanti, a dire quello che volevo dire mi si è sfarinato in mano... // Franco, non ce la faccio, non ce la faccio perché ho messo il dito sulla piaga di tutti e poi sulla piaga mia, perché ho la benedizione o la maledizione di essere stato battezzato. // Io avevo preparato un discorso sulla questione della lingua che non si può, fa ridere, non ce la faccio, scusate.

Franco Quadri

Ringraziamo Testori per questo momento di verità e torniamo alle utopie...

Sia la provocazione di Taviani che il discorso di Testori riflettono trasformazioni intervenute al livello dei rapporti fra teatro e realtà. Sospetto che Taviani abbia ricavato lo schema dell'intervento di Ivrea dall'analisi che aveva dedicato, l'anno prima, alla spettacolo *Genet a Tangeri* nella versione approntata dai Magazzini Criminali per il Festi-





Alfredo Tradardi

val di Santarcangelo (19 luglio 1985). Il regista Federico Tiezzi aveva ambientato l'evento nel mattatoio comunale di Riccione stabilendo un'interferenza percettiva fra teatro e macellazione. Scrive Taviani:

Lo spettacolo teatrale si svolgeva senza interferire con il lavoro del mattatoio, in uno spazio contiguo. La metafora teatrale sulla violenza operata dagli uomini sugli uomini si svolgeva accanto a una pratica non metaforica e benefica. Eppure questa era più feroce di quella<sup>4</sup>.

Seguendo un analogo schema, la relazione di Taviani (mancante dal materiale degli Atti) inseriva fra i discorsi sulla metafora, e cioè sul teatro, osservazioni riferite alla realtà del vivere. Queste, fatte oggetto di dibattito, avrebbero forse evidenziato il tema della necessità del teatro. Testori, invece, *fecit saltus*. La sua imprevedibile reazione non considerava i rapporti fra il teatro e la realtà dal punto di vista della realtà o del teatro, ma li inquadrava all'interno d'una prospettiva etica intensamente vissuta. Non si trattava più di confermare o negare la ragion d'essere del teatro di fronte alla sofferenza delle persone, ma di accettare e far proprie due vie di salvezza: o uscire dal teatro e alleviare il dolore laddove questo si concentra e quasi tocca con mano, oppure accettare la «vergogna» del teatro. Nel 1987, Testori aveva già ampiamente impostato la versione narrativa di *In exitu*, iniziata nel 1982 ed edita nel 1988, tuttavia mi sembra probabile che l'episodio di Ivrea l'abbia spinto a mettersi in scena in veste di «scrivano», condividendo con l'attore Franco Branciaroli le reazioni del pubblico alla versione monologica di questo testo, che riportava con durezza il vivere d'un tossicomane omosessuale ritratto nel momento dell'agonia. Rievocando il debutto alla Pergola di Firenze (10 novembre 1988), Branciaroli descrive, accanto a sé, un Testori sublimato dal sacrificio e dall'espiazione: «Quando arrivarono gli sputi e gli insulti mi ricordo come fosse ieri lo sguardo di Testori: era quello di San Sebastiano, in bilico tra il massimo della sofferenza e il massimo dell'estasi<sup>5</sup>. Precipitando nel ludibrio, la «vergogna» del teatro si è risolta, per Testori, in riscatto esistenziale. Il concretarsi delle possibilità teatrali implicate

nella scelta di raggiungere «tutte le persone che vivono in uno stato di dolore, di miseria, di indigenza» ha invece sviluppato mutamenti collettivi di ampiezza storica.

Alle tradizionali ragioni d'intrattenimento e d'arte che giustificano socialmente la presenza del teatro, l'innovazione teatrale – e cioè la tendenza a coniugare realizzazioni e ricerca – ha infatti aggiunto straordinarie capacità d'interazione fra teatro e mondo sociale, mettendo in discussione le separazioni categoriche fra artistico ed extra-artistico, scenico ed extra-scenico, formale e informale. La ragione per cui questo genere di mutamenti si è capillarmente diffuso, viene involontariamente toccata dal discorso di Testori, che, individuando nell'aiuto prestato all'umanità ferita un motivo di auto-giustificazione etica, spiega, seppure indirettamente, perché i teatranti abbiano trovato fra carcerati, extra-comunitari e diversamente abili, un senso di necessità altrove annacquato, e perché le istituzioni abbiano generalmente favorito il moltiplicarsi delle iniziative di questo segno, che incrementano la cultura dell'ascolto e della relazione, abbattano i casi di recidiva, collochino vite emarginate al centro della collettività sociale.

Alle segmentazioni di questo esteso reticolo, si sono riferite diverse definizioni. Claudio Bernardi utilizza in senso restrittivo la nozione di «teatro sociale»<sup>6</sup> separandone le pratiche dalle arti della performance. Cristina Valenti parla del «teatro del disagio»<sup>7</sup> in quanto luogo in cui formazione, integrazione ed elaborazione artistica convivono attivamente. Claudio Meldolesi coniuga teatro e società nella nozione di «teatri di interazione sociale»<sup>8</sup>. Andrea Porcheddu evidenzia, con l'espressione «teatro sociale d'arte»<sup>9</sup>, il rapporto di compenetrazione fra la galassia dell'innovazione teatrale e le pratiche performative nel sociale.

Questo dibattito avviene però a partire dal 1998; nel 1986, gli intrecci di teatro e realtà apparivano, più che embrionali, già superati, appartenendo, appunto, al passato storico le esperienze che li avevano precedentemente sostanziati. Mi riferisco al fenomeno dell'animazione e ai progetti di Giuliano Scabia nei luoghi caldi degli anni Sessanta e Settanta (Torino, Trieste, Bologna). Negli anni Ottanta, le sinergie spinte fra teatro e società venivano di fatto guardate con sospetto anche a causa della diffusa opinione secondo la quale, dopo Ivrea '67, «l'avanguardia non sarebbe stata mai più un'utopia di rinnovamento sociale, quanto di pratica artistica»<sup>10</sup>. Eppure, a Ivrea '87, anche l'intervento di Marco Martinelli, per certi versi simmetrico a quello di Testori, prefigurava la centralità delle interazioni fra teatro e mondo sociale, individuando come modello l'opera di un prete: «Quella di Ulisse [Frascali] non è carità cristiana verso gli ultimi, i diseredati: è calcolo realistico per la sopravvivenza: è attrezzarsi verso il futuro».

Reagendo all'assottigliarsi delle influenze ideologiche, l'innovazione ha sostituito all'utopia del rinnovamento sociale reticoli di mutamenti talora circoscritti e parziali talora sistemici. Accanto al proliferare dei linguaggi postdrammatici, si sono infatti svolte, spesso ad opera degli stessi artefici ed ensemble, esperienze che hanno allargato le maglie del processo compositivo includendo al suo interno

membri di ambiti sociali variamente coinvolti: in quanto argomento della drammaturgia, in quanto principali destinatari della realizzazione spettacolare, in quanto contesti di ricerche volte a scoprire «con le persone» – come suggerisce Bonazzi, p. 7 – lo *statu nascenti* del teatro. Queste trasformazioni, variamente intercettate da Ivrea '87 (convegno tutt'altro che riepilogativo), iniziano con la moltiplicazione dei gruppi di base. Un fenomeno che, a partire dagli anni Settanta, ha cambiato la topografia del teatro italiano. Già all'epoca del suo prodursi, intellettuali e storici avevano riconosciuto che nuovi organismi teatrali si erano formati al di fuori del guscio delle pratiche sceniche ed esistevano in funzione delle relazioni instaurate col mondo sociale. «[Il] teatro fatto dai gruppi [...] fa un uso del teatro [...] che vada al di là dei confini strettamente teatrali»<sup>11</sup>. «Il gruppo di base assume lo specifico culturale [...] come luogo di sperimentazione e progettazione di rapporti sociali diversi»<sup>12</sup>. «La rivoluzione [dei gruppi di base] è sociologica, più ancora che estetica»<sup>13</sup>. Quello che non si poteva prevedere era che gli sviluppi biografici degli imprinting generazionali degli anni Settanta avrebbero determinato, e quindi consegnato alle leve successive, pratiche e culture che trasponessero le realtà del sociale all'interno del «fare teatro», suscitando linguaggi, drammaturgie, processi formativi e nuove modalità di essere o diventare attore.

La cultura dei gruppi sopravvive al fenomeno storico che l'ha originata, definendo una civiltà teatrale rispondente alle esigenze poste, in ambito europeo, dalle tematiche dell'inclusione sociale, dell'educazione alla cittadinanza attiva e dell'*audience development*. Le competenze che rendono i teatranti italiani interlocutori consapevoli e «contenuti» dialettici di queste nuove «cornici teoriche» (cfr. Zanetti, p. 9) si fondano, da un lato, sull'attitudine a considerare lo spettacolo in quanto dispiegamento d'una logica progettuale socialmente diffusa (e non come esito d'un sistema produttivo), dall'altro, sulla pratica del laboratorio in quanto dispositivo molteplice: di socializzazione, di realizzazione artistica, di esplorazione identitaria e, sempre più, col moltiplicarsi delle componenti etniche, di meticcio culturale. Alla cultura del progetto sono dedicati i capitoli 4 e 5: *La realtà modificata e Formare alla visione del teatro*. Gli interventi raccolti nel primo mostrano come il progetto agisca sul mondo sociale, risultando, al contempo, complementare e necessario al compimento di realizzazioni sceniche; quelli raccolti nel secondo evidenziano come, nel caso italiano, l'*audience development* specializzi progettualità che saldano lo spettatore alla realtà del teatro sia attribuendogli funzioni di rilievo (critiche, ideative, organizzative) che mantenendolo in stato di interazione teatrale tramite la pratica del laboratorio.

Svolto a partire dai materiali inviati da Alfredo Tradardi, questo *excursus* evidenzia corrispondenze fra i concetti di teatro dibattuti dalle istituzioni europee e la storia dell'innovazione teatrale italiana, che ha prodotto oggetti culturali intrinseci sia alle problematiche teatrali che a quelle sociologiche e delle scienze della formazione. Specchio di questa compenetrazione, la peripezia com-

piuta dall'espressione «interazione sociale» negli studi di Claudio Meldolesi. Nel saggio *Ai confini del teatro e della sociologia* («Teatro e Storia», n. 1, ottobre 1986, pp. 77-151) lo studioso si sofferma, con la scorta del *Dizionario di sociologia* di Luciano Gallino, sulle dinamiche dell'«interazione sociale» nella vita quotidiana, individuando nei meccanismi della relazione scenica e nell'idea di ruolo un modello interpretativo particolarmente pertinente alla loro analisi. In questa fase, l'«interazione sociale» è tutta interna alla società, ma poi, nel 2003, lo studioso si rapporta ad una situazione in cui i fronti del teatrale e del sociale sono precipitati l'uno nell'altro, sicché, a definire il fenomeno, conia la fortunata etichetta di «teatri di interazione sociale»<sup>14</sup>. Spesso, i concetti nominano e definiscono quanto il teatro ha compiuto per proprio conto, schiudendo diverse vie di accesso – impure, vissute, storiche – alla comprensione degli stessi concetti e definizioni.

#### Gerardo Guccini

<sup>1</sup> Alfredo Tradardi è stato assessore alla cultura del Comune di Ivrea dal maggio 1977 al maggio 1979 e dal dicembre 1992 al maggio 1993.

<sup>2</sup> F. Taviani, *Teatro disparato* (1993), ora in Id., *Contro il mal occhio. Polemiche teatrali 1977-1997*, L'Aquila, Textstus, 1997, p. 145.

<sup>3</sup> Cfr. C. Tafuri, D. Beronio, a cura di, *Ivrea Cinquanta. Mezzo secolo di Nuovo Teatro (1967-2017)*, Genova, AkropolisLibri, 2018.

<sup>4</sup> F. Taviani, *Una storia semplice: la mossa del cavallo* (1986), ora in Id., *Contro il mal occhio* cit., p. 107.

<sup>5</sup> Intervista a Franco Branciaroli, in G. Nespole, *I copioni di In Exitu: dentro lo scandalo di Testori*, Tesi di laurea in Teoria e tecniche della composizione drammatica, Relatore Prof. Gerardo Guccini, Scuola di Lettere e Beni Culturali, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, A. A. 2016-2017, pp. 104-105.

<sup>6</sup> Cfr. C. Bernardi, *Il teatro sociale*, in *Lora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, a cura di C. Bernardi e B. Cuminetti, Milano, Euresis Edizioni, 1998, pp. 157-171.

<sup>7</sup> Cfr. C. Valenti, *Teatro e disagio*, in «Economia della cultura», a. XIV, 2004, n. 4, pp. 547-556.

<sup>8</sup> Cfr. C. Meldolesi, *Cari lettori, cari spettatori. Note in forma di lettera sul teatro di interazioni sociali*, in «Art'ò», n. 14, estate 2003, pp. 10-16, ora in «Teatro e Storia», n. s., n. 33, 2012, pp. 366-375.

<sup>9</sup> Cfr. A. Porcheddu, *Che c'è da guardare? La critica di fronte al teatro sociale d'arte*, Cue Press, 2017.

<sup>10</sup> G. Bartolucci, *La traversata del deserto* (1987), ora in Id., *Testi critici 1964-1987*, a cura di Valentina Valentini e Giancarlo Mancini, Roma, Bulzoni, 2007, p. 325.

<sup>11</sup> A. Artisani, *La scoperta del teatro*, «Scena», n. 1, febbraio 1977, p. 4.

<sup>12</sup> Ivi, pp. 4-5.

<sup>13</sup> F. Taviani, *Terzo Teatro: vietato ai minori*, «Scena», n. 1, febbraio 1977, p. 13.

<sup>14</sup> C. Meldolesi, *Cari lettori, cari spettatori*, cit.

# NOTA INTRODUTTIVA

## Le tante vie del teatro “con le persone”

di Nicola Bonazzi

L'età contemporanea ci pone davanti sfide meno deflagranti, ma altrettanto rischiose dei tragici eventi bellici del Novecento: sfide che occorre affrontare contro nemici non altrettanto visibili, più silenziosi e lenti. L'apparente collasso di una luminosa globalizzazione, con un sordo rancore montante verso persone lontane da noi per cultura, estrazione sociale o semplicemente provenienza geografica, è forse il fenomeno che richiede, a chi voglia responsabilmente impegnarsi in tale sfida, nuovi e più raffinati strumenti di studio e di dialogo. Ma tante sono le prove in cui si gioca il tema, cruciale per questi anni, di una reciproca comprensione.

Non appare un caso che i maggiori pensatori e educatori contemporanei abbiano insistito e tuttora insistano sull'urgente assunzione di un atteggiamento empatico. Scrive per esempio Edgar Morin:

Il riconoscimento della qualità umana dell'altro è una precondizione indispensabile a ogni comprensione. Questa qualità è indispensabile nella vita quotidiana, nella quale si manifesta, al livello più elementare, con la cortesia. Un semplice “buongiorno signore”, “buongiorno signora” rivolto al vicino, allo sconosciuto incontrato durante una passeggiata è appunto un segno elementare di riconoscimento, confermato da una breve conversazione sul tempo. I genitori e gli educatori hanno ragione di insegnare la cortesia, hanno torto a imporla come obbligo sociale<sup>1</sup>.

Allo stesso modo, non sarà casuale che uno dei primi esercizi su cui si mettono a cimento gli allievi in una qualunque scuola di teatro è quello di camminare liberamente in una stanza e scambiarsi, in rigoroso climax ascendente, uno sguardo, un sorriso, una stretta di mano, un “buongiorno”, un abbraccio ogni volta che ci si incontra nel percorso. Il teatro, con la sua azione potentemente inclusiva, con le sue modalità dialogiche, si pone ad antidoto anticonvenzionale di qualsivoglia atteggiamento solipsistico e indisponibile alla relazione. Ed è perciò sul teatro, declinata in “in atto” delle discipline umanistiche, che, direbbero i più avanguardisti tra i sociologi e i filosofi, si possono costruire le competenze relazionali dei cittadini. Scrive a tal proposito Martha Nussbaum:

I cittadini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale. La terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle prime due, è ciò che chiamiamo immaginazione narrativa. Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia, sia nei paesi occidentali sia in quelli orientali. Buona parte di essa deve avvenire all'interno della famiglia, ma anche la scuola o addirittura il college e l'università

svolgono una funzione importante. Per assolvere a questo compito, le scuole devono assegnare un posto di rilievo nel programma di studio alle materie umanistiche, letterarie e artistiche, coltivando una forma di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona<sup>2</sup>.

La Nussbaum, per ancorare le proprie parole ad esperienze concrete, cita il caso della scuola fondata a Santiniketan, presso Calcutta, da Rabindranath Tagore (il noto poeta e premio Nobel per la letteratura nel 1913), dove si dava grande importanza al teatro come prosecuzione di una pratica educativa che induceva i bambini ad abbandonare il proprio punto di vista per assumere quello di un altro.

Ma anche senza l'appiglio di un tale esempio, sarà da sottolineare come le forme partecipative evocate dalla filosofia statunitense conducano dritto a modalità d'intervento nel reale su cui il teatro si sta esercitando da qualche decennio<sup>3</sup>, e con accentuato impegno in questo scorcio di secondo millennio, come del resto si potrà vedere dagli interventi che compongono questo fascicolo.

Si è parlato spesso, a proposito delle confluente fra partecipazione individuale e protagonismo collettivo, di “teatro delle persone”<sup>4</sup>, mettendo a frutto un'intuizione di Claudio Meldolesi che provava a fornire una sintesi delle esperienze impegnate ad annettere ai propri dispositivi teatrali, già a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta, pezzi di realtà, un «mondo popolare» da cui attingere «il fermento stesso del teatro di ricerca»<sup>5</sup>.

Mi sembra ora, pur con tutte le cautele del caso, che le pagine seguenti delineino un panorama che registra, lungo tale direzione, ulteriori passi in avanti non solo della ricerca teatrale ma del teatro stesso nei suoi elementi costitutivi (verrebbe da dire antropologicamente costitutivi) di relazione, e dunque nella sua originaria attitudine all'edificazione di una comunità di persone su valori morali condivisi.

Intanto questa consapevolezza sposta l'accento dal prodotto al processo in modi diversi rispetto alla novecentesca accentuazione delle dinamiche puramente laboratoriali. E cioè pone sullo sfondo le «opere sceniche» convogliando in un diversificato ma unico assetto progettuale la «mobilitazione creativa di tutte le componenti coinvolte: spazi, luoghi e persone»<sup>6</sup>.

A seguito di questo sfondamento di ambiti e contesti, assumono una sempre maggiore importanza valoriale la promozione delle individualità attraverso il lavoro collettivo, il rispecchiamento del processo nell'opera scenica, la poesia delle persone. Il teatro mette in luce quanto di “umano” c'è in ciascuno, e in particolare nelle categorie di persone a rischio di esclusione sociale<sup>7</sup>: anche laddove il processo arriva a coagularsi in forme spettacolari, le “persone” non vengono inglobate nel dispositivo-spettacolo, ma restano interlocutrici di quel medesimo dispositivo con le loro biografie, le loro storie, le loro parole.

Azzardando ancora, si potrebbe quasi dire che il teatro

“delle persone” è andato lentamente trasformandosi, con una consapevolezza via via più profonda, in teatro “con le persone”. L'apparente sottigliezza vale a segnalare come nella prima formula gli elementi appositivi del nome facciano le veci di un complemento di specificazione o appartenenza; nella seconda, più pertinentemente, di un complemento di compagnia o relazione<sup>8</sup>.

È il “con” (condividere, consentire, confrontarsi...) a caratterizzare le esperienze di teatro che gli interventi qui raccolti contribuiscono a delineare aggregando documenti, dati, ricostruzioni di caso e analisi ad ampio raggio intorno a percorsi individuali (Vacis, Gherzi, Sorrentino, Longhi), esperienze in corso più o meno recenti (Cormann per l'E.N.S.A.T.T., Martinelli per le Albe, Fulco per l'Atir, il sottoscritto per l'Argine, Borghesi per il Festival 20 30, Ricci per Kilowatt, Laminarie), trasformazioni istituzionali (Zanetti, Bollo, Hadley, Matarasso, Giusti, Taormina, tutta la sezione dedicata alle scuole di teatro), progetti di pedagogia teatrale, declinati sulla pratica o sulla visione (Casi, Donati/Doria, Lonfernini): la stessa tensione all'utopia partecipata appare da alcuni box che provano a completare un panorama sempre più ricco tracciando il profilo di compagnie teatrali impegnate con modalità diverse nel lavoro sul territorio (Cantieri Mettici, Teatro dei Venti, Nuovo Teatro Sanità) e allestendo utili sinossi di riflessioni testuali sui temi in questione da parte di autori i cui percorsi più recenti testimoniano la medesima volontà di ampliare in vario modo la fruizione culturale (si pensi a quanto sta realizzando Elena Di Gioia con la stagione “Agora”); e appare infine dai due dossier fotografici intitolati *Le piazze del teatro* e *Accogliere il teatro, la cultura si fa luogo*<sup>9</sup>.

Dai contributi qui raccolti risulta un teatro che fonda su dinamiche socializzanti la propria radice genuinamente “umanistica”, che sviluppa in pratiche inclusive e partecipative la propria originaria vocazione pedagogica, che è, sempre e prima di tutto, pedagogia dell'incontro. Del resto, a cosa può formare un teatro siffatto (teatro della relazione, appunto) se non, in maniera privilegiata, alle relazioni? Relazioni tra le persone, relazione tra attori e non-attori (sintomatico, nell'intervento di Claudio Longhi, il richiamo alla figura dell'attore-operatore teorizzata da Massimo Castri), ma anche relazioni tra pubblico e opera, mirando all'incremento di quell'*audience development* sui cui insistono i più recenti programmi culturali europei. Una formula, che, di là dal tecnicismo inglese, vuole significare la possibilità di dare concreta attuazione a un modello di cultura inclusivo e accogliente: un modello paidetico secondo l'accezione originaria<sup>10</sup>, che forma prima di tutto a essere cittadini e a coltivare un *ethos* condiviso dentro quell'atteggiamento empatico di cui si diceva all'inizio.

Le pagine seguenti provano dunque a fissare la configurazione attuale di un movimento ampio, dai contorni non sempre netti, ma da cui nettamente emerge la possibilità di una scommessa nuova per il teatro, ovvero di andare oltre se stesso e proiettarsi nella realtà con la pretesa ge-

nerosa e folle di cambiarla a tutti i livelli, fra cui anche quello legislativo ancora troppo arroccato su date di *tournee* e requisiti annessi. Una scommessa che, per le sue conseguenze imprevedibili ma foriere di una sana utopia, vale la pena di tentare.

Benché il fascicolo sia frutto di una stretta collaborazione tra i quattro curatori, a Micaela Casalbani spetta in particolare la curatela del capitolo *Aperture europee fra audience development e drammaturgia attiva*, a Fabio Mangolini la curatela del capitolo *Quale futuro per le scuole di teatro* e a Nicola Bonazzi quella dei restanti capitoli. A Marta Vettorello spetta la redazione finale dell'intero lavoro. L'intervento introduttivo è frutto dei suggerimenti e di un costante scambio di idee con Gerardo Guccini, senza la cui sollecitudine e i cui preziosi consigli questo numero di «Prove di drammaturgia» non sarebbe mai andato in porto.

<sup>1</sup> E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Cortina, 2015, p. 50-51.

<sup>2</sup> Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011, pp. 111-112.

<sup>3</sup> C. Valenti, *Il teatro sociale, ovvero il teatro*, in *Il Teatro, la Scuola, la Città, il Mondo. Esperienze, riflessioni e strumenti di teatro tra educazione e cittadinanza*, a cura del Teatro dell'Argine, «I Quaderni della Ricerca» n. 33, Torino, Loescher, 2016, p. 78.

<sup>4</sup> Cfr. C. Meldolesi, *Appunti sul dopo dramma*, in «Prove di drammaturgia», n. 2/2001, pp. 6-8.

<sup>5</sup> C. Meldolesi, *Appunti sul dopo dramma*, cit., p. 7.

<sup>6</sup> Cfr. G. Guccini, *Alcune corrispondenze fra lessico e teatro: processo, prassi, progetto*, in I. Fried (a cura di), *Prospettive culturali fra intersezioni, sviluppi e svolte disciplinari in Italia e in Ungheria*. Atti del Convegno Internazionale (Budapest, 3-4 maggio 2017), Budapest 2018, p. 318.

<sup>7</sup> Su alcuni di questi temi cfr. M. De Marinis, *Il teatro dell'altro: interculturalismo e transculturalismo nella scena contemporanea*, Firenze, La Casa Usher, 2012.

<sup>8</sup> Del resto, osserva Cristina Valenti, «il teatro ha [...] nella dimensione relazionale il suo fondamento e si rivela come arte nel momento in cui costruisce emozioni a partire dai linguaggi del quotidiano» (cfr. C. Valenti, *Il teatro sociale, ovvero il teatro*, cit., p. 78).

<sup>9</sup> Sui temi dell'accessibilità culturale, tra le molte pubblicazioni, si veda F. De Biase (a cura di), *I pubblici della cultura. Audience development, audience engagement*, Milano, Franco-Angeli, 2014.

<sup>10</sup> Si fa qui riferimento all'opera capitale di Werner Jaeger, *Paideia*, per un inquadramento della quale si veda l'introduzione di Giovanni Reale all'edizione italiana (cfr.: G. Reale, *La figura di Werner Jaeger e la sua opera «Paideia» come grandioso manifesto del «terzo umanesimo»*, in W. Jaeger, *Paideia: la formazione dell'uomo greco*, trad. di L. Emery e A. Setti, Milano, Bompiani, 2003, pp. VII-XXXI).



**Teatro e formazione come beni comuni**  
di Federica Zanetti

**Abstract.** *In times like those we are living nowadays to be a citizen does not mean to recognize himself in a national identity no more, but it means instead to develop a sense of plural, better global citizenship. Cultural politics can be very helpful in the improvement and in the harmonization of different experiences, by using theatre above all as a highly inclusive and dialogical practice.*

Il rapporto tra teatro e formazione è caratterizzato da molteplici dimensioni e da due direzioni prevalenti, quella della creazione artistica e della fruizione culturale da un lato e quella più di natura antropologica e sociale dall'altro. Di fronte a questo nostro periodo storico in cui discontinuità, liquidità e crisi di valori si intrecciano in complesse geometrie, l'esperienza globale del teatro esige una riflessione che superi l'episodicità per soffermarsi sulle potenzialità di crescita personale di attori-ricercatori consapevoli, di spettatori attenti, coinvolti nel rapporto con l'emozione della scena. La ritualità del teatro non si limita all'apertura del sipario, ma di orizzonti che vanno oltre la fruizione dello spettacolo, in percorsi di comunicazione, aggregazione e coinvolgimento.

Con la stessa urgenza e guardando nella stessa direzione, i processi educativi fronteggiano gli scenari complessi che interessano il sistema delle agenzie formative di territorio in contesti in costante e accelerato cambiamento e attraversati da una profonda crisi. Crisi che investe le ragioni stesse dell'educare, dell'istruire e del formare, la vita dei giovani e le relazioni sociali e che richiede sempre più la capacità di affrontare le sfide del rapporto tra individuo e comunità, tra locale e globale, tra la costruzione della

propria identità culturale e l'essere "cittadini del mondo" in un sistema complesso di identità plurime.

Il mondo contemporaneo si configura sempre più come una società-mondo, un sistema di interdipendenze, attraversato da un inarrestabile sviluppo tecnologico. Tanti avvenimenti stanno mettendo in crisi le idee di democrazia, di società civile e i rapporti tra i popoli. Siamo in una fase che molti studiosi definiscono di mondializzazione plurale, un'epoca planetaria che necessita, con tutte le difficoltà che questo comporta, di essere profondamente compresa. Citando Ulrich Beck, «Viviamo nel mondo delle e e pensiamo nelle categorie dell'aut-aut»<sup>1</sup>.

Essere cittadini significa assumere il sistema di regole e di comportamenti che rende possibile la convivenza civile in una specifica realtà sociale e politica. Ma significa anche sviluppare quel senso delle radici e quella conoscenza della propria terra, della sua cultura e della sua storia che rendono possibile una partecipazione appassionata e responsabile allo sviluppo della propria comunità e del proprio territorio, in una prospettiva di sostenibilità e di attenzione al futuro del mondo intero.

Gran parte della sfida per un sistema formativo democratico e pluralista si gioca oggi sulla ricerca di un equilibrio fra locale e globale, sulla capacità di mantenere un rapporto fra queste due dimensioni che consenta alle istituzioni educative di fornire alfabeti, codici e strumenti, chiavi di accesso al sapere uguali per tutti, e che nello stesso tempo permetta di valorizzare al loro interno le differenze e il confronto fra ipotesi culturali anche molto diverse, nel tentativo di costruire una base comune di saperi e valori condivisi.

Il tradizionale e originario obiettivo della scuola di creare cittadini in grado di riconoscersi in una identità "nazionale" ben definita s'intreccia oggi sempre più con quello d'introdurre a forme di cittadinanza assai più ampie, addirittura planetarie, in un contesto in cui la globalizzazione non è soltanto economica, ma anche politica, culturale e religiosa.

In questo scenario, anche le politiche culturali diventano determinanti e necessarie per il superamento dell'apriamento e dell'omologazione a favore di una valorizzazione di esperienze divergenti, talvolta informali, ricche di energie creative, capaci di stabilire rapporti con pubblici diversi, con la comunità e il contesto socio-culturale in cui è immersa. Forse nessun altro luogo come il teatro ha in sé le potenzialità di intrecciare linguaggi, ricerche estetiche e antropologiche, saperi, spaccati di realtà, vissuti contemporanei e immaginari.

Ritornano alla mente le parole di Mauro Rostagno, quando affermava: «Noi non vogliamo trovare un posto in questa società, ma creare una società in cui valga la pena trovare un posto». Declinata tra gli orizzonti della contemporaneità, questa riflessione unisce i mondi dell'arte e della cultura, dell'educazione e della formazione nel compito di incoraggiare gli individui a percepirsi, senza timore, come identità multiple, appartenenti simultaneamente a differenti mondi, compresi quelli emergenti del-

la virtualità, e a percepire, con coraggio, gli altri individui come identità altrettanto plurali.

In uno degli assi strategici individuati da Morin per un'azione educativa sui temi della cittadinanza, si invita a stimolare delle «resistenze della cittadinanza contro i ritorni e gli sviluppi della barbarie. Questa barbarie, alla quale bisogna opporre una resistenza strategica, non è soltanto quella che ci accompagna sin dalle origini della storia umana, è anche quella barbarie che nasce dall'alleanza tra l'antica barbarie di violenza, di odio e di dominazione, e le moderne forze tecno-burocratiche, anonime e congelate, di disumanizzazione e di snaturamento»<sup>2</sup>.

Solo questa capacità di ri-conoscimento potrà favorire l'emersione di nuove idee e la legittimazione di nuove forme di cittadinanza. Una civiltà che voglia costruire uno spazio di pacifica e solidale convivenza, che voglia proiettarsi in un futuro con nuovi progetti comuni, con nuove idee di mondo, di società, di comunità, ha necessità di cittadini e cittadine in relazione tra loro in modalità dialogica, soggetti unici e irripetibili che possano però esprimere la propria originalità all'interno di relazioni sociali, all'interno di una comunità e un proprio progetto esistenziale ed identitario, verso direzioni meno minacciose di quelle attuali.

L'incontro tra teatro e formazione, in questo scenario, non ha come funzione quella di interpretare, semplificare, spiegare. Ci aiuta invece a vedere le ombre e le sfumature della complessità, contrapponendo alla monodimensionalità la pluralità delle dimensioni e delle possibilità. È un teatro che, in senso ampio, offre all'attore, allo spettatore, alla comunità, un'opportunità preziosa di formazione, un'esperienza positiva di condivisione con gli altri, una possibilità di crescita umana oltre che culturale. Il teatro e l'educazione dovrebbero condividere, proseguendo in questa riflessione, la dimensione dell'utopico, come intenzionalità trasformativa rispetto all'esistente. L'immaginazione ne diventa allora la poetica, non da contrapporre alla ragione, o da intendersi come artificiosa e illusoria fuga dal reale.

Da una parte, il teatro e le agenzie culturali portano avanti una riflessione sulla formazione del pubblico e dei nuovi pubblici, su quel processo ancora incerto definito "audience development". Dall'altra le agenzie educative e formative elaborano possibilità in cui il teatro possa avere un ruolo significativo nell'esperienza educativa, come qualcosa che si può "fare" oltre che "guardare", che può essere vissuto in contesti formali ed informali, scolastici ed extrascolastici e che ha bisogno, quindi, di spettatori capaci di essere creatori attivi di significati e non fruitori passivi di un prodotto. Il teatro che educa non è necessariamente un teatro di tipo "sociale", su cui ancora artisti, docenti ed esperti hanno vivaci confronti. È piuttosto un "teatro come ricerca": un teatro che converge verso il "pedagogico" nell'essere riflessione sul presente e sulle questioni cruciali del politico e allo stesso tempo nell'essere capace di capovolgere la norma, ciò che è noto, il senso comune.

Risulta quindi il teatro l'arte ideale per attivare la conoscenza che deriva dall'esperienza: l'opera d'arte si presenta come un progetto finito, ma al tempo stesso si completa e si esaurisce nella relazione con l'altro.

Uno spunto parallelo per comprendere questo collegamento fra pedagogia e teatro nella prospettiva empirica e immaginativa ce lo dà Martha Nussbaum quando scrive che «diventare un buon cittadino significa conoscere una gran quantità di dati e saper padroneggiare le tecniche del ragionamento. Ma significa anche qualcosa di più. Significa imparare ad essere capaci di amare e di usare l'immaginazione. Certo è sempre possibile scegliere di continuare a formare cittadini che abbiano difficoltà a comprendere persone diverse tra loro e la cui immaginazione raramente si spinga al di là del loro ambiente particolare. È fin troppo facile che l'immaginazione morale stringa i suoi limiti in questo modo»<sup>3</sup>.

Anche le istituzioni europee sembrano aver accolto questa sfida culturale, artistica ed educativa sia sul piano della progettualità, sia su quello dei documenti e delle indicazioni che ne contengono le principali istanze. Nuove opportunità di progettazione e di formazione nascono dall'intreccio tra l'esperienza pedagogica e l'esperienza teatrale, come viene messo in evidenza anche da alcune istituzioni europee, capaci di mettere a sistema pratiche innovative e nuove cornici teoriche. Da "Creative Europe" a EPAL, Piattaforma elettronica per l'apprendimento degli adulti in Europa, afferente alla Commissione Europea, i temi legati all'arte si intrecciano con quelli della formazione, della diversità e dell'interculturalità, dell'inclusione e dell'accessibilità culturale, anche come punti prioritari dell'Anno Europeo dedicato alla Cultura (2018). I concerti di educazione estetica o di formazione culturale ritornano attuali di fronte alla complessità dei contesti politici e sociali.

The question of living together in our society, in particular the challenges of migration and right wing populism, should also be addressed, together with the younger generation, by cultural institutions from the perspective of culture politics on a European level<sup>4</sup>.

Il contributo dell'arte, delle dimensioni culturali ed educative diventa elemento costitutivo di prospettive volte alla partecipazione sociale, alla intergenerazionalità dei contesti, al superamento di quei sentimenti di paura nei confronti della diversità e del non noto che porta alla costruzione di barriere e confini, alla rottura degli stigmi e delle rappresentazioni stereotipate.

Arts education can offer a safe space wherein similarities, attributions, prejudices, and one's own priorities and values systems can be made visible and discussed, with the goal of creating an improved understanding of one another, and even personal connections to others. If art education were to be approached in such a way, not only would it have a claim on aesthetics, but it would also serve as a form of political education<sup>5</sup>.



Federica Zanetti

Teatro ed educazione non devono perdere la volontà e la forza di rispondere al bisogno e all'urgenza di organizzare una nuova vita culturale, basata sulla costruzione e sul consolidamento di coesione sociale, sul riconoscimento di identità complesse, sulla difesa di valori basati sui diritti umani, sul rispetto della pluralità e della giustizia sociale. Non sono, quindi, meri specchi in cui la realtà si riflette, ma possono essere, insieme, generatori di mondi. Riprendendo le parole di Dominici:

L'Europa, segnata, da tempo, da una profonda crisi non soltanto economica, inizia a prendere finalmente consapevolezza che la questione è culturale e che bisogna ripartire dal "fattore culturale" per tentare finalmente di costruire un senso di appartenenza ad una comunità aperta e inclusiva che sappia, non soltanto adattarsi, ma gestire la (iper) complessità del cambiamento, le asimmetrie sempre più marcate e i nuovi conflitti, l'evoluzione tecnologica e culturale. In altre parole che sappia gestire, e non soltanto "controllare", le straordinarie accelerazioni e discontinuità che la società interconnessa e iperconnessa ha reso evidenti<sup>6</sup>.

In questa prospettiva, il teatro, come la comunità, ha bisogno di attraversare luoghi e linguaggi in cui le identità si confrontano tra loro producendo nuovi immaginari e plasmando nuove prospettive e visioni. Il teatro, in questo senso, non fa altro che attivare un processo attivo e maieutico: ricerca una relazione viva con la comunità, cerca il legame con i cittadini.

Il bisogno di relazioni intrecciate alle dinamiche del vivere ha dilatato i processi del teatro permettendo il coinvolgimento di diverse articolazioni del reale. Di conseguenza, i linguaggi scenici, hanno evoluto la capacità di rinominare le persone attraverso un concreto agire che le mostra nell'atto di riappropriarsi a un altro da sé, che non cancella o nasconde il vissuto biografico o l'identità sociale, ma la rilancia in quanto soggetto d'una drammaturgia trasformativa<sup>7</sup>.

Il teatro che mette al centro della ricerca artistica il cittadino, l'uomo e il suo sguardo sul mondo, sulle relazioni, è l'espressione forte di una pratica di cittadinanza attiva. Cambia lo sguardo del teatro sullo spettatore, così come lo analizza il regista e attore Gigi Gherzi:

Avere il coraggio di definire lo spettatore come una condizione. Interrogarsi su di essa. Pensare che quella condizione, ogni sera, crea una comunità. Provvisoria, occasionale all'inizio. Ma quell'essere comunità del pubblico, che ci chiede risposte, non possiamo ignorarla. Provare a pensare a pratiche artistiche nuove che possono cominciare a incarnarsi anche in atti e rapporti diversi con il pubblico: perché ognuno di noi, se rimarrà sempre e solo numero, audience, potrà ascoltare a teatro cose mediocri o cose sublimi, ma, uscito dal teatro, non sarà comunque in gra-

do di diventare attore di una testimonianza differente... Cammino per la città. Entro in teatro. Vedo gli spettatori. Penso a loro come cittadini. Teatro dello spettatore. In cui al centro ci sia la presenza di chi ha deciso di vivere il rito teatrale. Dove lo spettatore venga spinto ad agire, a condividere pensieri e storie. Mettendoci il suo. Lavorare perché un racconto sia generazione di una foresta di storie, di riferimenti personali, di pensieri, nella testa di ogni spettatore. Pensieri annotati nella memoria personale, a volte scritti su carta, condivisi con chi sta più vicino... Teatro come luogo delle relazioni rinnovate. Teatro della cittadinanza<sup>8</sup>.

Quando parliamo del complesso intreccio tra teatro, processi formativi e di cittadinanza, superiamo la concezione di un teatro "educativo", come pratica esclusivamente funzionale alla comprensione e alla sperimentazione di pratiche sociali, così come quella di un teatro che diventa oggetto di studio di un sapere trasmesso nel sistema tradizionale della scuola. È un incontro, quello con il mondo dell'educazione, che valorizza il teatro come strategia educativa senza perdere la sua dimensione estetica, creativa e provocatoria nei confronti della realtà. Diventa allora anche un'educazione *teatrale*, che non si ferma a chiedersi quali sono i vantaggi per l'attività didattica e per l'incremento dei saperi degli studenti, ma lo sceglie come luogo e linguaggio per lo sviluppo delle loro molteplici dimensioni (cognitiva, affettiva, emotiva, estetica, progettuale...) e per il loro sviluppo sociale e culturale. Non è un teatro per la scuola, non è una scuola che relega il teatro allo spettacolo di fine anno o ad un evento culturale estemporaneo e straordinario né che delega soluzioni preconfezionate ai problemi della classe. È una visione di una consapevole alleanza tra contesti educativi e teatro, che si concretizza in un riconoscimento delle diverse identità pedagogiche, nell'attraversamento di scenari complessi e fragili, nella sperimentazione di processi che producono immaginari, oltre che saperi. È un'alleanza attraversata dalla consapevolezza che la nostra società è in una svolta significativa che ridefinirà il modo in cui la conoscenza viene prodotta e le storie condivise per le generazioni future. Morin sostiene che questa nuova educazione alla cittadinanza presuppone un'"etica della comprensione planetaria", un processo che ha come obiettivo quello di abbracciare quei cambiamenti che approfondiscono e arricchiscono la coscienza umana e di respingere quelli che banalizzano e strumentalizzano. La comprensione planetaria presuppone un imperativo:

Comprendere è anche, continuamente, apprendere e ri-apprendere (...). La comprensione è nello stesso tempo mezzo e fine della comunicazione umana. (...) Non può esservi progresso nelle relazioni fra individui, fra nazioni, fra culture, senza reciproche comprensioni<sup>9</sup>.

In queste reciproche comprensioni, riprendendo il pensiero del sociologo Simmel<sup>10</sup>, si crea uno spazio che è

come una *creazione dell'anima*, esiste cioè soltanto se viene costituito da una azione collettiva comune. Comune, nel senso che ciò che è largamente condiviso dagli individui li porta ad unirsi e comunicando danno vita a nuove possibilità di interpretare ed intendere il mondo. Lo spazio del teatro allora, se da un lato è preventivamente regolato e definito in alcuni aspetti che lo distinguono da qualsiasi altro luogo e da qualsiasi altro mezzo, dall'altro acquista di volta in volta un nuovo significato sulla base di chi si relaziona e condivide contenuti. In questo modo il teatro contribuisce ad allenare gli individui alla costruzione collettiva di nuovi spazi e quindi di nuovi significati per il processo formativo di ogni persona. Il teatro contribuisce, in ultima istanza, a creare e ri-creare quei luoghi dove possa di nuovo nascere un'occasione per riflettere. Beni comuni intangibili, teatro, cultura e formazione necessitano di una collocazione al centro di politiche in grado di valorizzare patrimoni artistici, storici e identitari come elementi di coesione sociale, di consolidamento di legami frammentati e indeboliti e come spazi pubblici e sociali in cui riaffermare i valori della cittadinanza attiva<sup>11</sup>.

La partecipazione e l'accessibilità culturale non sono garanzia per diventare cittadini migliori, ma sono possibilità per sviluppare abilità, competenze, benessere e, di conseguenza, per produrre valore sociale e innovazione anche nei territori più fragili.

La cultura può aiutarci a fare tutto questo se cessiamo di concepirla come una forma di intrattenimento un po' snob e iniziamo a considerarla come un fattore fondamentale di cittadinanza attiva. E se diamo spazio alle tante realtà che in Italia, spesso in modo silenzioso ma con una straordinaria determinazione, hanno provato a coniugare questo nuovo modo di pensare la cultura in modo creativo ed efficace, anche nei territori più critici e dimenticati, facendo del nostro Paese il più interessante laboratorio di innovazione sociale a base culturale dell'intera Europa<sup>12</sup>.

**Federica Zanetti** è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Dal 2007 è referente scientifica del progetto "Teatro e Cittadinanza". Tra i principali filoni di ricerca: nuove tecnologie e ambienti educativi inclusivi, tecnologie nel quotidiano infantile, educazione alla cittadinanza, linguaggi artistici e creativi per la prevenzione, l'innovazione sociale e l'accessibilità culturale.

<sup>1</sup> U. Beck, *Die Erfindung des Politischen*, Francoforte, Suhrkamp Verlag, 1993, trad. It. di D. Roso, *L'era dell'e*, Trieste, Asterios Editore, 2001, p. 58.

<sup>2</sup> E. Morin, E. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Roma, Armando Editore, 2005 (1ª ristampa), pp. 116-117.

<sup>3</sup> M. Nussbaum, *Cultivating Humanity*, Cambridge, Harvard University Press, 1998, trad. It. di S. Paderni, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carrocci, 2006, p. 29.

<sup>4</sup> J. Effinger, "On the threshold of the future". *A European Project on the themes of art, arts education, diversity and interculturality* in «Genshagener Noten», n. 8, 2017, p. 10.

<sup>5</sup> A. Zosik, *Commentary on the first Nomad's Lab*, in «Genshagener Noten», n. 8, 2017, p. 29.

<sup>6</sup> P. Dominici, *Cultura come bene comune e come condivisione per un'Europa realmente aperta e inclusiva*, in «Corriere della sera», 31 agosto 2016. (<http://www.ilsole24ore.com/art/commenti-e-idee/2016-08-31/cultura-come-bene-comune-e-come-condivisione-un-europa-realmente-aperta-e-inclusiva-155012.shtml?uuiid=ADZhmVCB>).

<sup>7</sup> G. Guccini, *Teatro/mondo: dalla scrittura scenica ai linguaggi di realtà, dall'imitazione alle sineddoche*, in «Prove di Drammaturgia», n. 2, 2011, p. 5.

<sup>8</sup> G. Gherzi, *Appunti sul teatro e le cittadinanze*, ([www.gigi-gherzi.org](http://www.gigi-gherzi.org)).

<sup>9</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, pp. 108-110.

<sup>10</sup> A. De Simone, *La via dell'anima. Simmel e la filosofia della cultura*, Milano, Maltini, 2017.

<sup>11</sup> P. Dominici, *Cultura come bene comune e come condivisione per un'Europa realmente aperta e inclusiva*, in «Corriere della sera», 31 agosto 2016. (<http://www.ilsole24ore.com/art/commenti-e-idee/2016-08-31/cultura-come-bene-comune-e-come-condivisione-un-europa-realmente-aperta-e-inclusiva-155012.shtml?uuiid=ADZhmVCB>).

<sup>12</sup> P. Sacco, *Che cosa la cultura deve pretendere dalla politica*, in «Il Giornale dell'Arte», n. 384. (<http://www.ilgiornaledellarte.com/articoli/2018/3/128953.html>).

#### Audience development.

**Un termine imperfetto, ma che merita fiducia<sup>1</sup>.**  
di Alessandro Bollo

**Abstract.** *Audience development is an expression born in the Eighties and revived by the European programme Creative Europe (2014-2020), which finds in the widening of the potential audience at the cultural events a strategic aim required by all the beneficiary subjects of the programme itself. But, according to Bollo, the different interpretations of the term may neglect all the possible declinations of the concept, whereas we can think about the active participation of the different targeted audiences and to the involvement of entire local communities and areas in many different new directions. However, the success of the term hides the tacit risk to empty it of all its meaning, while giving centrality to the audiences means to deeply question them about what a cultural action is and drives.*

Se guardiamo retrospettivamente all'ultimo decennio emerge con evidenza come il concetto di *audience development* abbia guadagnato un posto di sempre maggiore centralità nelle agende dei decisori politici e nelle cassette degli attrezzi degli operatori culturali.

I primi sono sempre di più sollecitati a confrontarsi con un presente che da un lato si offre come il preoccupante risul-



tato di decenni di investimenti in politiche e programmi volti a stimolare processi di democratizzazione e di ampliamento della base sociale che hanno ottenuto risultati complessivamente piuttosto deludenti a prescindere dalle soluzioni adottate, e dall'altro appare come momento di svolta per spiccare il tanto atteso "salto di qualità" capace di tradurre in programmi e azioni concrete la visione che vede la cultura come fattore positivamente interconnesso allo sviluppo e al benessere delle economie evolute<sup>2</sup>. Il corollario principale di tale assunto risiede nel bisogno di una base sociale la più ampia e allargata possibile affinché possano innescarsi processi di sviluppo che siano efficaci, equi, perduranti e in grado di generare ricadute positive sulle capacità e sulle opportunità individuali, sul capitale creativo delle persone, sulla qualità della cittadinanza, sulla salute e sul benessere nel suo complesso.

Gli operatori culturali, d'altro canto, appaiono sempre più desiderosi di sperimentare approcci alternativi e cassette degli attrezzi che consentano loro di ritornare a essere rilevanti nei confronti di una società plurale di cui faticano a decrittare gli immaginari, i comportamenti e le domande di senso. Se parliamo di teatro, il discorso sul pubblico non è una novità, potremmo piuttosto dire che è consustanziale, inscindibile da un ragionamento profondo e antico sulla specificità del linguaggio, sulla meccanica del produrre e del ricevere, sull'agire in uno spazio che è per sua natura collettivo e sociale e quindi politico. Anche se i primi riferimenti all'*audience development* datano la metà degli anni Ottanta (si pensi ai lavori pionieristici di Keith Diggle), l'intreccio tra la dimensione operativa e quella politica assume, più recentemente, il massimo grado di esemplarità con il programma europeo *Creative Europe* (2014-2020) che enfatizza l'*audience development* come obiettivo trasversale a molte delle sue azioni, ma lo indica anche come approccio strategico e progettuale richiesto ai soggetti culturali destinatari di tali azioni<sup>3</sup>. Nello specifico il programma europeo si pre-mura di dare una propria definizione di AD:

Audience development is a strategic, dynamic and interactive process of making the arts widely accessible. It aims at engaging individuals and communities in experiencing, enjoying, participating in and valuing the arts through various means available today for cultural operators, from digital tools to volunteering, from co-creation to partnerships. Audience development can be understood in various ways, depending on its objectives and target groups:

- increasing audiences (attracting audiences with the same socio-demographic profile as the current audience);
- deepening relationship with the audiences (enhancing the experience of the current audiences in relation to a cultural event and/or encouraging them to discover related or even non-related, more complex art forms, thus fostering loyalty and return visits);
- diversifying audiences (attracting people with a different socio-demographic profile to the current audiences, including people with no previous contact with the arts)



Alessandro Bollo

È piuttosto evidente che dei tre obiettivi, quello della diversificazione (intesa come insieme di strategie e interventi da indirizzare a pubblici potenziali e non pubblici), assunta, in termini nemmeno troppo subliminali, un rilievo strategico alla luce delle motivazioni poc'anzi esposte.

L'ampiezza degli obiettivi che il programma europeo intende perseguire e l'articolazione delle strategie che suggerisce consentono di ospitare, dentro la stessa prospettiva definitoria, priorità anche potenzialmente conflittuali che variano dal welfare culturale all'innovazione di mercato, dall'inclusione sociale alla creazione di posti di lavoro qualificati, dall'accesso a categorie svantaggiate alla redditività del prodotto culturale<sup>4</sup>.

Non stupisce, dunque, se tra gli addetti ai lavori regni una certa confusione e che uno dei risultati evidenziati da un recente studio della Commissione Europea<sup>5</sup> sia stato proprio quello di registrare l'ambiguità e la polisemia del termine "audience development" la cui interpretazione muta significativamente a seconda dei settori culturali, delle aree geografiche e dei punti di vista degli attori del sistema. Sintetizzando si potrebbe dire che le diverse interpretazioni variano in un *continuum* che si sviluppa tra due polarità.

Da una parte abbiamo quelli che pensano che l'AD sia un sinonimo di marketing, una locuzione nuova e più *politically correct* per pensare a un sistema di attività finalizzato a conoscere, segmentare e personalizzare l'offerta nei confronti di un consumatore che deve essere coinvolto e fidelizzato per contribuire alla sostenibilità economica dell'istituzione.

Dall'altra abbiamo l'approccio cosiddetto *missionario*, ovvero quello che sostiene che si possa parlare legittimamente di AD solo quando si lavora "ai bordi" e con approcci inclusivi, tentando di avvicinare pubblici difficili da coinvolgere, operando in contesti sociali difficili e marginali, favorendo l'accesso a tutti i portatori di disabilità. Appare

chiaro come molto debba essere ancora fatto, anche in termini di sensibilizzazione, per evidenziare la dimensione sistemica e processuale dell'AD come stile di leadership, come visione strategica e come insieme di tecniche.

Il concetto più evoluto e maturo di *audience development* (e il suo rapporto con l'*audience engagement*) non può, però, essere adeguatamente compreso se non lo si mette in risonanza con i cambiamenti profondi e strutturali nella partecipazione culturale. Se consideriamo gli ultimi due-tre decenni emerge un processo di progressiva stratificazione, ibridazione e multidimensionalità della partecipazione culturale. Il fenomeno più evidente può essere letto nell'aggravamento di attività, pratiche e comportamenti individuali e collettivi che stanno producendo – in determinati ambienti e spazi sociali – un'erosione dell'egemonia del consumo e della fruizione ricettiva come prassi dominanti.

Tale erosione deve considerarsi in termini relativi non tanto quanto riduzione in sé del consumo, ma come crescita di pratiche alternative interessate a sperimentare nuovi formati basati su meccaniche di coinvolgimento attivo e di allentamento del rapporto rigido tra chi crea e chi riceve, sull'infrangimento (anche temporaneo) del confine tra pubblico e privato nella scelta dei luoghi e delle liturgie, su un concetto di relazione pensata come allestimento di uno spazio di dialogo e di azione (ancorché precario e limitato nel tempo) tra le persone<sup>6</sup>. Non stupisce, pertanto, l'enfasi crescente posta sulle potenzialità che derivano dalla capacità di *attivare il pubblico*, che viene pertanto stimolato a prendere parte attivamente al processo di produzione culturale con gradi di intensità che dovrebbero essere adeguatamente definiti in fase di progettazione.

Questa ricchezza di paesaggio sollecita una considerazione in merito al rapporto tra globale e locale che anche qui sembra evolvere con lo stesso registro di stratificazione e ibridazione. Se da un lato la produzione culturale è sempre più globale nell'imporre degli immaginari, dei linguaggi e dei format alimentati dalla pervasività e dalla capacità di penetrazione dei grandi *player* dell'industria culturale, dall'altro lato le pratiche di rimodulazione dell'esperienza basate sul coinvolgimento diretto, sulle dinamiche di comunità, sulle antropologie e sui bisogni di territori non possono che rivendicare e necessitare di una dimensione locale. La tensione relazionale alla base di molte di queste logiche di discorso e di sviluppo dell'agire culturale non fa che confermare l'idea che *culture grows where people meet*<sup>7</sup>.

Alla luce di queste considerazioni si potrebbe dire che uno dei principali limiti dell'*audience development* risiede proprio nella sua denominazione. Molte delle pratiche e degli approcci insiti nell'idea di sviluppare e di coinvolgere il pubblico sono, infatti, orientati a superare proprio il concetto di *audience* che semanticamente rimanda a un blocco di utenti/consumatori relegati ad un ruolo passivo di *ascolto*. Le esperienze di coinvolgimento attivo, gli approcci basati sulla collaborazione e sulla co-progetta-

zione, le comunità di pratica presuppongono che nella filiera progettuale le persone non si limitino a *consumare* (distruggere) il prodotto/esperienza, ma usino le proprie conoscenze in modo appropriato per organizzare esperienze cognitive rilevanti ed emotivamente coinvolgenti<sup>8</sup>. Per converso, la forza di questo concetto (con i limiti terminologici poc'anzi sollevati) risiede nell'aver generato una retorica positiva in grado di dare slancio e legittimazione a nuovi percorsi di sperimentazione sia sul fronte delle policy sia su quello della progettazione culturale.

Le prime, soprattutto nel nostro paese, dovranno tornare a giocare un ruolo di visione, di orientamento e di stimolo, partendo dal riconoscimento del potenziale intrinseco e strumentale che la partecipazione attiva alla cultura può sprigionare (e dai rischi derivanti dall'escludere una parte significativa di società da tali pratiche). Da questo punto di vista la partecipazione può diventare altresì un campo d'azione privilegiato per promuovere integrazioni e inter-connessioni con gli altri settori come quello educativo, sociale, turistico e produttivo, per diffondere una cultura basata sulla misurazione degli impatti e sulla loro rendicontazione (possibilmente innovando anche nella scelta delle metriche e degli indicatori deputati a misurarne il successo).

Per le organizzazioni culturali il rischio è che l'*audience development* possa rappresentare un feticcio salvifico e politicamente vincente da giocare al ribasso e su puntate sicure; attrezzi moderni per riparazioni obsolete e non più richieste. Le organizzazioni culturali dovranno invece considerare la sfida dello *sviluppo del pubblico* come la sfida che mette in gioco *il loro* di sviluppo. Non si può pretendere di cambiare il pubblico se non si è disposti a cambiare al proprio interno.

Mettere il pubblico al centro, in termini non retorici e non supini rispetto alle mode e alle fibrillazioni del momento, vuol dire interrogarsi in modo profondo sul senso dell'azione culturale e su chi deve esserne il destinatario, vuol dire investire in termini di tempo, risorse umane, competenze, proteggere processi fragili e spesso rischiosi, uscire dalla propria zona di confort per innestare processi trasformativi e migliorativi e su questo costruire la propria rilevanza e legittimazione.

Alessandro Bollo è direttore, dal 2017, della Fondazione Polo del '900 di Torino. Laureato in Economia e Commercio, Bollo è esperto di management e progettazione culturale, nonché co-fondatore della Fondazione Fitzcarraldo.

<sup>1</sup> Il testo riprende e amplia le considerazioni e le riflessioni sviluppate dall'autore nell'articolo *Tra Piemonte ed Europa. Le politiche per lo 'sviluppo del pubblico'*, Osservatorio Culturale del Piemonte.

<sup>2</sup> Cfr. A. Bollo, *Tra Piemonte ed Europa. Le politiche per lo 'sviluppo del pubblico'*, Osservatorio Culturale del Piemonte, 2017 ([http://www.ocp.piemonte.it/doc/altri/audience\\_21.06.2017\\_ocr.pdf](http://www.ocp.piemonte.it/doc/altri/audience_21.06.2017_ocr.pdf)).

<sup>3</sup> Per un approfondimento sull'AD visto dalla prospettiva di

Europa Creativa si rimanda a [http://cultura.ceddesk.beniculturali.it/link-europa-creativa.aspx?audience\\_development](http://cultura.ceddesk.beniculturali.it/link-europa-creativa.aspx?audience_development).

<sup>4</sup> Cfr. F. De Biase, *I Pubblici della Cultura. Audience development Audience Engagement*, Milano, Franco Angeli, 2014.

<sup>5</sup> Cfr. *Study on audience development – How to place audiences at the centre of cultural organisations* ([https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/node/228\\_it](https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/node/228_it)). Si tratta di uno studio realizzato da un consorzio costituito da Fondazione Fitzcarraldo (capofila), Culture Action Europe, ECCOM e Intercult per fornire elementi di conoscenza utili alla revisione dei programmi europei tra cui Europa Creativa. I risultati della ricerca, unitamente a un glossario e ad una bibliografia commentata sono scaricabili dal sito: [engageaudiences.eu](http://engageaudiences.eu).

<sup>6</sup> M. Negrin, G. Solimando, *Cultura e Sviluppo – Identità territoriale, comunità di riferimento e progettazione condivisa nel caso San Salvario*, in «I Quaderni dell'agenzia per lo sviluppo locale di san Salvario onlus», a cura di M. Negrin-G. Solimando, Torino, 2017. (<https://agenziainsalvarioblog.files.wordpress.com/2017/04/cultura-e-sviluppo-sitoweb.pdf>).

<sup>7</sup> Cfr. A. Bollo, A. Gariboldi, C. Da Milano, C. Torch, *How to place audiences at the centre of cultural organisations*, European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Brussels, 2017.

<sup>8</sup> M. Loro, *La costruzione delle tic nell'ambito dello sviluppo dell'impresa culturale*, in *La (quasi) impresa. Manuale d'uso per operatori culturali*, a cura di Hangar, Milano, «Il Sole 24 ore», 2018.

#### Audience development: democratizzazione della cultura? di Steven Hadley

**Abstract.** *The author highlights a conclusive difference between democratization of culture (by opening the access to the living culture) and cultural democracy (by assuring a more democratic cultural basis). Generally speaking, the Western countries have dealt with the first one, by making the official culture (normally represented by the big and well-financed institutions) accessible to non participating communities, with the idea of bringing them benefits. By using this Gramscian concept of common sense, however, one could tell that this approach risks to increase the control of the preminent ideology. The audience development should then safeguard all the forms of artistic and pluralistic self-definition rather than accepting the ruling culture of the élites.*

Perché l'*audience development* è così importante per le arti e per l'organizzazione culturale? Dal punto di vista della gestione artistica esistono due risposte largamente condivise, che non si escludono a vicenda: i responsabili artistici vogliono che più gente sia impegnata in ambito culturale o perché questo giova all'organizzazione artistica, o all'individuo (e, di conseguenza, alla società in generale). Il logico corollario di questo è di estendere questi benefici il più ampiamente possibile, attraverso uno sviluppo sia artistico che di pubblico.

Uno degli effetti più prevedibili dello sviluppo di un mo-

dello così geograficamente differenziato per lo sviluppo dell'arte e la sua distribuzione, consiste nel fatto che, come avvenne in Inghilterra dopo la Seconda Guerra mondiale, questa struttura materiale e le relative infrastrutture burocratiche hanno richiesto, nel tempo, un forte impiego di risorse. In parole povere, ora il settore culturale possiede un gran numero di edifici e di personale sia dirigente che amministrativo in tutto il Paese, cosa che ha un costo molto elevato. Lo sviluppo di questa infrastruttura istituzionale genera due cose: in primo luogo, l'organizzazione sviluppa una volontà di auto-conservazione; in secondo luogo i finanziatori vogliono proteggere i loro investimenti. Se non controllati, questi fenomeni portano nel migliore dei casi alla stasi, e nel peggiore alla sclerosi.

Contemporaneamente, fino al 1945, il modello inglese dei pubblici sussidi all'arte ha evidenziato il desiderio di rendere accessibile a tutti una cultura che fino ad allora era riservata alle élites. In sito nell'idea di pubblico sussidio è l'obbligo morale di assicurare un accesso democratico alle arti e alla cultura, essendo queste sovvenzionate dai contribuenti, il che produce una *democratizzazione* della cultura. Esiste, quindi, un'implicita correlazione teorica tra i pubblici sussidi alla cultura e l'ampliamento, o democratizzazione, dell'accesso. Un tale imperativo morale è implicito in ogni sistema di pubblico sussidio culturale operante in una moderna democrazia liberale, dato che «uno stato democratico non può essere visto semplicemente assecondare le preferenze di pochi, per quanto illuminati»<sup>1</sup>. Questo porta sia la gestione dell'arte che le politiche culturali a porsi domande su come la cultura e l'arte sostenute da sovvenzioni pubbliche debbano essere contemporaneamente democratiche e democratizzate.

Dal punto di vista delle politiche culturali britanniche, possiamo riflettere su oltre 70 anni di sovvenzioni pubbliche per le arti. Nonostante il valore solo simbolico di tale anniversario, esso ci offre, in questo caso, materia di riflessione sulla direzione assunta nel lungo periodo dal percorso, e un'occasione per valutare i risultati conse-



Steven Hadley

gniti, alla luce degli originali intenti ideologici. Le sovvenzioni statali, in una società democratica, debbono essere democratiche. Tuttavia viene sostenuto che i governi vogliono che più gente si avvicini all'arte perché questo avvicinamento è parte del «sostegno implicito per la democratizzazione di una cultura che non necessariamente adempie alle proprie funzioni, genera un profitto o raggiunge un pubblico diversificato»<sup>2</sup>. Nelle società democratiche liberali, i governi non possono imporre ai cittadini una cultura sovvenzionata, ma ci sono cose che possono fare per estendere l'accesso alla cultura esistente (democratizzazione della cultura) e/o garantire una più democratica base culturale (democrazia culturale).

#### La democratizzazione della cultura

La democratizzazione della cultura fa riferimento a processi in cui la cultura *ufficiale*, generalmente rappresentata da grandi e ben finanziate istituzioni, è resa accessibile a comunità non partecipanti, spesso nella convinzione che questo faccia loro del bene.

È «un piano d'azione basato sulla convinzione che lo sviluppo culturale proceda da una potenziata distribuzione delle esperienze e dei prodotti dell'alta cultura»<sup>3</sup>. Questo processo è avvalorato da una storica fede nel valore degli aspetti civilizzatori dell'arte e della cultura, e di conseguenza da un corrispondente desiderio di democratizzarne l'accesso. In termini politici, questa ideologia si è manifestata in numerosi documenti, da *A Policy for the Arts – The First Steps* di Lee (1965)<sup>4</sup>, fino a *Great Art and Culture for everyone* dell'Arts Council England (2013)<sup>5</sup>. Nella pratica, questo ha significato molto, dal far girare le compagnie nazionali e creare sedi regionali, al finanziare l'arte di comunità e lo sviluppo del pubblico. Più di recente, l'ideologia della democratizzazione della cultura è apparsa nella *Culture White Paper*<sup>6</sup> del Ministero per la Cultura, Media e Sport, col suo linguaggio modellato sull'esigenza di «entrare in contatto e aumentare l'accesso».

Tuttavia, nonostante molti lodevoli discorsi siano stati fatti sulla disponibilità e sull'accesso, i veri beneficiari dei finanziamenti pubblici per la cultura sono ancora una piccola minoranza, cosicché «[...] il fatto che tanto denaro pubblico vada a forme d'arte che vengono fruite ancora solo da un pubblico colto e relativamente benestante (dopo più di 50 anni di politiche per l'accesso) è senza dubbio fonte di disagio»<sup>7</sup>. Il *Report on the Future of Cultural Value* prodotto dalla Warwick Commission (2015) ha presentato una nuova segmentazione della fruizione culturale basata sui dati del DCMS che mostrava come i due gruppi più culturalmente coinvolti rappresentavano solo il 15% della popolazione e tendevano ad appartenere al più alto livello socio-economico. Il segmento più culturalmente attivo della popolazione generale era costituito dall'8% più benestante, meglio istruito e meno etnicamente diverso. Tra il 2012 e il 2015 questi costituivano (nella stima più prudente possibile) almeno il 28% delle presenze a teatro beneficiando direttamente di stimate £85 a testa di finanziamenti ACE. Questo, per citare il

rapporto della Warwick Commission, «suggerisce che lo scarso impegno è più l'effetto di un disallineamento tra i gusti del pubblico e l'offerta culturale finanziata – ponendo un problema di pertinenza, oltre che di accessibilità»<sup>8</sup>. Come nota Hewinson senza mezzi termini, «la maggior parte della gente non partecipa»<sup>9</sup>.

Questa situazione pone una domanda fondamentale su quale cultura presumibilmente sia stata democratizzata. Se l'arte e la cultura devono assumere importanza per un'*audience* più vasta, esse devono essere portatrici di valori. Tuttavia, molto del lavoro di sviluppo del pubblico mira a fornire la gente non di valori ma di vantaggi, poiché la base ideologica dello sviluppo del pubblico è vista come la democratizzazione della cultura. La cultura che deve essere democratizzata non è una cultura comune, condivisa o popolare, ma la cultura di una élite. Una cultura che necessita di essere democratizzata al fine di giustificare la sovvenzione che ha portato alla sua creazione. Per molti che lavorano nel settore culturale, queste idee possono essere difficili da considerare.

#### Gramsci e il senso comune

Come ipotesi di lavoro, l'idea gramsciana del *senso comune*<sup>10</sup> può esserci utile. Gramsci suggeriva che il capitalismo manteneva il controllo non solo mediante la violenza e la coercizione politica ed economica, ma anche attraverso l'ideologia. In una prospettiva gramsciana, la disuguaglianza strutturale può assumere molte forme. In parole povere, Gramsci afferma che la borghesia sviluppa una cultura egemone che propaga i propri valori e le proprie regole cosicché questi diventano i valori di *senso comune* di tutti. La classe lavoratrice (e le altre classi) identifica il proprio bene col bene della borghesia, e aiuta a mantenere lo *status quo* piuttosto che ribellarsi. Per Gramsci, il *senso comune* era il disparato insieme di idee e convinzioni detenute generalmente in ogni data comunità. Il *senso comune* è il risultato delle istituzioni e dei produttori di conoscenza (Gramsci pensa specialmente alla Chiesa e ai partiti politici, ma noi possiamo pensare alle gallerie d'arte, ai teatri e ai musei) i quali, spesso per sedimentazione, promuovono una (loro) particolare visione del mondo. Queste istituzioni e gerarchie (siano religiose, politiche o culturali) espongono un insieme, relativamente coerente, di idee riguardanti il mondo che possono essere oggetto di una sempre più ampia diffusione. Peraltro, se il *senso comune* sia di *buonsenso* o no non è un quesito pertinente. Se noi consideriamo la democratizzazione della cultura come il *senso comune* della politica culturale, allora cominciamo, da un lato, a capire il suo dominio e la sua prevalenza, dall'altro a considerare come potrebbero essere articolate le alternative.

#### Democrazia culturale e sviluppo del pubblico

Chiedendoci perché, e come, la cultura e l'arte sostenute da sovvenzioni pubbliche debbano essere sia democratiche che democratizzate, possiamo pensare in modo nuovo il seguente problema: qual è il principio guida della



sovvenzione pubblica? Dopo tutto, «la missione di un organismo ufficiale non è di insegnare o censurare, ma di dare coraggio, fiducia e opportunità»<sup>11</sup>. Interrogarsi sul come le sovvenzioni pubbliche possano nel migliore dei modi conseguire obiettivi socialmente democratici, solleva il problema se l'attuale modello di democratizzazione possa mantenere la sua legittimità a fronte di sfide verso l'idea di valore culturale, verso le gerarchie delle forme d'arte e la predominanza di ciò che può essere considerato un'egemonia culturale borghese. Possiamo ipotizzare che la gran parte delle organizzazioni artistiche sarebbero d'accordo nell'affermare che lo scopo della loro esistenza è di estendere e approfondire l'esperienza artistica dell'individuo, e che questa esperienza può essere incentrata sul permettere l'espressione e la valorizzazione individuale e, in ultima analisi, la giustizia sociale. Così, proviamo a considerare le cose da una diversa prospettiva:

La premessa fondamentale dello sviluppo, o dell'accesso, o dell'*outreach* o comunque lo si voglia chiamare, è paternalista e corrotta. È basata sul presupposto che il pubblico ha sbagliato; che se solo noi possiamo gettare abbastanza denaro ricavato dalle lotterie ad abbastanza orchestre per mettere abbastanza musicisti a suonare in abbastanza scuole elementari del centro per abbastanza bambini neri o, anche peggio, mettere abbastanza bambini neri a copiare compositori classici e chiamare questo creatività – se solo potessimo superare il testardo rifiuto dei ragazzi di andare ai concerti – allora li salveremo da una vita culturalmente povera, e giustificheremo i nostri stipendi. Indubbiamente, dobbiamo pensare in modo più sofisticato. Dobbiamo renderci conto che noi, bianchi, laureati, autocrati stipendiati, mediatori del potere culturale, responsabili decisionali, siamo gli unici ad aver bisogno di cambiare. Dobbiamo sviluppare del rispetto per quello che i giovani vogliono, del rispetto per la loro musica. Allora, se siamo fortunati, loro ci raggiungeranno, e ci faranno l'onore di arricchire le nostre vite e di coinvolgerci in tutta quella potenza e divertimento, e forse vedremo la meravigliosa visione di squadre di giovani della classe lavoratrice, sovvenzionati dalle lotterie, gestire programmi sociali per manager di mezza età, che li incoraggino a rilassarsi un po' e unirsi alla festa<sup>12</sup>.

La citazione sopra è presa da un discorso di Dave O'Donnell, di Community Music, al convegno *Reaching the Audience of the Future*, organizzato dalla Paul Hamly Foundation nel giugno 1999. Non è chiaro se O'Donnell sia stato deliberatamente provocatorio, o se parlasse col cuore in mano. Baker dice che, «sebbene sia improbabile che, leggendo questo libro, siano in molti ad essere d'accordo con lui, dobbiamo riconoscere che l'essenza di ciò che O'Donnell sta dicendo è ineludibile per chiunque si proponga seriamente di sviluppare un pubblico nuovo, diverso, e di accrescere comunque l'*audience* [...]». Se vogliamo fare musica accessibile e attrattiva per molte più persone,

dobbiamo cominciare a riflettere sul mondo dalla loro prospettiva<sup>13</sup>. Molti di coloro che fanno parte del settore culturale non potrebbero non essere d'accordo con questo commento, che però è troppo limitato. Potremmo considerare come tema centrale non tanto la questione di vedere la *nostra cultura* dalla loro prospettiva, ma, diversamente, che cosa intendiamo per *nostra cultura*. Perché la nostra cultura, la cultura che ha bisogno di essere democratizzata, non è una cultura comune, condivisa e popolare, ma è la cultura di una élite: una cultura che ha bisogno di essere democratizzata per giustificare le sovvenzioni che hanno portato alla sua creazione. In effetti, se noi riteniamo che lo scopo della cultura sostenuta da sovvenzioni pubbliche sia estendere e approfondire l'esperienza artistica dell'individuo e che questo sia, in senso lato, una questione di giustizia sociale, allora possiamo trovarci nella necessità di riconsiderare l'idea che la cultura stessa debba essere democratizzata. L'idea di democrazia culturale può essere vista come qualcosa che convalida le forme di espressione e impegno culturale scelte dal pubblico, piuttosto che qualcosa che promuove una definizione stabilita di cosa si intende per *arte*. La democrazia culturale intende il ruolo del governo in quanto garanzia che non possano predominare «né la volontà o la preferenza di una maggioranza prepotente, né quelle di una minoranza potente» all'interno di un contesto dove esistano opportunità il più possibile complete di «autodeterminazione artistica pluralistica»<sup>14</sup>. La premessa fondamentale della democrazia culturale è la libera scelta individuale. Il ruolo dello stato, tramite la politica culturale, è pertanto un ruolo di non interferenza. Abbracciare sia la volontà di partecipazione che un'ampia interpretazione del concetto di cultura, costituisce, come si vede nello Stato Sociale dei paesi nordici<sup>15</sup>, un solido fondamento per una democrazia culturale. In contrasto col modello di democratizzazione della cultura, questa posizione propone che il governo attui una politica di regolamentazione che gestisca la distribuzione dell'informazione o le strutture di supporto in modo da sostenere le preferenze e le espressioni culturali degli individui e delle comunità<sup>16</sup>, come accade in altri generi di mercato, al fine di favorire un concetto pluralista di cultura<sup>17</sup>. L'*audience development* incarna l'aspirazione della politica culturale di far nascere una diversa realtà materiale nella fruizione delle arti sostenute da sovvenzioni pubbliche. Alcuni miei recenti lavori<sup>18</sup> hanno mostrato che, nelle politiche culturali, il rapporto tra l'*audience development* e i discorsi sulla democrazia è significativamente più complesso di quanto non appaia nella letteratura accademica<sup>19</sup>. Una più significativa conoscenza dell'*audience development*, e del suo rapporto con i discorsi di democrazia presenti nella politica culturale, è stata oscurata da un concentrarsi dell'attenzione sulla definizione del ruolo della pratica come strumento della gestione economica delle arti. I precedenti approcci metodologici hanno avuto come conseguenza una concettualizzazione basata sui processi dell'*audience development*, che contestualmente

nega il mandato ideologico degli operatori e blocca aspetti significativi della pratica. Allineando l'*audience development* con entrambe le teorie dominanti della politica culturale – la democratizzazione della cultura e la democrazia culturale – si sostiene che una comprensione della base ideologica dell'*audience development* ha conseguenze importanti per comprendere come la democrazia culturale possa essere realizzata. Questo è un argomento di discussione urgente e rilevante nell'ambito della politica culturale europea, visti i recenti inviti<sup>20</sup> a fondare un'agenzia e/o un osservatorio europeo per l'*audience development* che costituisca un focus per le future attività culturali sovvenzionate europee. All'interno di questo processo, la pratica dell'*audience development* deve opportunamente essere considerata come un progetto ideologico situato all'interno del più ampio discorso di democratizzazione della politica culturale. Pertanto, un progetto molto più vasto, interessato alla ridefinizione dell'*audience development* come veicolo per una democrazia culturale (accanto al suo ruolo nella costante democratizzazione della cultura) sarebbe una giusta ambizione per la futura politica culturale europea.

(Traduzione di Anna Galetti)

Steven Hadley è docente di Arts Management e Politiche Culturali presso la Queen's University di Belfast, e Visiting Research Fellow presso l'Università di Leeds. Di imminente pubblicazione, presso la Casa Editrice Palgrave MacMillan, il suo Audience Development and Cultural Policy. (Visiting Research Fellow University of Leeds. shadley01@qub.ac.uk).

<sup>1</sup> K. Mulcahy, *Cultural Policy: Definitions and Theoretical Approaches*, in «Journal of Arts Management, Law, and Society», vol. 35, 2005-2006, p. 323.

<sup>2</sup> E. Bjørnsen, *The Limitations of Audience Development*, Bergen, Audiences Norway, 2011, p. 1. ([http://artsandaudiences.com/wpcontent/uploads/2011/05/1449\\_bjornsen\\_110525\\_o1.pdf](http://artsandaudiences.com/wpcontent/uploads/2011/05/1449_bjornsen_110525_o1.pdf)).

<sup>3</sup> D. Adams-A. Goldbard, *Cultural Democracy vs. The Democratization of High Culture*, in «Social Policy», vol. 12, n. 1, 1981, p. 55.

<sup>4</sup> J. Lee, *A Policy for the Arts: The First Steps, Volume 2601 di Cmd. (Great Britain. Parliament)*, London, H. M. Stationery Office, 1965.

<sup>5</sup> ACE, *Great Art and Culture for everyone*, 2013 (<http://www.artscouncil.org.uk/advice-and-guidance/browse-advice-and-guidance/great-art-and-culture-everyone>).

<sup>6</sup> Department for Culture, Media and Sport, *Culture White Paper*, 2016 (<https://www.gov.uk/government/news/culture-at-the-heart-of-our-communities>).

<sup>7</sup> E. Belfiore, *Art as a means of alleviating social exclusion: does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK*, in «International Journal of Cultural Policy», vol. 8, n. 1, 2002, p. 91.

<sup>8</sup> *Enriching Britain: Culture, creativity and growth*, in The Warwick Commission Report on the Future of Cultural Value, Warwick, 2015, p. 34.

<sup>9</sup> R. Hewison *Cultural Capital: the Rise and Fall of Creative Britain*, Londra, Verso Books, 2014, p. 214.

<sup>10</sup> Cfr. K. Crehan, *Gramsci's Common Sense: Inequality and Its Narratives*, Durham, Duke University Press, 2016; cfr. A. Gramsci, *Selections from «The Prison Notebooks»*, ed. Q. Hoare and G. Nowell Smith, London, Lawrence & Wishart, 1971.

<sup>11</sup> Cfr. J. M. Keynes, *The Arts Council: Its Policy and Hopes*, Collected Works, 28, Basingstoke, Macmillan, 1982.

<sup>12</sup> T. Baker, *Stop Reinventing the Wheel*, Association of British Orchestras, 2000, p. 6. (<http://culturehive.co.uk/wp-content/uploads/2013/04/Stop-Reinventing-the-Wheel-Guide-to-Classical-Music-Audiences.pdf>).

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> D. Adams-A. Goldbard, *Cultural Democracy vs. The Democratization of High Culture*, in «Social Policy», vol. 12, n. 1, 1981, p. 55.

<sup>15</sup> Cfr. A. M. Waade, «Cultural Project» *Management and Cultural Democracy in a Nordic Context in From Maestro to Manager: Critical Issues in Arts and Culture Management*, a cura di M. Fitzgibbon, A. Kelly, Oak Tree Press, 1997.

<sup>16</sup> Cfr. Y. Evrard, *Democratizing Culture or Cultural Democracy?*, in «Journal of Arts Management, Law & Society» 27 marzo 1997, pp. 167-176.

<sup>17</sup> Cfr. A. M. Waade, «Cultural Project» *Management and Cultural Democracy in a Nordic Context in From Maestro to Manager: Critical Issues in Arts and Culture Management*, a cura di M. Fitzgibbon – A. Kelly, Oak Tree Press, 1997.

<sup>18</sup> S. Hadley, «Clothed in an inclusive ethic: Discourses of democracy and the role of audience development in English cultural policy (2017, tesi inedita di dottorato); S. Hadley, S., «European Commission Final Report: Study on Audience Development – How to Place Audiences at the Centre of Cultural Organisations», in «Cultural Trends» vol. 26, n. 3, 1 aprile 2017.

<sup>19</sup> N. Kawashima, *Beyond the Division of Attenders vs Non-attenders: a study into audience development in policy and practice*, 2000 ([http://wrap.warwick.ac.uk/35926/1/WRAP\\_Kawashima\\_ccps\\_paper\\_6.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/35926/1/WRAP_Kawashima_ccps_paper_6.pdf)); N. Kawashima, *Audience Development and Social Inclusion in Britain*, in «International Journal of Cultural Policy», 12 gennaio 2006, pp. 55-72.

<sup>20</sup> European Commission, *Study on Audience Development – How to place audiences at the centre of cultural organisations*, 2017 ([https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/news/20170421-new-study-audience-development\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/news/20170421-new-study-audience-development_en)).

## Parlando, scrivendo.

**Gli scrittori drammaturghi della E.N.S.A.T.T.<sup>1</sup>: un collettivo sperimentale e critico in divenire. Sei brevi note contro la formazione artistica<sup>2</sup>.**  
di Enzo Cormann

**Abstract.** Enzo Cormann, playwright and teacher at EN-STATT (École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre), explains how he succeeded in developing his formative method starting from his intolerance of canonized dramaturgical forms. The complexity of contemporary times twists every previous and established form, and it pushes everytime

*to several questions about the more adequate play form by revising their same invention statute. That is why the only possible teaching for this kind of plays is a critical accompaniment in the writing too, in order to be in an empathetic comparison with it.*

1. La crisi del dramma, della quale le opere di Strindberg, Ibsen, Maeterlinck, Hauptmann... hanno manifestato i primi sintomi alla fine del XIX secolo, non ha soltanto avviato uno sconvolgimento, ma addirittura una rivoluzione delle forme della finzione teatrale. Tale crisi ha innestato un divenire critico della letteratura drammatica che si è velocemente confuso con il dramma stesso. Il dramma in effetti è diventato, al contrario della forma accademica con la quale veniva confuso fino ad allora, luogo della sollecitazione e della sperimentazione dell'operazione teatrale, addirittura luogo di una incessante messa alla prova delle sue stesse possibilità. Le rappresentazioni del mondo offerte dalle scienze umane e dalla fisica moderna hanno compromesso le rappresentazioni concordate e convenzionali delle relazioni interpersonali e della temporalità drammatica. Il discredito darwiniano dell'antropocentrismo e quello freudiano dell'onnipotenza dell'Ego, hanno fatto crollare il quadro dell'azione interumana declinato al presente, indicato da Peter Szondi come materia prima del "dramma assoluto" che era prevalso fino ad allora. Ormai noi siamo qui *e* là, ieri *e* domani, ciò che siamo *e* ciò che non siamo, coscienti *e* incoscienti, manifesti *e* latenti... Siamo doppi, multipli, frammentati, atomizzati, inessenziali, dislocati, sfuggenti, smarriti.

Più di un secolo dopo, scrivere per il teatro non comporta più solo immaginare il contenuto di un'esperienza sensibile condivisa, ma richiede che se ne concepisca la forma, e non solo questa, ma anche il protocollo inventivo che presiederà alla sua composizione. Pertanto il dramma è mutato, e non cessa più di mutare, diventando quello che i biologi Francisco Varela e Humberto Maturana hanno definito una *autopoiesi*<sup>3</sup>:

Un sistema organizzato come una rete di componenti che (a) rigenerano di continuo la rete che li ha prodotti attraverso le loro trasformazioni e le loro interazioni, e che (b) costituiscono il sistema in quanto unità concrete che coesistono nello spazio in cui esso esiste, specificando il dominio topologico nel quale si realizza in quanto rete<sup>4</sup>.

Questa modalità di «auto-affermazione ontologica», per riprendere le parole di Félix Guattari, è consustanziale ad ogni produzione di soggettività. È anti-accademica, non per stravaganza o per qualche prurito contestatario, ma per necessità. L'emancipazione dalle vecchie regole è la *conditio sine qua non* della sua sopravvivenza, della sua pertinenza e della sua potenza di rappresentazione, ovvero di manifestazione.

L'anti-accademismo non deve essere considerato come una scuola (di pensiero dell'arte) come le altre, ma come



Enzo Cormann

un movimento concomitante con le condizioni di emergenza della modernità.

Un secolo dopo, la situazione postmoderna sarebbe quella di una pratica simultaneamente privata di ogni vincolo canonico e di ogni opportunità rivoluzionaria, liberata da maestri e da avversari, da costrizioni e da contrasti. Pertanto, l'invenzione letteraria passa necessariamente attraverso l'adozione o l'invenzione di una forma non preventivamente fissata per l'uso. L'invenzione letteraria, al pari di quella drammatica, è in prima istanza re-invenzione del territorio della scrittura e dei suoi usi. L'invenzione artistica diventa una pratica d'invenzione delle procedure che (per parafrasare Varela) a) rigenerano continuamente i suddetti processi e che b) costituiscono un progetto estetico in divenire definendosi nello specifico come disposizione singolare di enunciazione soggettiva.

2. Partendo dalla precedente riflessione si può dedurre, per poco che se ne confermino le linee principali, che la situazione contemporanea del dramma rende effimera ogni velleità di trasmissione di ricette tecniche, di regole inviolabili o di canoni di genere. Nessuno può seriamente pretendere di trasmettere in questo campo un sapere reso stabile dall'uso e convalidato dall'esperienza.

Al di fuori della frequentazione della letteratura drammatica e delle sale teatrali, frequentazione che dipende da un desiderio più contagioso che propriamente trasmissibile, non esiste alcuna possibilità di trasmettere un insieme coerente di presupposti all'invenzione letteraria e drammatica.

La nozione stessa di formazione si trova inoltre dequalificata, nella misura in cui ella non può più rimandare che ad un disegno di formattazione del progetto artistico che consiste nel normalizzare il cammino degli allievi sulle tracce e sui passi dei maestri. Poiché se è diventato impossibile insegnare l'arte del dramma, si ha sempre la facoltà di insegnare il dramma come pratica artigianale,

che consiste nel produrre oggetti d'arte economicamente validi e vendibili (ed è esattamente ciò che, sia detto fra parentesi, preconizzano molti estimatori patentati dei *masters* avviati all'interno delle scuole d'arte con il favore del Processo di Bologna).

3. La plausibilità e la possibilità stessa di una scuola d'arte presuppongono quindi oggi che si parta dal progetto personale dei giovani artisti come operazione di (re)differenziazione radicale in un contesto di indifferenziazione generale, in particolare mediatica e digitale.

Se la formazione consiste nel dotare di una forma ciò che non lo ha – per esempio dotare di una forma letteraria condivisibile una visione intima – essa dipende chiaramente dalla responsabilità dello stesso artista. La forma (come la drammaturgia) è strutturazione singolare – o singolarmente concepita – destinata a connettere la strutturazione teatrale collettiva.

Peraltro, se l'arte è pratica di emancipazione – in particolare di emancipazione dalle rappresentazioni dominanti e prefabbricate – la trasmissione formatrice, trans-formatrice, è, in quanto tale, un dispositivo d'infantilizzazione (*infans* – colui che non parla, l'essere prima del linguaggio...) in quanto presuppone una suddivisione netta e duratura fra coloro che sanno e coloro che imparano, fra coloro che parlano e coloro che si tacciono, fra quelli che Jacques Rancière chiama, sulla scia del pedagogo rivoluzionario Joseph Jacotot, «abbruttitori» e coloro a cui il sapere dei maestri rinvia indefinitamente nel silenzio e nella semioscurità del giogo eterno dei *sapienti*.

Il processo di emancipazione che costituisce, o dovrebbe costituire, ogni gesto artistico, ha bisogno di affrancarsi dalle rappresentazioni conformi. Bisogna quindi imparare – sì, *imparare* – non solo a pensare al di fuori dei recinti accademici rinnovati indefinitamente dalle corti di abbruttitori/formatori, ma anche e prima di tutto contro sé stessi, nella misura in cui nessuno è naturalmente esente dagli effetti del conformismo generale. Da questo punto di vista l'arte è un lavoro di lacerazione, di affrancamento... Si tratta in prima istanza di nuocere alla propria stupidità, all'«infinito mondo dell'imbecillità», come si divertiva a qualificarla Gilles Deleuze, che la definiva «la lotta fra sé».

4. Sono queste considerazioni, peraltro evocate troppo rapidamente, che hanno guidato alla concezione del Dipartimento degli Scrittori Drammaturghi all'interno dell'ENSATT.

Si trattava di fatto di mettere in piedi un dispositivo di lavoro, di ricerca, d'invenzione – e di apprendimento – sgombrato ogni tipo di obiettivo formatore (e formatore), capace di favorire l'emancipazione, l'autonomizzazione, la differenziazione e la radicalizzazione dei giovani artisti che era destinato ad accogliere. Un dispositivo d'insegnamento pensato come un dispositivo che insegna piuttosto che come un dispositivo all'interno del quale insegnare (... la scrittura drammatica, all'occor-

renza). Un dispositivo suscettibile di produrre in quanto tale degli insegnamenti adeguati. Un dispositivo pensato principalmente sulla modalità dell'accompagnamento critico delle scritture. Ma un accompagnamento critico concepito esso stesso su una modalità critica: collettivo, eterogeneo e contraddittorio. Da qui, per esempio, l'idea di mettere in piedi un "gruppo di studio", collettivo d'accompagnamento critico e contraddittorio, diventato la pratica centrale del dipartimento, che riunisce i giovani scrittori studenti e degli scrittori accompagnatori di diverse generazioni e portatori di progetti artistici dissimili (in altre parole, nella sua formula attuale: quattro scrittori accompagnatori per sei/otto scrittori studenti). Durante queste giornate di scambi sui testi in corso di scrittura, i contributi degli accompagnatori, così come quelli degli studenti, sono spesso e prevedibilmente contrastanti. Ognuno si esprime per sé, appoggiandosi sulla propria esperienza di scrittore, di lettore e di spettatore, che sia novizio o veterano. Peraltro la modalità di lavoro collettivo è più dell'ordine della conversazione che di quello della discussione; in questo senso, l'obiettivo non è trovare un accordo, convenire insieme quello che converrebbe fare e ancor meno decidere il da farsi, quanto invece quello di approfondire le nostre controversie, di disegnare delle problematiche, delle possibilità divergenti.

Satelliti di questo dispositivo centrale, sollecitati in particolare dagli interrogativi nati dalle scritture in corso, sono un certo numero di cantieri di scrittura, di laboratori, di opifici, di seminari... che offrono diversificate possibilità di pensare, leggere, tradurre, giocare<sup>5</sup>, sperimentare, ma anche di collaborare con attori, scenografi, registi, ecc.

5. Nel 2002-2003, anno di concezione del Dipartimento di Scrittura Drammatica all'interno dell'ENSATT, la mia logica era quella di uno scrittore che stava sviluppando una violenta allergia nei confronti dell'infantilizzazione degli scrittori drammaturghi così come nei confronti della loro rampante "socio-culturalizzazione": paternalismo istituzionale avente come obiettivo la protezione



Laboratorio interno alla scuola E.n.s.a.t.t. di Lyone. (foto di Benjamin Bourgeois)





Alcuni studenti della scuola E.n.s.a.t.t. di Lyone. (foto di Lara Balais)

degli scrittori come specie in via di estinzione (una buona notizia: i panda si riproducono in cattività); acondiscendenza dei registi direttori di teatri e sottomissione delle scritture al loro solo progetto artistico; marginalizzazione istituzionale degli scrittori; disprezzo della critica giornalistica; teorizzazione del teatro contemporaneo come pura pratica scenica finalmente liberata dalla drammaturgia e dallo scritto, ecc.; e d'altra parte: la strumentalizzazione del teatro e delle scritture come estintori o cataplasmi sociali; richieste di scrittura a carattere pedagogico, didattico, addirittura profilattico, avente come obiettivo l'edificazione a cittadinanza dei bruti e della marmaglia; reificazione (mercificazione) della scrittura come strumento socio-culturale; generalizzazione dello scrittore animatore o alibi contemporaneo (ma senza contare nulla) all'interno delle *équipes* teatrali, ecc.

Il mio posizionamento nel campo dell'insegnamento superiore e delle scuole d'arte, deriva direttamente dalla mia esperienza di scrittore drammaturgo. Ho cominciato a proporre dei testi per la scena e a pubblicare delle *pièces* all'inizio degli anni Ottanta. È quindi forte di una ventina d'anni d'esperienza artistica intensiva che ho concepito nel 2002-2003 un dispositivo di parola e di sperimentazione collettiva, della quale avrei io stesso avuto il piacere di approfittare quando ho cominciato a scrivere per il palcoscenico, suscettibile di dimostrare a modo suo che c'era (e che c'è ancora) l'urgenza e la necessità di integrare gli scrittori nel collettivo artistico teatrale, piuttosto che mantenerli nella sua più o meno lontana periferia...

Nei miei intendimenti, si trattava di preservare la necessaria solitudine dello scrittore offrendo, al contempo, un'opportunità feconda di rompere il suo isolamento.

All'oggi, mi accontento di far funzionare la mia intuizione e di costruire un *ensemble* coerente e attraente, giocando spesso d'astuzia con l'istituzione, e incrociando i ferri con i cavalieri bianchi del romanticismo letterario ancora in auge – «chi sei tu per pretendere di insegnare ad Arthur a diventare Rimbaud?». Un pericoloso megalomane o un necroforo della poesia, quanto meno...

Il mio progetto evidentemente si collegava ad un background libertario e antiautoritario, ma non lo collegavo

aprioristicamente ad un'idea di scuola d'arte. Quando sono stato invitato ad ipotizzare questo dipartimento all'interno dell'ENSATT, avevo alle mie spalle diversi anni di esperienza d'insegnamento alla Scuola del Théâtre National de Strasbourg, e ancora prima di conduzione di laboratori di recitazione all'interno di scuole per attori (fra le altre l'Ecole du Passage di Niels Arstrup) e di classi di opzione artistica nei licei. Queste esperienze di insegnamento artistico mi avevano aperto gli occhi sulla vacuità dei metodi e dei saperi elaborati per aiutare i giovani praticanti ad acutizzare, caratterizzare e rendere autonomi i loro progetti. Lavorando in questi diversi ambienti ho imparato a sviluppare e a consolidare una modalità di lavoro critico empatico, che consiste nell'adottare provvisoriamente il punto di vista di ogni progetto artistico – cosa che comporta delle salutari contorsioni. Mantengo di quegli anni il gusto vivo dello spaesamento artistico e del pensiero collettivo.

Nel 2004, cioè un anno dopo la creazione del dipartimento, la pubblicazione in edizione economica del *Maestro ignorante* di Jacques Rancière<sup>6</sup> mi avrebbe aperto ad un pensiero che avevo completamente sfiorato fino ad allora, e che veniva a confortare e a consolidare in maniera insperata questa elaborazione intuitiva.

Per farla breve, l'idea o più precisamente il presupposto dell'«uguaglianza delle intelligenze» veniva a consolidare l'intuizione di una possibile condivisione empatica dei progetti artistici. Non si tratta di impegnarsi in un lavoro critico attraverso il quale l'ignoranza o l'incoscienza del principiante sarebbe pian piano rimpiazzata con il sapere e la lucidità del maestro, ma di creare le condizioni per lo sviluppo del sapere e dell'acume critico degli studenti – sottolineando che la stessa necessità di questo sviluppo non è estranea al loro progetto artistico. Quello che in prima istanza insegna l'abbruttitore è ciò in cui consiste l'ignoranza del discente, e la sua incapacità di dotarsi da solo degli strumenti suscettibili di essere utili al suo disegno. Il maestro «sa» ciò che è meglio pensare di un progetto artistico, di un insieme di intuizioni sensibili non integrate da un sapere teorico, storico, comparativo, analitico, quale può essere il suo. L'intelligenza sensibile dell'allievo è tentativo cieco, quella del maestro sorgente di luce. Ed è così che la disuguaglianza delle intelligenze presuppone e mantiene una distanza irriducibile fra due tipi di intelligenza. Lo schiavo del *Menone* di Platone, che dovrebbe scoprire da solo le regole della geometria, scopre di fatto la sua propria incapacità di scoprire qualunque cosa se non guidato sulla strada giusta, passo dopo passo, dal maestro.

Su questo insiste Jacques Rancière nel *Maestro ignorante*:

La distanza che l'ignorante deve solcare non è l'abisso fra la propria ignoranza e il sapere del maestro. Essa è semplicemente il percorso che va da ciò che già conosce a ciò che ancora ignora, ma che può imparare come ha imparato

il resto, che può imparare non per occupare a sua volta la posizione del sapiente, ma per meglio praticare l'arte della traduzione, del mettere le sue esperienze in parole e le sue parole alla prova, di tradurre le proprie avventure intellettuali in favore degli altri e di contro-tradurre la traduzione che questi gli presentano delle loro proprie avventure. Il maestro ignorante capace di aiutarlo a percorrere questa strada si chiama così non perché non sappia nulla, ma perché ha abdicato il «sapere dell'ignoranza» ed ha così dissociato la sua maestria dal suo sapere. Egli non insegna ai suoi allievi il *suo* sapere, gli indica di avventurarsi nella foresta delle cose e dei segni, del dire ciò che hanno visto e ciò che pensano di ciò che hanno visto, di verificarlo e di farlo verificare. Ciò che egli ignora, è la disuguaglianza delle intelligenze. Ogni distanza è una distanza empirica, e ogni atto intellettuale è una strada tracciata fra un'ignoranza e un sapere, una strada che elimina costantemente, con le sue frontiere, ogni fissità e ogni gerarchia delle posizioni<sup>7</sup>.

6. Intitolando questo testo *Parlando, scrivendo* – riferimento trasparente ad una famosa opera di Julien Gracq<sup>8</sup> – ho stoltamente (me ne vergogno!) rimesso una virgola là dove Gracq si era preso cura di eliminarla. L'assenza di respirazione, di distacco o di soluzione di continuità fra lettura e scrittura («leggendo scrivendo») confonde le due attività in una sola, composta d'incessanti andate e ritorni motivati da un'incessante ricerca che ha per nome «letteratura»... (leggere/scrittura/cancellatura...) ed è forse alla cultura di un comparabile ibrido che consacriamo i nostri sforzi all'interno del nostro piccolo areopago di scrittori drammaturghi. Il diventare-parola del testo drammatico lo iscrive in un processo all'interno del quale parola e scrittura sono strettamente collegate. Inoltre, che la parola, e ancor più un dispositivo di parola collettiva, partecipi attivamente ad un processo d'invenzione di una proposta drammatica, mi sembra non solo una possibilità appropriata ma anche lo sbocco di un dispositivo d'invenzione che permetta di superare gli sterili dualismi che oppongono, ad esempio, scrittura al tavolo e scrittura del palcoscenico, teatro di testo e teatro d'immagine, ecc. . Che la parola, per costruire senso, abbia bisogno di *passare attraverso* la scrittura, e che il desiderio collettivo, per costituirsi come progetto collettivo di enunciazione, debba *passare attraverso* la solitudine dei poeti, mi pare del tutto conforme con la dimensione autopoietica del teatro, territorio di invenzione di processi sensibili per la comprensione del reale più che oggetti d'arte, immutabili e museificati.

(Traduzione di Fabio Mangolini)

Enzo Cormann è scrittore, drammaturgo, performer e insegnante. Ha composto una quarantina di *pièces* teatrali e di testi destinati alla scena musicale, tradotti e messi in scena in diversi paesi. In Francia, la maggioranza dei suoi testi sono pubblicati da Editions de Minuit e da Les Solitaires Intempestifs.



Alcuni studenti della scuola E.n.s.a.t.t. di Lyone. (foto di Lara Balais)

<sup>1</sup> Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Techniques du Théâtre, con sede a Lione.

<sup>2</sup> Il presente intervento è l'esito del contributo di Enzo Cormann al seminario *Ricerca e Creazione letteraria*, svoltosi presso l'Università di Cergy-Pointoise – EnsaPC – nell'anno 2015. Lo stesso articolo è consultabile, in lingua originale, sul sito personale di Enzo Cormann (<http://www.cormann.net/images/telecharger/articles-non-dispo/colloque-Cergy-2015.pdf>).

<sup>3</sup> Dal greco *auto* – sé stesso e *poièsis* – produzione, creazione.

<sup>4</sup> Francisco Varela, Humberto Maturana, *Autopoiesi e cognizione*, Venezia, Marsilio, 2001.

<sup>5</sup> Si traduce qui volutamente il termine francese *jouer* con l'italiano *giocare*, normalmente tradotto con *recitare*, per rendere evidente l'apertura semantica presente in francese come anche in altre lingue (tedesco *spielen*, inglese *play*, francese *jeu*).

<sup>6</sup> Jacques Rancière, *Il Maestro ignorante*, Milano-Udine, Mimesis, 2008.

<sup>7</sup> Ivi, p. 44.

<sup>8</sup> L'autore si riferisce a Julien Gracq, *En lisant, en écrivant*, Paris, Corti, 2005. (N.d.T.)

**Le scuole di Teatro nel Secondo dopoguerra:  
una prima ricognizione**  
di Vittorio Taboga

**Abstract.** *Taboga's intervention marks a short history of the main important theatre schools in Italy, starting from the glorious institution of Accademia d'Arte Drammatica Silvio d'Amico in Rome. From the '50s on, many other schools were founded and sustained by public management (Piccolo Teatro di Milano school above all) or private management. A great and yet unexplored view.*

Osservare le vicende della pedagogia teatrale che avvennero nel ventennio incluso tra la Liberazione dal Fascismo e il Movimento del '68 pone dei problemi oggettivi, come li pone sondare il panorama generale della formazione attorale in Italia: mancano, ad oggi, degli studi organici che permettano di raffrontare e analizzare i diversi casi, come manca, da sempre, un censimento complessivo ed ufficiale del fenomeno e una sua organizzazione unitaria dal punto di vista legislativo<sup>1</sup>. Guardando agli anni del Secondo dopoguerra, si configura sotto gli occhi un orizzonte frastagliato ed in perenne mutamento che, già allora, cominciava a vedere il moltiplicarsi di scuole e pratiche pedagogiche, fenomeno poi ulteriormente amplificatosi nei decenni successivi.

Provando dunque a dare una rapida scorsa ad alcuni fenomeni ed istituzioni emerse all'interno di quell'arco cronologico, non si può non partire dal contesto "ufficiale", dall'unica scuola riconosciuta dal Ministero dell'Istruzione, allora come oggi: l'Accademia d'Arte Drammatica di Roma, dal 1955 intitolata al suo fondatore, Silvio d'Amico<sup>2</sup>. La prestigiosa istituzione, sopravvissuta al Fascismo e alla Liberazione (il governo di Salò aveva cercato di trasferire l'Accademia a Venezia), inizialmente cercò di adeguarsi alle mutate condizioni sociali, culturali e politiche: d'Amico, ad esempio, nel '45 avanzò la proposta di accorparsi al suo istituto, la scuola di Danza e il Centro Sperimentale di Cinematografia in un'unica Accademia delle Arti dello Spettacolo<sup>3</sup>. Ma l'ultimo decennio della gestione del critico romano fu soprattutto segnato da un cambio di rotta rispetto alle origini. Da sempre l'Accademia era suddivisa in corso per registi e corso per attori, con alcune materie comuni ed altre distinte; tra i due *curricula*, d'Amico inizialmente spinse e favorì il primo, nella speranza di fornire alla scena italiana dei nuovi e moderni *metteur en scène* che potessero risollevarne le sorti – risultati di questo sforzo furono Costa, Brissoni, Fabro e, per certi versi, Pandolfi. A partire dal Secondo dopoguerra, invece, al di là di alcuni casi esemplari all'interno del comparto registico (Squarzina, Salce, Ferrero, Camilleri o Missiroli), si assistette allo spostamento del baricentro a favore di quello attorico; scorrendo gli annuari di quegli anni, si ritrovano, infatti, tra gli altri, i nomi di Manfredi, Buazzelli, Lionello, Falk, Tedeschi, Mauri, Vitti, Ronconi, Giuranna, Moschin, De Franco-vich, Soleri. L'abbondante e ottimo "raccolto", fu proba-

bilmente dovuto ad almeno due motivi. In prima istanza, data alla luce quella prima generazione di giovani registi, probabilmente d'Amico dedicò maggiormente le sue attenzioni alle nuove leve d'attori, che così, guidati dai primi, potessero dare vita a complessi omogenei ed organici. In secondo luogo, questa fioritura attorica fu dovuta senz'altro all'abilità pedagogica di Orazio Costa; a partire dal 1945 egli era infatti subentrato a Guido Salvini alla cattedra di regia, con la quale, più che formare nuove generazioni di registi, attraverso il suo Metodo Mimico – allora in fase di definizione – riuscì ad ottenere i massimi risultati proprio sul versante della formazione degli attori. Costa rimase all'Accademia per trent'anni, fino al 1976, dividendo il suo impegno pedagogico anche con il Centro Sperimentale di Cinematografia<sup>4</sup> ed il Conservatorio di S. Cecilia. Successivamente continuò a precisare, approfondire e diffondere il Metodo Mimico attraverso altri canali, primo fra tutti il suo Centro di Avviamento all'Espressione, nato a Firenze nel 1979 ed oggi "ereditato" dal Teatro Nazionale "La Pergola".

Nonostante il successo didattico dell'allievo prediletto, d'Amico, pochi mesi prima della sua scomparsa, scelse tuttavia di affidare la direzione della Scuola ad un altro critico: Raul Radice. Questi cercò di proseguire il solco tracciato dalla linea pedagogica del fondatore ma, preso dall'ossequioso rispetto delle regole, rimase intrappolato in logiche burocratiche – verosimilmente meglio gestite dal suo predecessore –, che ne limitarono fortemente l'azione e finirono per causare un irrigidimento amministrativo e strutturale. Al di là di una certa virata moralistica e disciplinare, il rigore burocratico, la permanenza dello stesso corpo docente, una certa persistenza di idee sceniche rimaste legate ad un mondo sempre più passato, ebbero come conseguenza il graduale scollamento tra il mondo teatrale e l'istituto scolastico. Se, nei primi anni di vita, l'Accademia si era posta come punto di riferimento del mondo della scena – per certi versi, all'avanguardia –, all'interno del contesto teatrale e socioculturale del decennio '55-'65, invece, essa apparve sempre più come un modello ormai arroccatosi sulle proprie posizioni, non rispondente alle esigenze delle nuove generazioni. Furono gli anni di alcune esemplari "ribellioni" degli allievi, come quelle di Volonté, Orsini, Cecchi o Bene, che testimoniano una insoddisfazione crescente rispetto all'Accademia stessa e, più in generale, all'istituzione scolastica. Questo malcontento, registrato anche da alcune inchieste della stampa, fu correlato anche ad un mutamento della figura dell'attore e delle sue competenze: il modello attorico invocato dall'Accademia era rimasto ancorato a criteri d'arte che non collimavano più con le tensioni emergenti del mondo teatrale degli anni '60. La comparsa di nuove pratiche e poetiche, dalla linea corporale del mimo, ad Artaud, a Brecht, dal cabaret alle cantine, senza dimenticare anche una certa ricerca del successo indetta dalla stagione d'oro del cinema italiano, spinse alla formulazione di nuove richieste da parte degli allievi, a cui l'offerta didattica dell'Accademia non seppe più rispondere. Anche il



Accademia Antoniana. Dall'alto in basso: lezione di recitazione: insegnante Ghilka Muzzi Matteuzzi; lezione di mimo: insegnante Gian Roberto Cavalli; lezione di trucco: insegnante Remo Scoto (fonte Antoniano 1960, Bologna, Gamma, 1960).

terzo direttore di questa tornata d'anni, Renzo Tian (un altro critico), pur riuscendo a sbloccare alcune situazioni strutturali, come il cambio di sede da tempo invocato, avvenuto nel '64, e pur procedendo al rinnovamento di parte del corpo docenti (Wanda Capodaglio fu sostituita da Sarah Ferrati), non riuscì però, tuttavia, ad attuare una riforma organica dell'istituto tale da far segnare un nuovo corso all'Accademia. Il fermento culturale del '68, inevita-

bilmente, travolse così la Scuola di d'Amico, che tuttavia non chiuse, continuando a cercare una strada per superare l'*empasse* burocratica che ancora l'attanagliava e per venire incontro alle nuove esigenze degli allievi; vi provarono Tian e pure il suo successore, Ruggero Jacobbi (chiamato alla direzione nel '75), che tentarono di aprirsi a forme seminariali di insegnamento per annullare la distanza tra palco e scuola e a forme di autogestione degli studenti, specie in rapporto ai saggi di fine anno. Ma la vera ripresa avvenne soltanto al termine di quel lungo e complicato decennio, che in ultimo aveva visto l'Accademia senza più sede, costretta ad una diaspora delle lezioni: fu opera del Commissario Luigi Mazzella e del nuovo direttore Aldo Trionfo, a partire dagli anni '80, i quali, trovata una sede definitiva in Via Bellini, riuscirono a ripristinare un nuovo e prospero corso alla vita dell'istituto.

Secondo caso celebre, per ubicazione geografica e personalità coinvolte, è il percorso della "prima" Scuola d'Arte Drammatica del Piccolo Teatro di Milano<sup>5</sup>. La coppia Strehler-Grassi, pur avendo tenuto da subito in considerazione il fronte della formazione – già dagli inizi, dall'estate 1947, si ha traccia di un primo tentativo di istituzione scolastica, poi naufragato<sup>6</sup> –, riuscì ad avviare una propria palestra per attori soltanto all'inizio della stagione 1951-'52. La caratteristica principale che segnò il corso della vita didattica milanese fu una certa visione professionalizzante del mandato pedagogico. Complice il pensiero di Grassi e la sua visione "industriale" della pratica teatrale, la struttura didattica della Scuola del Piccolo fu imperniata su un fattore prevalentemente tecnico, attribuendo speciale importanza alla formazione corporea e, in secondo luogo, alla dizione. Segno visibile di questa impostazione fu l'insegnamento di mimo e di allenamento corporeo, tenuto inizialmente da Jacques Lecoq. Questi, dopo una prima e fondamentale esperienza a Padova, presso la Scuola del Teatro Universitario diretto da Gianfranco De Bosio (fu lui a portare Lecoq dalla Francia in Italia), a seguito di alcune divergenze con il regista veronese, venne precettato da Grassi per la creazione della scuola milanese. Lecoq, più di Strehler, fu il vero perno dell'istituto nei suoi primi anni di vita, perché, tramite l'insegnamento mimico, contribuì a fare dell'allenamento fisico una delle nuove basi della formazione attorale: proprio la preparazione ginnica fu, infatti, l'aspetto che destò maggior curiosità e attenzione presso i critici meneghini. Nonostante l'Accademia romana, già dagli anni '30, avesse contribuito a sdoganare la necessità di un certo tipo di preparazione "tecnica" per addestrare gli attori – ad esempio, introducendo le materie di Scherma, Danza o Trucco – fu la Scuola milanese, sulla scia dell'esperienza padovana, che legittimò l'idea secondo cui, per addestrare un attore, fosse necessario anche un addestramento fisico apparentemente svincolato dalle necessità di scena. L'insegnamento mimico, inizialmente, ebbe un ruolo senz'altro centrale, come testimoniato dalla storia professionale di Giancarlo Cobelli, formatosi proprio con Lecoq in quegli anni; successivamente però,



esso venne man mano assorbito all'interno delle restanti materie. Il ruolo di Strehler nei primi anni di scuola, seppur sostanzialmente marginale, diede tuttavia l'impulso all'addestramento vocale attraverso il corso di Dizione da lui tenuto – complice di questa sua propensione, forse, fu il suo apprendistato ai Filodrammatici –, in cui, nuovamente, la componente tecnica dell'insegnamento assumeva un ruolo primario, anche in relazione all'addestramento fisico di Lecoq.

La Scuola del Piccolo non si configurò soltanto come indirizzo unico per fornire nuovi “quadri” alla troupe dello Stabile – compito che, in realtà, nei primi anni, non riuscì mai ad attuare a pieno –; si strutturò invece su più livelli, affiancando ai corsi per attori altri corsi aperti a tutta la cittadinanza di mimo e danza, e, saltuariamente, di speakeraggio radiofonico e di schermo. Si crearono cioè delle “scuole” parallele che accompagnarono e, per certi versi, sostennero la vita della palestra attorica di Via Magenta<sup>7</sup>. Questa proliferazione, era funzionale anche al sostentamento della scuola, dal momento che, pur ricevendo dei contributi all'interno delle Sovvenzioni elargite allo Stabile, essa, di fatto, si appoggiava per gran parte sulle spalle del Piccolo e sull'abile gestione di Grassi. Ma al di là dei problemi burocratici, la sua vita fu percorsa anche da momenti di riorganizzazione interna che non le permisero di assumere mai un assetto stabile. Dopo soltanto due anni, ad esempio, Lecoq lasciò la scuola, costringendo Grassi e Strehler a trovare un nuovo insegnante; la scelta ricadde inevitabilmente su Etienne Decroux, già attivo sul fronte pedagogico dal 1926 e ormai forte delle prime teorizzazioni compiute del Mimo Corporeo, elaborate anche grazie al “discepolo” Barrault. Ma pure la permanenza del secondo maestro francese fu breve: non vi rimase che una stagione, lasciando alla sua allieva e assistente, Marise Flach, il compito di proseguire la formazione dei giovani allievi della scuola milanese. Questi cambi di docenti, assommata alla debole presenza di Strehler, crearono inevitabili difficoltà e continui riassestamenti. Un tentativo più radicale di riforma si ebbe in principio degli anni '60, quando venne chiamato Ruggero Jacobbi, sia in qualità di docente che di Direttore Didattico. Oltre ad integrare nel piano di studi alcune nuove materie – sia culturali, come “Epoche della vita italiana”, sia tecniche, come “Professione dell'attore”, tenuta da Grassi –, Jacobbi si adoperò anche per una riforma più generale, stendendo, nel 1963, alcune linee programmatiche sulla struttura e sugli obiettivi che avrebbero dovuto guidare l'istituto, imperniate sul mandato civico-politico che egli attribuiva all'attore. Anche a Milano, nonostante gli sforzi attuati dal direttore (che rimase in carica fino al '64), la situazione tornò però rapidamente a precipitare intorno a metà degli anni '60, anche in conseguenza, tra le altre cose, dello sforzo produttivo sul versante spettacolare attuato dal Piccolo in quegli anni. A differenza del caso romano, dove a contribuire al declino furono motivi di ordine burocratico e di natura pedagogica, nel capoluogo lombardo furono infatti motivazioni

di carattere economico ed organizzativo che impedirono alla scuola di svilupparsi ulteriormente: nel 1967 si rese perciò necessaria, ai fini della sopravvivenza di Scuola e Teatro, la cessione della prima all'amministrazione comunale, che ne proseguì il percorso fino ad oggi. Se questi appena tracciati rappresentano i due casi più emblematici del periodo qui preso in esame, va altresì rilevata la presenza di altri istituti scolastici nati o attivi nello stesso periodo; tra questi, selezionandone tre esempi, si possono brevemente osservare altrettante e ulteriori tendenze delineatesi nell'orizzonte formativo. Iniziando dall'antico e prestigioso caso della Scuola dei Filodrammatici, attiva già dal 1801 – i Filo, erano invece nati nel 1796 –, si può rilevare la persistenza del modello “dilettantesco” delle filodrammatiche<sup>8</sup>. Nonostante avesse perso la sede durante i bombardamenti, la scuola si riattivò già dall'immediato dopoguerra, prima ancora del teatro gestito dalla stessa “società”; l'impianto pedagogico era basato su un modello ormai datato, tipico di molte scuole filodrammatiche, largamente imperniato intorno alla figura del maestro unico, spesso ex-attore al tramonto della carriera. Ai Filo l'insegnamento era biennale e, dal 1913, diviso in un primo corso di Dizione ed un secondo di Recitazione, a cui si affiancò un corso di Cultura Teatrale a partire dal 1948. Pregio e difetto del modello era la ristrettezza del corpo docenti (e delle materie), che rendeva perciò altamente oscillante il livello qualitativo ed i risultati ottenuti, proprio in base al variare delle personalità dei titolari in cattedra. E infatti, tra gli anni '50 ed i primi anni '60, sotto la guida dalla coppia di docenti Dora Setti ed Esperia Sperani (Dizione e Recitazione), alla scuola milanese vennero tenute a battesimo alcune figure di assoluto primo piano della scena culturale del secondo dopoguerra: Annamaria Guarnieri, Mariangela Melato, Franca Nuti, Lamberto Puggelli e Roberto Brivio. Il “difetto” si manifestò nel corso degli anni '60, quando la stessa coppia, un po' invecchiata, non riuscì a mantenere il livello del decennio precedente – complice del calo, forse, anche un temporaneo trasferimento di locali per via di alcune opere di ristrutturazione.



Dimostrazione di mimo della Scuola del Piccolo Teatro di Milano, (Archivio Piccolo Teatro di Milano – Teatro d'Europa).

Una seconda tendenza, invece, è rappresentata dalle scuole private che si richiamavano a precisi modelli pedagogici, più o meno famosi ed efficaci. Tra queste, si possono ricordare due scuole romane, entrambe accomunate dal rimando al metodo stanislavskijano: la Libera Accademia di Teatro di Pietro Sharoff, nata nel 1946, e lo Studio di Arti Sceniche di Alessandro Fersen, nato nel 1957<sup>9</sup>. In realtà lo Studio Fersen, superò poi l'impostazione unica “russa”, aprendosi ad altre teorizzazioni e sperimentazioni, dall'esplorazione mitopoietica nel processo teatrale, all'antropologia, alla ricerca intorno alle pratiche rituali, spostandosi così, forse, in territori di natura “più grotowskiana”. Queste aperture, individuabili anche nel complesso profilo dello stesso Fersen, confluirono poi nella sua teorizzazione sullo mnemodramma, collocando lo Studio romano in una posizione di assoluto primo piano fra i laboratori pedagogici italiani della seconda metà del Novecento. Ma tornando in territorio meneghino, vicenda singolare ed episodica fu la Scuola del Teatro Drammatico di Giovanni Orsini, di cui attualmente, ad unica testimonianza, rimane un volume “autobiografico” redatto dallo stesso fondatore<sup>10</sup>. Presieduta da Sabatino Lopez e diretta da Orsini, sorse nell'estate del 1944, e nel 1949 venne addirittura finanziata e riconosciuta dalla Direzione Generale dello spettacolo, forse grazie anche all'intervento incalzante di Ridenti svolto l'anno precedente dalle colonne de «Il Dramma». Di durata triennale, era apparentemente strutturata secondo criteri tipici del tempo, prevedendo anche lezioni di Cultura Teatrale, Storia della Musica e dell'Arte, Trucco, Inglese e Francese, Scherma e Fonetica. A prescindere dal piano didattico, la singolarità stava però nell'impostazione generale e nell'idea di attore invocata ed auspicata da Orsini stesso, espressa nel regolamento e nei settantacinque “ordinamenti”. Egli intendeva formare attori che ripudiassero la recitazione “moderna” in favore di quella basata sul “soliloquio interno”, sull'introspezione e la conoscenza di sé, incentrando il lavoro sul teatro Drammatico contro la “spettacolarità”, a vantaggio della religione dell'Arte, «modo sublime per accostarsi a Dio»<sup>11</sup>. Al di là dei contenuti del modello pedagogico qui invocato, e proprio per la singolarità degli stessi, la Scuola del Teatro Drammatico



Lezione di recitazione della Scuola del Piccolo Teatro di Milano (Archivio Piccolo Teatro di Milano – Teatro d'Europa).

co rappresenta un caso esemplare di quegli istituti privati nati intorno ad una figura dominante, divulgatori di una teoria dell'attore codificata e precisa, che cominciarono a svilupparsi proprio in quegli anni.

Terzo caso e terza tendenza è quella delle scuole dei Piccoli Teatri, nate sulla scia dell'esperienza milanese anche nel resto d'Italia. Tra queste, una delle prime fu quella del Teatro Stabile di Trieste, che nel 1954-'55 attivò, col tramite dell'Associazione per il Teatro Stabile, una sua Scuola per attori intitolata a Silvio d'Amico<sup>12</sup>. La struttura della stessa si caratterizzò per una posizione mediana tra una fisionomia “dilettantesca” e un discreto allineamento ai canoni della sorella milanese. Si trattava infatti una scuola che, seppur avesse il fine ultimo della formazione di attori professionisti, si era dotata di corsi di avviamento alla Recitazione e di Dizione rivolti all'intera cittadinanza; l'efficacia di tale apertura, desumibile dal numero di iscritti – circa un centinaio ogni anno –, permetteva così alla Scuola di potersi mantenere con le sole rette dei frequentanti, che spaziavano dai bambini – magari per il consiglio di qualche maestra al fine di migliorare la pronuncia – fino a giovani di trent'anni con aspirazioni professionali. Il corso più avanzato per attori era triennale, e prevedeva le materie di Dizione, Recitazione, Storia del Teatro e Movimenti Mimici, ma il carico orario complessivo non andava oltre dieci ore settimanali; scarno, di conseguenza, il gruppo degli insegnanti, che aveva i principali punti di riferimento in Ugo Amodeo e Spiro della Porta Xidias, poi anche Direttore dell'istituto. La vita della scuola fu breve, proseguì fino al 1962, e, per la sua stessa natura, fu votata più ad un avvicinamento all'arte teatrale che ad una formazione professionale; di conseguenza, pochi i frutti dati alle scene nazionali, tra cui si possono però segnalare Marisa Bartoli e Omero Antonutti. Ulteriore impressione ricavata da un primo spoglio dei documenti d'archivio è che la vita della scuola fosse collegata alla gestione avanguardistica del teatro da parte di Sergio d'Osimo, che stava facendo dello stabile triestino un avamposto significativo delle più recenti tendenze teatrali: ultimo atto ne fu la recita di *Mysteries and Smaller pieces* del Living nel 1965<sup>13</sup>. Altri casi di filiazione del Piccolo, di cui, al momento, non è possibile che dare un semplice elenco, sono rappresentati dallo Stabile torinese, che avviò una scuola guidata da Lucio Chiaravelli ed Eva Franchi (ma nel capoluogo piemontese operò anche la palestra di Gino Sabbatini) e dalla Scuola avviata tra il '64 ed il '65 dallo Stabile di Genova, configuratasi dapprima come fenomeno decentrato, poi, negli anni, luogo di eccellenza a livello nazionale, specie grazie al contributo di Anna Laura Messeri, ex-allieva di Costa all'Accademia nei primi anni '60. Caso distaccato dalle scuole degli Stabili ma, per certi versi, ad esse assimilabili, è quello dell'Accademia d'Arte Drammatica e Cinematografica dell'Antoniano di Bologna, attiva dal 1955<sup>14</sup>. L'Accademia comprendeva ben nove scuole al suo interno – Dizione, Recitazione, Danza Classica, Dizione Poetica, Storia del Teatro, Trucco, Scenografia

e Storia del Costume, Scherma – frequentabili congiuntamente o anche singolarmente, con una popolazione scolastica di un centinaio di allievi, anch'essi di diverse fasce d'età, dai bambini ai giovani. Tra gli allievi celebri di fine anni '50, oltre ad Eugenia Casini Ropa, spicca Vittorio Franceschi, che alla fine del decennio successivo costituirà la Cooperativa Nuova Scena, dove la moglie, Alessandra Galante Garrone, muoverà i primi passi nel suo cammino di pedagoga. L'Accademia Antoniana, pur mutando sensibilmente la struttura nel corso degli anni – sulla scia dello Zecchino d'oro, non a caso, si aggiunse una Scuola di Canto Corale – fu particolarmente attiva negli anni '60 come nei decenni successivi, arrivando alla chiusura soltanto nel 2007, dopo oltre cinquant'anni di attività.

In sostanza, provando a tracciare un primo e provvisorio bilancio, se il panorama della formazione attoriale del Secondo Dopoguerra mostra una tendenza negativa sul versante ufficiale, rivela anche l'esistenza di un certo fermento del settore privato o locale; al tempo stesso, se i casi dell'Accademia e delle scuole degli Stabili si fecero forti di un approccio metodologico variegato e "blando", furono le piccole scuole private a farsi promotrici di modelli pedagogici più codificati. A prescindere dalle differenze, però, e proprio in quanto Scuole, esse furono tutte a vario modo percorse dal vento di riforma degli anni '60: alcune chiusero i battenti, altre cambiarono gestione, altre sopravvissero ed altre ancora tentarono di riformarsi, contribuendo ad alimentare quel perenne rinnovarsi e mutarsi dell'offerta che ancora caratterizza il mondo della pedagogia teatrale in Italia. Questi filoni, queste tendenze rapidamente accennate, della scuola d'Arte, della scuola professionalizzante, della scuola metodologicamente schierata e della scuola "dilettesca", si possono a vario modo rintracciare fino al giorno d'oggi, permettendo, forse, di leggere in maniera diversa la variopinta casistica della situazione attuale. Allo stesso modo, ricostruirne le storie permette di individuare percorsi, intrecci professionali ed artistici che, proprio per il ruolo fondamentale svolto dagli anni d'apprendistato, possono forse contribuire a chiarire con una luce diversa alcuni fenomeni ed episodi del Teatro italiano del secondo Novecento.

**Vittorio Taboga acquisisce il titolo di Dottore di Ricerca presso il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna con la tesi La formazione dell'attore in Italia tra la crisi del teatro all'antica italiana e l'avvento della civiltà registica (1935-1867), anno accademico 2017/2018.**

<sup>1</sup> In merito ai censimenti delle scuole per attori, si segnalano due inchieste indirizzate in tal senso, seppur relative ad anni più recenti rispetto a quanto trattato: cfr. AA.VV., *Maestri e scuole. Istruzioni per l'uso*, «Drammaturgia», V, 1998, 5 (numero monografico) e AA.VV., *Dossier Scuole, formazione teatrale in Italia*, in «Hystrion», XVII, 2004, n. 4.

<sup>2</sup> Cfr. almeno M. Giammusso, *La fabbrica degli attori. L'Accademia nazionale d'arte drammatica. Storia di cinquant'anni*,

Roma, Presidenza del Consiglio dei ministri – Direzione generale delle informazioni dell'editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, 1988.

<sup>3</sup> Cfr. s.a., *Appunto per il Signor Direttore Generale del 13 luglio 1945*, nota dattiloscritta conservata presso l'Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale delle Belle Arti, Divisione IV (1946-1950), busta 78.

<sup>4</sup> Pur non trattando il Csc all'interno del presente scritto, va comunque segnalato il suo contributo alla formazione di leve attoriche teatrali – tra tutte, spicca la figura di Giulia Lazzarini; sempre limitandosi ad un accenno, va poi ricordato che il Centro visse situazioni ed andamenti analoghi alla "sorella" teatrale, con un momento di grave difficoltà proprio durante gli anni della contestazione, nonostante la prestigiosa e rivoluzionaria direzione di Rossellini. Per approfondire cfr. AA.VV., *Vivere il cinema. I cinquant'anni del Centro sperimentale di cinematografia*, Roma, Presidenza del Consiglio dei ministri, 1987.

<sup>5</sup> Per le vicende della prima scuola del Piccolo, si rimanda almeno ai numerosi ritagli stampa conservati presso l'Archivio Storico dello Stabile milanese, busta "Scuola 1951-1967".

<sup>6</sup> Cfr. s.a., *Una nuova Accademia è sorta a Milano*, «Il mattino di Venezia», 17 agosto 1947, ritaglio stampa conservato nell'Archivio del Piccolo, sopra citato.

<sup>7</sup> Tale vocazione, in effetti, è rimasta inalterata nel tempo, come dimostrato dall'offerta didattica attuale della Civica Scuola di Teatro "P. Grassi", che, ad oggi, conta cinque curriculum – Recitazione, Autore teatrale, Danzatore, Organizzatore dello spettacolo e Regia –, ed alcuni corsi serali e *Masterclass* estivi (cfr. il sito internet della Scuola, all'indirizzo: <http://www.fondazionemilano.eu/teatro/pagine/corsi-curricolari>; ultima consultazione 22/01/2018).

<sup>8</sup> Per le vicende della scuola dei Filodrammatici, si rimanda almeno a S. Bajini (a cura di), *Accademia dei Filodrammatici di Milano. Due secoli 1796-1996*, Milano, Vienneperre edizioni, 1996 e P. Bigatto, R. M. Molinari, *L'attore Civile. Una riflessione fra teatro e storia attraverso un secolo di eventi all'Accademia dei Filodrammatici di Milano*, Corazzano, Titivillus, 2012.

<sup>9</sup> Per approfondire l'esperienza di Fersen, oltre agli scritti dello stesso, cfr. almeno AA.VV., *Fersen, itinerario ininterrotto di un protagonista del Novecento*, Genova, Akropolis, 2012 e P. Bertolone, *Ora fluente. Del teatro e del non teatro: l'opera di Alessandro Fersen*, Corazzano, Titivillus, 2009.

<sup>10</sup> Cfr. G. Orsini, *La Scuola del Teatro Drammatico diretta in Milano da Giovanni Orsini*, Milano, Alfieri, 1952.

<sup>11</sup> Ivi, p. 18.

<sup>12</sup> In merito alle vicende della Scuola triestina, si rimanda ai documenti d'archivio conservati presso il Civico Museo Teatrale "C. Schmidl" di Trieste, fondo "Teatro Stabile di Trieste", buste 285-286.

<sup>13</sup> In merito alla direzione "D'Osmo", si rimanda alla ricostruzione fattane da C. Longhi, in C. Longhi, *Marisa Fabbri. Lungo viaggio attraverso il teatro di regia*, Firenze, Le Lettere, 2010, pp. 123-153.

<sup>14</sup> Per approfondire la vita dell'Accademia dell'Antoniano si rimanda all'Archivio Storico della stessa istituzione, che conserva alcuni opuscoli illustrativi e documenti utili a ricostruirne la storia.

### Provare ad unire le stelle con sottilissimi fili di Fabio Mangolini

*Caminante no hay camino, se hace camino al andar.  
Caminante no hay camino, sino estelas en el mar<sup>1</sup>.*

**Abstract.** *The internship in learning of acting arts has to face with an always more complex and continuous evolving world. Educating actors for the future means to educate aware citizens. But just because we don't have undoubted rules to educate an actor, we have to follow empirical maps to guide through the path, taking trips to another place, by building bridges to the unknown, knowing that the first condition to learn something is not to know anything about it.*

#### 1. Stranezze

"Strano destino quello di un uomo che vuole insegnare ad altri uomini". Sono le ultime parole di Foliale ne la "Scuola di Buffoni" di Michel De Ghelderode. È l'ultima, tragica, ossessionante battuta. Rimane sospesa alla fine dell'opera senza possibilità di replica. Per Foliale quella frase precede la sconfitta definitiva, la sua incapacità di essere, o meglio di considerarsi ed essere considerato, un maestro. È la consapevolezza della propria presunzione che si è manifestata in tracotanza, protervia, vanità, illusione. A Foliale non resta che constatare che per un uomo non è possibile anche solo immaginare di insegnare ad altri uomini l'arte di vivere. Provarci è stato un gesto di arroganza, di inutile superbia. O forse, nella rivolta tragica dei suoi buffoni che sancisce la fine della sua scuola sta piuttosto il vero trionfo? L'unica conclusione possibile per un teratologo di fama, per un incantatore di mostri è il riconoscimento che non di mostri si trattava, ma di uomini, di eguali. Il destino di colui che vuole insegnare ad altri uomini, ai suoi simili, è la sconfitta, la resa. Eppure la constatazione del fallimento coincide, simmetricamente e paradossalmente, con la conferma della riuscita del progetto pedagogico probabilmente mai enunciato: condurre verso un percorso di *emancipazione* dall'insegnamento stesso. Certo Foliale (e di conseguenza Michel De Ghelderode) non poteva aver letto *Il Maestro Ignorante* di Jacques Rancière<sup>2</sup>, e il suo richiamo alla prima virtù del maestro: l'ignoranza. Il maestro ignorante si confronta con eguali. Il maestro ignorante insegna ciò che ignora, ma ha egli stesso un urgente bisogno di sapere ed è questo ciò che può trasmettere: null'altro che mantenere viva e costante la necessità vitale di apprendere. Stimolare la curiosità perché, come scrive Rancière, laddove cessa il bisogno l'intelligenza riposa. Il bisogno del cammino, della scoperta continua e incessante. Strano mestiere quello dell'attore, strano e bellissimo *gioco*. In altre lingue il lato ludico è confermato dall'utilizzo stesso del vocabolo impiegato per indicarne l'azione in scena: in inglese *to play*, in francese *jouer*, in tedesco *spielen*. In spagnolo il più pragmatico *actuar*. In italiano ci siamo ritagliati uno strano *recitare*, quasi che l'arte dell'attore consista in "citare nuovamente" qualcosa, un

testo, un'azione. L'arte della ripetizione di ciò che è già stato. Andrebbe rivisto alla luce della contemporaneità in "rimettersi in gioco". Forse una formula troppo lunga, ma sicuramente più efficace. Eppure la *ripetizione* in teatro c'è, ma si riferisce a tutto ciò che precede il *gioco*. *Répétition* è la prova in francese, quella che in inglese diventa *rehearsal*. *Ripetizione* di un'azione, di una parola, di un movimento, di un gesto, ripeterlo all'infinito per cercare costantemente la novità. Solo ripetendo scopro e svelo. Il modo più frequente di esercizio dell'intelligenza è la ripetizione<sup>3</sup>. E si ripete per ricercare una similitudine di vita, per riprodurre una verosimiglianza. Strana cosa la pedagogia teatrale. Ancora più strane le pedagogie, i sistemi, i metodi. Le modalità ricevute e ritrasmesse che diventano asettiche ricette, quasi si trattasse di istruzioni per l'uso *ad uso* più di chi ha la pretesa di elargirle dall'alto della sua conoscenza e sapienza che di coloro che si avvicinano all'arte del teatro. Strana cosa sono i sistemi normativi privati della prassi, quelli erogati da funzionari accademici che erogano titoli di studio in arti performative, in quelle arti che hanno spesso sperimentato solo negli anni della loro gioventù. Strana cosa è insegnare l'arte dell'attore e dello stare in palcoscenico, la trasmissione di un'esperienza maturata nella vita e sulla scena, la trasmissione di una serie di *regole del gioco*, la condivisione delle regole del gioco. Il cammino continuo è un *gioco*.

Strana cosa, infine, è la formazione dell'attore, del *performer*, all'alba degli anni '20 del XXI secolo. La necessità di formare individui completi e complessi in un mondo atomizzato, frammentario, talvolta disperato. Formare l'attore per il teatro di domani significa anche immaginare cosa si possa intendere per *domani* e non solo per quello che ne sarà del teatro. Formare persone, formare cittadini che si misureranno in presenza di altri cittadini. Formare alla responsabilità. Comporre dinamiche per riannodare gli elementi atomizzati dell'oggi per costruire un domani possibile. Dinamiche che aggregino l'arte del teatro e non la segmentino o la atomizzino. Entrare a capofitto nella complessità senza averne timore. Può bastare al *performer di domani* attingere oggi esclusivamente al passato e lavorare sul presente? Può essere sufficiente la specificità senza tentare, per lo meno, una visione organica della complessità? Può essere sufficiente al *performer di domani* limitarsi alla formazione ricevuta oggi? La totalità è diversa dalla somma delle sue parti e la percezione di un avvenimento o di un oggetto non può essere predetta esattamente grazie alla conoscenza acquisita dalla percezione delle diverse parti dell'avvenimento o dell'oggetto. L'arte dell'attore come mestiere di sintesi per proporsi come segno aperto e produttore di segni aperti all'interno di sistemi complessi. Il teatro come un complesso sistema di segni aperti.

*Se hace camino al andar...* Per questo bisogna creare nuove mappe che aiutino ad orientarsi, per aprire nuovi varchi o, piuttosto, per iniziare a costruire ponti.



## 2. Mappe per orientarsi

La costruzione di mappe implica geometrie, convenzioni, talora astratte, ma rigorose. La costruzione di una mappa implica un punto di vista e una selezione delle sue caratteristiche. Ma se le carte geografiche registrano confini, strade, fiumi, catene montuose, depressioni e correnti marine che incidono i mari e i continenti, qui si tratta di costruire mappe che corrispondano a "sentieri del mare", cioè quelle miscellanee che un tempo venivano redatte per i naviganti e che, senza nessuna pretesa di esplorare il mondo, mettevano sulla carta le esperienze utili alla navigazione. In realtà si trattava di storie. Ritornano le parole di Antonio Machado "caminante no hay camino, se hace camino al andar". Esperienza e condivisione di esperienza. La mappa si svela scoprendo, come un cammino di sapienza, personale e collettiva. In teatro necessariamente la sapienza personale si fa collettiva.

Ma è davvero possibile utilizzare l'allegoria della mappa per la pedagogia teatrale? E quale mappa? Non si tratterà dell'ennesima ricomposizione di un metodo, con o senza la "m" maiuscola? O forse si tratta, piuttosto, di una sorta di mappa stellare, in cui le linee sono annodate tra le stelle creando meravigliosi disegni, che rimangono invisibili pur avvicinandoci ad una speranza di conoscenza? Non solo mappe visibili, allora, ma anche mappe invisibili, che tracciano ipotesi su ciò che deve ancora essere scoperto, che indicano opzioni di cammino. "Caminante no hay camino, sino estelas en el mar". Non c'è però alone di mistero nell'invisibile: non c'è mistero nel teatro, la sua verità è assolutamente umana.

Il teatro è educazione nel suo profondo senso etimologico (*ex-duco*, condurre fuori, svelare). E il teatro educa attraverso le emozioni svelate. Anche qui viene in aiuto l'etimo: *emozione* da *ex-movere*, mi sposto, mi muovo da un luogo. Il teatro rivela il proprio messaggio attraverso le emozioni e la rappresentazione della vita nel suo scorrere. E il *fatto teatrale* è necessariamente vivo. Attraverso il lavoro esperienziale e progressivo sul corpo, il tempo e lo spazio, l'attore acquisisce la capacità, si direbbe oggi la competenza, espressiva per trasformare un semplice movimento quotidiano in un movimento integrato e denso di senso.

Nella visione occidentale, il *fatto teatrale*, da Aristotele in poi, implica un risultato visibile dell'azione che si espone di fronte ad un pubblico. Tuttavia la conoscenza forgiata dalla pratica costante e dalla disciplina che ha portato a quel risultato, resta relegata nel piano dell' "invisibile", come nascosta in un privato *a priori*. Ciò vale a dire che come pubblico contempliamo l'atto senza renderci conto del processo esperienziale acquisito dall'attore durante anni di pratica. La concezione occidentale del teatro come "luogo nel quale si vede" o "luogo nel quale si è visti"<sup>4</sup> ha fatto sì che si sviluppasse una sontuosa letteratura drammatica impedendo però la crescita di un'arte intesa come disciplina fisica e mentale come invece è avvenuto, per esempio, in India o in Giappone.

Poiché l'evento teatrale corrisponde ad un'arte che si



Fabio Mangolini

compone del *fatto vivente*, il lavoro per giungere a questo, le forme per riprodurlo, costituiscono manifesti biologici, veri trattati di vita. Come possiamo dimenticare che la nostra cultura occidentale ha fondato la sua scienza della vita nei teatri anatomici sezionando cadaveri mentre la medicina tradizionale cinese parte dall'esame del corpo vivo? Il teatro è profondamente *post-cartesiano* (o *pre*, se vogliamo): in esso lo schema psichico *vs.* fisico è definitivamente superato. Non tanto *cogito ergo sum* quanto *sum* e pertanto *cogito*.

Perché questo sia possibile è necessario che l'attore abbia una profonda conoscenza della sua arte, ne abbia *esperienza* attraverso un apprendimento graduale e continuo. Scrivere e riscrivere continuamente nuove mappe.

## 3. Costruire ponti

Georg Simmel in un saggio pubblicato nel 1909 con il titolo *Brücke und Tür*<sup>5</sup>, afferma che "soltanto l'essere umano di fronte alla natura possiede la capacità di unire e di dividere"<sup>6</sup>. Il ponte è fissato come la forma per eccellenza che unisce ciò che per natura è separato, ma che, proprio nel suo atto di unire quanto prima era diviso, ne mostra l'originaria separatezza.

Il ponte è un *artificio* umano.

Il ponte è una struttura architettonica che permette di passare da una sponda all'altra di un corso d'acqua, di superare luoghi impervi, di collegare fra di loro territori altrimenti inaccessibili. Nel ponte vi è qualcosa di sacrilego. Qualunque ne sia la forma o la configurazione, il ponte è prima di tutto un' *infrazione* all'ordine costituito per natura, un *artificio* potenzialmente dissacrante. Supera la separazione imposta dalla natura.

Un ponte si trova alla fine di un cammino e, al di là, c'è un altro mondo: il fiume separa due mondi distinti e si

parlerà quindi di "questo mondo" (questa riva) e "l'altro mondo" (l'altra riva). Per riunire questi due mondi si è costruito un ponte. È lo spazio del transito e della congiunzione, funzionale ad unire esseri, mondi, ad aprire contatti e a rafforzarli. Da una parte del ponte sta il mondo conosciuto, familiare, quello che si lascia alle spalle per oltrepassare il "non luogo" che porta altrove, nel mondo che non si conosce, l'incerto. La volontà di attraversare è un atto di coraggio, varcare il ponte è un atto decisivo. Una volta giunti sulla nuova sponda, si potrà osservare il mondo da cui si proviene, ora da un altro punto di vista.

## 4. Attraversare i ponti

Attraversare il ponte è varcare la soglia, inserirsi nell'interstizio spaziale del tempo sospeso, in cui tutto è stato e altro sarà, in un infinito presente nel quale passato e presente si confondono.

La lingua giapponese utilizza due parole molto vicine per significare che si costruisce un ponte, *watasu*, o che lo si attraversa, *wataru*. *Kūkan*, in giapponese, significa "spazio" e come spesso avviene in giapponese, si tratta una parola composta da due kanji: *kū* è l'aria, *kan* è l'intervallo. Non quindi "spazio in cui" ma "spazio fra". *Kan*, l'intervallo, si dice anche *ma*. Per *ma* si intende l'intervallo naturale fra due (o più) oggetti all'interno di un insieme continuo, oppure lo spazio delimitato dai pilastri o dai muri di una stanza, o ancora il tempo stabilito o l'intervallo fra due eventi all'interno di un processo continuato. Formule queste tanto spaziali, quanto temporali. Il termine *ma* si applica oggi a quasi tutti gli aspetti della vita giapponese, tutti fondati su questa nozione centrale: l'architettura, le belle arti, la musica e il teatro, sono tutte chiamate "arti del *ma*". Anche il teatro, quindi, è un'arte del passaggio, un'arte del movimento, in cui nulla è inerte. Il nuovo si nutre del passato e lo vivifica. La tradizione non è mai inerte: è azione che elabora e si elabora in una successione costante di accadimenti. Attraversare il ponte significa vivere in sospensione, nel costante spazio/tempo definito dal *ma*, fra testimonianza e anticipazione, voltandosi ad osservare il percorso compiuto e prefigurando i luoghi di approdo. Come scriveva Fabrizio Cruciani, "nei teatri del Novecento si è scoperta, si è cercata, la necessità di fare esistere la tradizione non come qualcosa di dato, che esiste nel passato, ma come una memoria del futuro. La tradizione dei teatri del Novecento è stata il fondare contestualmente la propria esistenza sul progetto di tradizione possibile, sulla ricerca di tradizione fondabile"<sup>7</sup>.

## 5. Come le stelle sul mare

*Le théâtre n'arrive pas à quelqu'un,  
quelqu'un fait arriver le théâtre à soi-même.*

Carlos Tindeans<sup>8</sup>

A questo servono i *sentieri del mare*, le mappe e gli atlanti astrali, le linee immaginarie tracciate fra gli astri. Ci ricordano, come affermava Merleau-Ponty, che l'attore lavora

partendo dal proprio corpo *sperimentato* che è radice e soggetto delle proprie percezioni. Questo corpo ci permette di riscoprirci attraverso il contratto con l'altro. Se la pedagogia teatrale, cioè l'insieme di mappe disegnate, appena abbozzate, sbiadite, cancellate, immaginate, ha un senso, forse lo trova proprio in questo: per mettersi in cammino quando non si sa nulla e per fermarsi di nuovo quando si crede di sapere. Per attraversare ponti, successioni infinite di sottili passerelle sospese nel vuoto, quasi fossero fili sottili che uniscono le stelle per funambolici percorsi.

**Fabio Mangolini** si dedica al teatro come attore, regista, pedagogo, autore, traduttore e, infine, come manager. Ha tenuto insegnamenti in diverse Accademie d'Arte Drammatica in Europa (fra le altre GITIS e MKAT di Mosca), in USA, Sud America e in Giappone. Dal 2004 al 2009 è stato docente di Interpretazione e Regia presso la Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD) di Madrid. È stato fra l'altro Presidente della Fondazione Teatro Comunale di Ferrara. Attualmente è Direttore del Master in Physical Theatre (MFA) della Mississippi University-Accademia dell'Arte.

<sup>1</sup> Caminante son tus huellas / el camino, y nada mas; / caminante, no hay camino: / se hace camino al andar. / Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás / se va la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante, no hay camino, sino estelas en el mar. (*Viandante, sono le tue orme / il cammino e nulla più; / Viandante, non esiste sentiero: / si fa la strada nell'andare. / Nell'andare si segna il sentiero / e, voltando lo sguardo indietro, / si scorge il cammino che mai / si tornerà a percorrere. / Viandante, non esiste sentiero, solo scie nel mare.*). Antonio Machado, *Campos de Castilla, Extracto de Proverbios y Cantares*, XXIX, 1912.

<sup>2</sup> Jacques Rancière, *Il Maestro Ignorante*, (trad. italiana a cura di A. Cavazzini), Mimesis, Milano 2008.

<sup>3</sup> Ivi, p. 80.

<sup>4</sup> Sia esso nella sua radice ὁράω o nella sua forma riflessiva θεωρεῖται.

<sup>5</sup> G. Simmel, *Ponte e porta. Saggi di estetica*, a cura di Andrea Borsari e Cristina Bronzino, Bologna, Archetipolibri, 2011.

<sup>6</sup> Ivi, p. 1.

<sup>7</sup> Fabrizio Cruciani, *Registi, pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento (e scritti inediti)*, Roma, E&A Editori Associati, 1995, p. 229.

<sup>8</sup> "Il teatro non giunge a qualcuno, qualcuno fa arrivare il teatro a sé stesso". Carlos Tindeans, *Théâtres de toujours, d'Aristotele a Kalisky. Hommage à Paul Delsemme*, Bruxelles, Ed. de l'Université, 1983, p. 53.

**La nostra pedagogia teatrale: fra tempo degli epigoni e sapere unico di Maurizio Schmidt**

**Abstract.** Maurizio Schmidt tracks a short view of the history of theatrical teaching in Italy, from his pluriannual observatory of teacher at Paolo Grassi School in Milan: after a first training period "on the field", after a second phase importing

*foreign methods, it seems that a third hybridization phase has taken place, a phase that brought the many drama schools to homologate their teaching methods, based on "movement" and "diction".*

1. C'era una volta un paese che aveva inventato la Commedia dell'Arte, il melodramma e il Futurismo, era il paese di Pirandello e dei migliori attori d'Europa: però non aveva una pedagogia della scena. Per il teatro non c'era altro luogo di apprendimento che la bottega del capocomico.

Nessuna scuola pedagogica paragonabile a quelle russe o francesi. Forse per il dominio del neoidealismo, forse per il pensiero cattolico, socialista e poi fascista, i concetti della pedagogia moderna (esperienza, educazione alla libertà, autocorrezione, ciò che Piaget avrebbe chiamato assimilazione e accomodamento) erano estranei alle realtà dell'apprendimento in Italia. All'estero erano più avanti, noi eravamo in ritardo, o semplicemente diversi e, spesso, desiderosi di ridurre le distanze, traducendo e chiamando Maestri, applaudendo spettacoli d'arte, tentando vie autoctone al nuovo. Ma, presumibilmente, gli attori di giro italiani continuavano a imparare attraverso il duro confronto col pubblico.

2. Poi, dopo la guerra, nasce la seconda fase della nostra pedagogia teatrale: è la storia di un paese tanto ricco di teatralità quanto terra di importazione e ibridazione dei metodi di teatro. In quegli anni di boom pedagogico abbiamo accumulato differenze. A fianco delle due principali metodiche occidentali, quella della reviviscenza russo-americana e quella della figurazione francese, sono fiorite tante variazioni d'approccio che chiamiamo metodi. E così abbiamo parlato (e parliamo) di metodo Lecoq, Meissner, Stella Adler, Laban-Malmgren, Orazio Costa, Grotowski, Barba, Fersen, Ronconi, Brook, Donnellan, Vasiliev e così via.



Maurizio Schmidt

La dialettica di tante scuole separate ha reso ricca l'offerta e affascinante la scoperta dei molti possibili teatrali. Le diverse narrazioni pedagogiche hanno sviluppato fecondi entusiasmi; e la cosa fondamentale è stata che la ricomposizione dei tanti "metodi" così diversi avveniva negli allievi e non all'interno delle scuole che rimanevano rigorosamente separate (se non nemiche).

Gli insegnanti-trainer erano o il maestro stesso inventore di quella metodica o i suoi primi assistenti. È stata l'epoca dei maestri differenti tra di loro.

3. E veniamo all'oggi, agli anni Duemila. Se oggi ci guardiamo attorno, ci accorgiamo che viviamo in un'epoca già successiva all'accumulazione dei saperi e delle poetiche teatrali; e alla contrapposizione tra tradizionalisti e innovatori.

Siamo solo al terzo periodo della storia pedagogica di questo paese e le cose stanno inavvertitamente cambiando. È il tempo degli epigoni. Per parlare di questo terzo periodo, sarebbe semplice poter dire, come al bar: a Roma "si fa" Orazio Costa, alla Scuola del Piccolo Ronconi, a Genova il realismo, alla Paolo Grassi un po' di tutto... oppure a Roma l'accademismo, alla Paolo Grassi il teatro di ricerca, a Torino il contemporaneo... Se qualcuno la pensa così è rimasto indietro. Non è così, ammesso che lo sia mai stato.

Innanzitutto è ora abbastanza evidente che ogni scuola ha introdotto al suo interno il suo contrario, ha arricchito la sua offerta, non tramanda più un dogma solo. Tutte le grandi scuole storiche si sono mosse una verso l'altra, tendendo ad assomigliarsi nell'offerta formativa.

Come potrebbe non essere così, visto che una sorta di meccanismo di globalizzazione ha trasformato le strutture del teatro? E certamente è in corso un ricambio generazionale, anche del pubblico. I grandi teatri sono diventati multisale e in quella grande c'è il teatro che una volta si chiamava "privato", in quella media quello che si chiamava "di ricerca" e in quella piccola il teatro "emergente". È solo il meccanismo economico di conquista di risorse che spinge i teatri privati ad aprire le porte all'infedele e i teatri di ricerca ad uscire dal proprio ghetto e allargare il proprio pubblico? Forse sì; ma forse c'è dell'altro, c'è che nei teatri di ricerca si è studiato di più, si è osato di più ed ora è da lì che provengono i teatranti migliori. Il ricambio generazionale è così un meccanismo di penetrazione da quelli che erano ghetti verso i teatri pubblici e privati. E i pubblici si mescolano, cosicché nella stessa *hall* puoi incontrare chi va a vedere l'attore di nome e chi va a vedere la compagnia emergente. (Per la cronaca trovo tutto ciò stimolante e non provo particolari rimpianti per il tempo in cui il teatro pubblico non si mescolava col teatro privato, che non si mescolava col teatro di ricerca, che non si mescolava col teatro emergente ecc.).

Il meccanismo di ibridazione è stato anche più cogente e vincente in quanto premiato dalle circolari ministeriali, che hanno imposto di aprire scuole in cambio di finanziamenti. È così che una intera generazione di

nuove scuole sono improvvisamente nate tutte insieme per decreto, creando un dislivello improvviso nell'offerta di formazione che di colpo ha sovrastato la domanda di formazione.

Il mio giudizio sulle ricadute della nuova legge del teatro sulla pedagogia è assai critico: ritengo che aver forzato verso l'apertura di tante scuole di formazione di base, invece di stimolare esperienze di formazione avanzata e continua (ciò che manca quasi completamente nel sistema italiano), riempire il sistema di scuole elementari invece di qualificare le punte avanzate della formazione, sia stato deleterio. Ha schiacciato le tecniche diffuse verso il basso e si è perduta una grande occasione di sviluppo artistico, puntando sulla quantità invece che sulla qualità. Inoltre, invece di sviluppare l'occupazione ha sviluppato la disoccupazione. Da un numero già troppo alto di diplomati, le scuole di teatro sono passate ad un numero esageratamente alto di diplomati. Io mi sono trovato di fronte a contraddizioni come questa: ho diplomato alla Scuola Paolo Grassi di Milano ottimi attori che non hanno potuto fare altro, trovandosi sullo sfortunato bordo temporale della riforma, che rifare un'altra scuola di un teatro pubblico perché era solo così che potevano entrare nel mondo del lavoro.

Insomma, si è trattato di un intervento a freddo che ha mandato sottosopra il paesaggio, fatto senza neanche uno studio di impatto sul settore: io tra i miei colleghi formatori ho sentito solo critiche e impotenza in proposito. In termini molto semplici purtroppo la metterei così: la formazione è diventata il principale mezzo di autofinanziamento del sistema produttivo, mentre una volta (nell'epoca precedente) i proventi delle scuole servivano a finanziare le scuole stesse e i progetti di formazione. Visto dall'ottica di chi si occupa di formazione, sapere che gli spettacoli vengono prodotti con i soldi dei genitori cui toccano dei figli che sognano il teatro, fa una certa impressione. E fa ancora più impressione vedere lo spreco di tante giovinezze con il limite della "paideia" definito per decreto a 35 anni. Ma se la velocità con cui tanti teatri pubblici hanno dovuto reclutare insegnanti e organizzare progetti didattici è da una parte stato un atto collettivo di irresponsabilità, dall'altro ha generato una accelerazione del processo di ibridazione delle metodiche che già era in atto da un po'. Intanto va detto che è sicuramente aumentata la mobilità degli insegnanti, che insegnano ora in differenti scuole e quindi anche il corpo docenti delle differenti scuole tende ad assomigliarsi. Però il vero motivo che porta le scuole oggi ad assomigliarsi sempre di più è ancora un altro, più trasversale e profondo. È direi quasi sociologico. Ha a che fare con il "come nascono i maestri".

I nuovi insegnanti di teatro, in questo terzo momento della nostra breve storia della pedagogia hanno avuto tanti maestri, non uno solo. Sono il risultato del sistema precedente che ha generato una cultura teatrale disintegrata, poliforme, dialettica. I loro maestri avevano nella loro biblioteca pochi volumi, quelli mitici che conosciamo tutti. Poi hanno scritto a loro volta dei volumi e ades-

so il loro allievo che insegna (e i suoi allievi) se andasse in una libreria teatrale e presumesse di leggere tutto impazzirebbe. Per non parlare dell'impatto della rete...

Il giovane docente di oggi (e quindi di domani) è un nuovo animale teatrale che si è formato nella trasversalità, passando da esperienze opposte, con il compito di trovare il comun denominatore. Va a formare una generazione di docenti che si è trovata nella condizione demiurgica di dover rimettere insieme tanti stimoli, di reinventare una tecnica di base che contenga tutte le informazioni parziali ricevute e ricomporre i pezzi di un puzzle. Non insegna più un metodo solo. A parte l'ibridazione delle forme sceniche che consegue da questo, rimanendo nel puro discorso della pedagogia, questo nuovo teatrante è un tipo di educatore al teatro che è laico rispetto ai metodi e che, così, non era mai esistito prima.

Voglio fare un esempio per raccontare nel microcosmo che conosco bene della Scuola Paolo Grassi, che ricadute concrete sulla didattica abbiano avuto i passaggi di tempo sopra descritti.

Quando facevo la scuola (del Piccolo Teatro come si chiamava allora) negli anni '70, esistevano 4 materie di movimento: danza, scherma, mimo, maschera e 3 materie di parola: fonetica-ortopedia, dizione, dizione poetica. Quando ho iniziato ad insegnare alla fine degli anni '80 ho visto queste materie scomparire e gradualmente confluire in due unici contenitori: movimento e dizione. Questo perché quando Paolo Grassi fondò la "Scuola per un Teatro d'Arte", si rivolse all'inizio a professionisti di arti differenti, nessuno dei quali aveva competenza nella recitazione. Lecoq era un professore di ginnastica, Marise Flash l'allieva prediletta di Decroux, la mitica signora Cerani che insegnava fioretto era campionessa olimpica. Quei professionisti erano autorità assolute nelle loro discipline.

Trent'anni dopo eccoli sostituiti da un docente unico che è stato allievo di tanti maestri, ha un curriculum molto più vario ma non è il numero uno della sua specialità; ha un suo metodo di approccio che integra differenti discipline tra le quali anche competenze di recitazione e il suo mestiere un insegnamento di movimento o parola per attori.

Poi, trent'anni dopo, ecco quegli insegnanti generalisti sostituiti da allievi che sono allievi di allievi di molti maestri. E così via: mi risulta che lo stesso cammino verso il generalismo e la sintesi sia stato percorso in tante altre scuole italiane, tedesche e francesi.

Insomma, questo cammino dai maestri agli allievi dei maestri, agli allievi degli allievi dei maestri eccetera, ha delle caratteristiche nuove; mentre le metodiche – qualunque siano – sono ancora quelle del Novecento. Il traduttore-traditore di esse, governa e manipola questo progressivo allontanamento dalla sorgente e deve trovare delle parole, delle strategie pedagogiche, delle narrazioni al passo dei tempi.

I metodi invecchiano, sono nati in un'altra epoca. Questa epoca è quella dello sforzo di tenerli in vita, una deriva





Alcuni allievi della Scuola Paolo Grassi durante una manifestazione (foto @courtesy ateatro.it)

all'incontrario di tutti i saperi che vanno uno incontro all'altro. Se guardiamo al cinema questa deriva delle isole galleggianti per andare a formare un unico continente è palese. Anni fa erano fortemente riconoscibili gli attori di scuola inglese da quelli di scuola americana o francese o italiana. Con la globalizzazione delle esperienze professionali e delle scuole, gli attori quarantenni riassumono una nuova tecnica trasversale che contiene il meglio di tutte le scuole precedenti. Attori non necessariamente più bravi, ma di tipo nuovo.

Ci allontaniamo con la velocità delle generazioni dalla sorgente dei metodi che risalgono tutti all'epoca in cui l'umanità occidentale ha deciso di riprodurre, attraverso le scuole, il teatrante. La storia di questo allontanamento è una storia mai scritta prima e riguarda un piccolissimo, terminale, pezzo della storia del teatro.

Chissà se nasceranno nuovi metodi o se si andrà avanti nella continua masticazione e ibridazione delle differenze dei metodi del Novecento. Chissà quali conseguenze positive avrà questo *trend*. È presumibile che il meccanismo di deriva cui si assiste a livello nazionale avvenga anche a livello planetario: le scuole europee inevitabilmente si muoveranno l'una verso le altre.

E noi dall'acquisizione di atteggiamenti didattici o professionali di altri sistemi abbiamo tutto da guadagnare. Chissà, nell'avvicinamento con sistemi non basati sulle scuole ma sugli studi e la formazione continua – come quello americano – finalmente si sgretolerà la forma-scuola che in fondo nasce dalla stupida presunzione che l'attore prima studia e poi lavora, come un elettricista. (Ammesso che gli elettricisti non debbano continuare a studiare).

Per ora, a livello larvale, a me sembra che sia questa l'aria che tira nella nostra pedagogia della scena. Non è né bene né male. È così. Chissà se tra cent'anni saremo qui ancora a parlare di Stanislavskij o di Copeau ai nostri allievi. E chissà se esisteranno ancora queste istituzioni, forse solo storicamente determinate e quindi transitorie, che sono le scuole, in cui c'è più sapere di quanto sappia ricevere il mercato, così separate dall'esperienza del fare. Non era Kierkegaard che diceva: «Il problema della nostra epoca è che non conosciamo altra forma di trasmissione che insegnare?»

Maurizio Schmidt attore, regista e pedagogo teatrale è da più di vent'anni insegnante di recitazione e regia presso la Civica Scuola d'arte drammatica "Paolo Grassi" di Milano in cui ha spesso ricoperto l'incarico di coordinatore del corso attori. Ha collaborato come pedagogo con molte scuole ed università italiane ed estere.

#### La scuola della Cartoucherie: verso attori-creatori delle scene del mondo. di Jean-François Dusigne

**Abstract.** ARTA (*Association de Recherche des Traditions de l'Acteur*) is a permanent research and formation place for actors located in the Cartoucherie, the historical site of the *Théâtre du Soleil*. Through the words of his director, ARTA urges on the actor to be a creator himself, pursuing knowledge and cultivation of the various acting traditions in the whole world. The amount of skills that the actor-creator should have presses him to critically enquiry his own time and to respond with his own idea of a complex and articulate humanity in a non-foreseen way, out of all the self-evidences of media systems.

#### La casa dell'ARTA nel cuore della Cartoucherie

Nel cuore del Bois de Vincennes, la Cartoucherie è un alveare di teatro e di danza che respira, vibra e palpita al ritmo dell'ascolto sensibile del mondo. Ieri fabbrica di munizioni, oggi polveriera di creazioni, la Cartoucherie riunisce attorno ad un medesimo spirito solidale diverse pratiche estetiche accompagnate da avventure umane singolari. Il Théâtre du Soleil vi si è installato nell'agosto del 1970, poi raggiunto dai Théâtre de la Tempête, de l'Aquarium, de l'Épée du Boise e du Chaudron. Dal 1989, la Cartoucherie ospita anche l'ARTA, l'Association de Recherche des Traditions de l'Acteur, e, dal 1999, l'Atelier de Paris Carolyn Carlson. Nel corso degli anni la Cartoucherie ha costruito la sua storia, un'architettura effimera e fragile che all'interno del paesaggio artistico internazionale è considerata oggi come un luogo-faro, grazie all'incrollabile appoggio di generazioni di spettatori. Tutto è fatto perché ciascuno possa dirsi che in questo luogo delle donne e degli uomini lavorano in sua assenza per preparare il suo possibile arrivo: all'interno di questi ex capannoni industriali, su questo isolotto attorniato da alberi, essi si prendono cura di mantenere accesa quella fiammella, che forse il pubblico contribuirà a far ardere, se si sentirà di imbarcarsi attraverso lo spettacolo, come un passeggero salito a bordo di una nave che ha fatto scalo, per raggiungere la spedizione poetica in corso. Il lavoro si svolge secondo uno spirito artigianale e collettivo. Si tratta di raccontare, danzare, recitare il mondo, per cambiarlo. Darsi il tempo di aprire i sapori, di attizzare i sensi per imparare diversamente le cose, nel loro fremito. Ridere, stupirsi, rabbrivire, infuriarsi, scandagliare i sogni, osare le visioni. All'interno della Cartoucherie, i luoghi possono essere trasformati continuamente, ricostruiti, per aprire dei



Jean-François Dusigne

nuovi spazi immaginari, raccontare delle storie per illuminare le contraddizioni del presente.

La Cartoucherie è anche un rifugio. Attorno ai teatri, delle roulottes ospitano degli amici, delle donne e degli uomini di passaggio, spesso provenienti da regioni sanguinarie. Le loro presenze ci richiamano a rimanere all'erta, a portare attenzione al mondo.

Sovvenzionata dal Ministero della Cultura e con il sostegno del Comune di Parigi, ARTA occupa dal 1994 la casa bianca che si trova all'entrata della Cartoucherie. Fondata nel 1989 da Lucia Bensasson sotto l'impulso di Ariane Mnouchkine, vice-presidente, ARTA è presieduta da Georges Banu e si avvale della doppia direzione artistica di Lucia Bensasson e Jean-François Dusigne.

ARTA è un luogo di ricerca, di formazione continua e di incontri pratici dedicati ai saperi dell'attore, alla sua arte, sia per quanto riguarda le modalità di preparazione, di allenamento e di lavoro all'interno di un ensemble, che per le modalità e i processi di direzione dell'attore, di trasmissione e di scambio.

La nostra specifica vocazione consiste nell'apertura internazionale e transculturale, fra tradizione e modernità.

#### Incontri internazionali, scoperta delle pratiche, incroci, ponti creativi, per la costruzione dell'attore europeo

Condividendo lo spirito dei laboratori attoriali creati in Russia, in Europa e negli Stati Uniti nel corso del XX secolo, ARTA si iscrive nel prolungamento delle formazioni iniziali professionali come luogo di ricerca e di scuola permanente tendente a rigenerare, trasmettere, esplorare. Grazie alla sua doppia vocazione, ARTA è loro complementare: l'apertura internazionale e la sperimentazione fra tradizioni e modernità.

L'accompagnamento, il dialogo con i maestri provenienti dal mondo intero, l'iniziazione e l'incrocio di tradizioni sceniche altre hanno per obiettivo quello di aiutare ciascuno a coltivare il proprio terreno creativo.

Attraverso il flusso vivente delle tradizioni, che siano esse asiatiche, europee, russe, africane o americane, non si

tratta solo di conoscere e costruire un repertorio di forme, ma di provarle, di averne maestria di alcune, per poter *giocare*<sup>1</sup> coscientemente.

In effetti all'interno di ARTA si sviluppa una precisa idea dell'attore: quella di un attore "giocatore<sup>2</sup> e creatore", non solo interprete, ma capace di essere "forza propositiva" sulla scena. Di conseguenza, oltrepassare le aspettative del regista, sorprenderlo, implica che l'attore sia cosciente della via creatrice che sta utilizzando.

Quindi, per acquisire le capacità di una reale collaborazione con il regista o l'autore, gli attori sono invitati a confrontarsi con dei metodi di lavoro che gli sono inabituali, per poter rispondere al meglio ai diversi processi sviluppati durante una creazione, reinventati costantemente.

Peraltro, al centro stesso della pratica, la dimensione internazionale, interculturale e interdisciplinare dà vita ad un "pensiero della scena" che prende in considerazione le nuove sfide della globalizzazione.

In un mondo saturo di immagini, il teatro favorisce una sorta di parentesi per riavvicinarsi all'ascolto, per acquisire il tempo della relazione sensibile. Nello stesso tempo, gli attori sono portati sempre di più a coniugare il lavoro per la scena con quello per lo schermo. Resistere alla seduzione dell'effetto innovatore che permette di sopperire attraverso la deviazione di una specularità aumentata di livello a delle insufficienze del regista o degli attori, incita ad interrogarsi su come l'apporto tecnologico possa contribuire in maniera pertinente alle esigenze immaginative, poetiche e critiche: in che misura i nuovi strumenti tecnologici (sia nel loro uso sia in quanto fonte d'ispirazione) offrono delle potenzialità di *gioco* che non solo spingono gli attori a padroneggiare insolite competenze, ma incitano a sviluppare delle conoscenze specifiche.

In ventisette anni ARTA ha costituito una memoria. Questa può contribuire allo scambio di pratiche pedagogiche, permettere il confronto fra i metodi, identificare e valorizzare le esperienze sempre identificando, al di là delle loro specificità, gli elementi trasversali.

Nella prospettiva di contribuire a concepire insieme una nuova pedagogia al servizio dell'attore, si possono costituire nuove collaborazioni su cui poggiare, in una ottica non-etnocentrica e attraverso la scoperta e il confronto con pratiche straniere, le basi per la costruzione dell'attore europeo contemporaneo.

Senza essere obbligato ad un risultato immediato, libero dai vincoli di produzione dello spettacolo, ciascuno può venire ad esercitarsi a contatto con "persone straordinarie" provenienti da diversi continenti. ARTA è quindi diventata nel corso degli anni una vera "casa dell'attore" in cui, incrociando vie diverse e in un comune spirito di comunità, è possibile mettere le proprie competenze acquisite fra parentesi e ritrovarsi stimolati, come forse non lo si è mai stati, da riconosciuti artisti-pedagoghi il cui talento e la cui maturità giustificano l'esigenza. Questi "maestri" vengono appositamente dall'altra parte del mondo per trasmettere, diventando accessibili per il tempo di uno stage e dimostrandosi spesso molto più di-

sponibili di quanto non lo siano nel loro paese d'origine dove sono oltremodo sollecitati.

Noi cerchiamo di aprire uno sguardo sulle pratiche a noi estranee per, di rimando, aprirci con uno sguardo di stupore su quelle a noi vicine; volgersi verso l'altrove per essere iniziati a delle pratiche sceniche che non ci sono famigliari e, quindi, fuggire dalla routine, il peggior flagello del nostro mestiere.

Queste aperture straniere hanno come obiettivo di ritorno quello di recitare come uno "straniero alla propria lingua": riconoscere nell'altro lo straniero che è in sé.

Le tradizioni asiatiche e indiane ci insegnano che bisogna cominciare dal "fare".

Il corpo riceve l'esperienza, la memorizza e, conoscendola, la comprende.

La consapevolezza viene in seguito. E dopo ancora giunge, probabilmente, il tempo dell'analisi e, molto più tardi, dell'eventuale spiegazione. Quest'ultima non è necessaria. Stimolando la scoperta, gli incontri e gli incroci fra pratiche sceniche del mondo intero, ARTA invita quindi ad esercitarsi in maniera diversa, diretta verso un progetto di attore giocatore (*acteur*) e creatore che può benissimo essere anche cantante, musicista, danzatore, circense, per concepire e preparare un teatro ancora di là da venire.

I "grandi appuntamenti" e le "lezioni dei maestri" (di una durata media di un mese, ma che possono anche variare dalle due alle sei settimane), i laboratori settimanali e le "officine di ricerca", mantengono una pratica regolare resa puntuale da conferenze, presentazioni pubbliche, eventi (come gli incontri internazionali sulla direzione d'attore, in collaborazione con il Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique).

Senza dimenticare le feste, meritate pause del lavoro collettivo...

Inoltre allievi attori e studenti in arti dello spettacolo vengono ad ARTA per consultare i suoi lavori, per studiare i suoi fondi documentari.

#### Obiettivi, rischi e sfide della formazione

Animata da una triplice vocazione (internazionale, pluridisciplinare e transculturale), la nostra casa dispensa agli artisti una formazione di base estremamente diversificata (teatro, danza, performance, canto, circo...), degli *stages* e dei laboratori, non solo con l'obiettivo di sviluppare capacità e competenze per arricchire, accrescere la gamma degli strumenti, approfondire le tecniche, ma anche per prendere coscienza e padroneggiare i processi creativi. Invitando dei "traghettoni di esperienza", artisti-pedagoghi riconosciuti, trasmettitori di tradizioni viventi che provengono da tutto il mondo per condividere i loro saperi, la nostra ambizione è di favorire lo sviluppo dell'*attore-creatore delle scene del mondo*, i cui principi sarebbero i seguenti:

- *Sapere intraprendere un processo creativo*

L'attore-creatore delle scene del mondo dovrebbe sapere, solo o collettivamente, intraprendere, concepire e attraversare tutte le tappe di un processo creativo.

- *Avere coscienza dei propri atti e potere attingere nelle proprie esperienze acquisite per analizzare e risolvere un problema creativo*

L'attore-creatore delle scene del mondo potrebbe prendere coscienza a partire da ciò che fa. Avendo imparato ad imparare, dovrebbe sapersi porre e porre le giuste domande per avviare e fare avanzare la creazione. Dovrebbe essere capace di distinguere e di identificare gli ostacoli valutandone con precisione le cause.

Al di là della facoltà di riconoscere le difficoltà, dovrebbe sapere, essendosi esercitato, come intravedere e formulare concretamente controproposte possibili ai problemi ricorrenti che si possono incontrare durante un processo di creazione.

L'esperienza personale acquisita si aggiunge al sapere teorico e ai riferimenti a delle esperienze esemplari: l'esercizio gli avrà permesso di verificare da solo e di memorizzare diverse modalità di risoluzione, acquisendo quindi la perizia necessaria ad individuare, rispondere ed aggirare le difficoltà.

- *Conoscere le forme, e poter giocare con le convenzioni e i codici di gioco delle tradizioni del mondo intero*

L'attore-creatore delle scene del mondo dovrebbe utilizzare coscientemente le convenzioni: l'iniziazione ad una o più tradizioni asiatiche, indiane, europee, russe, africane o americane, dovrebbero insegnargli a riconoscere le forme attraverso il flusso vivente delle tradizioni.

- *Saper distinguere gli universi del mestiere dell'attore e riconoscere la diversità delle vie creatrici per essere forza propositiva*

L'attore-creatore delle scene del mondo dovrebbe riconoscere in ognuna delle pratiche di spettacolo ciò che appartiene ai particolarismi culturali e ciò che invece corrisponde alle leggi universali.

Dovrebbe saper contestualizzare le tecniche del corpo e le incarnazioni degli immaginari in funzione dell'*habitus*, dei riti e delle credenze specifiche ad ogni cultura.

Dovrebbe avere appreso a situare e ad analizzare le aspettative specifiche di pubblici diversi. Dovrebbe aggiungere al talento e al proprio bagaglio tecnico la facoltà di distinguere la specificità delle modalità del processo creativo in corso, e dovrebbe saper identificare gli obiettivi e le intenzioni dell'autore, del regista, del coreografo o del regista cinematografico con cui può collaborare.

- *Padroneggiare metodi creativi differenti che gli permettano di lavorare in maniera paradossale e/o alternata*

L'attore-creatore delle scene del mondo dovrebbe impegnarsi in una molteplicità di vie, talvolta opposte o addirittura contraddittorie, da cui trarre complementarità.

Dovrebbe saper conciliare controllo e gusto per il rischio avendo potuto osare, fuori dai vincoli della produzione, confrontarsi con modalità di lavoro che gli erano estranee e addirittura, fino ad allora, contrarie alle sue convinzioni.

- *Sapersi integrare in un lavoro pluridisciplinare*

L'attore-creatore delle scene del mondo dovrebbe sapere anticipare, adattarsi, interagire.

Il nostro obiettivo: scardinare gli approcci, aspirando a

formare allo stesso tempo attori, danzatori, cantanti...; non si tratta più di sbrogliare una qualsiasi prevalenza fra testo, forma e immagine; in uno spirito di *métissage*, lavorando la polisemia, il contrappunto, la corporeità, la vocalità, la corallità, la sfida consiste in inventare insieme dei nuovi linguaggi della scena.

#### Modalità della formazione degli "attori-creatori delle scene del mondo"

Le tradizioni asiatiche e indiane concepiscono l'apprendimento in una relazione di trasmissione diretta ove si raccomanda di cominciare dal fare, prima ancora di cercare di spiegare. Questo percorso riveste quindi una dimensione internazionale, pluridisciplinare e transculturale.

Il processo può essere concepito in diverse tappe:

1. Iniziazione e apprendimenti concreti a contatto con artisti-pedagoghi europei o extra-europei fra tradizione e modernità;
2. Laboratori trasversali di creazione-ricerca, officine di esplorazione in cui si metta in gioco l'incrocio delle pratiche, stimolando l'iniziativa all'interno di un gruppo fino a giungere a presentazioni pubbliche.

Da questi incontri teorico-pratici, da questi confronti convergenze di esperienze, si tratta di elaborare nuove drammaturgie plurali, esplorare delle nuove vie creative di danza-teatro-musica.

#### Drammaturgie collaborative: fra scritture creative e scritture della scena

Sperimentare diversi processi di scrittura, individuali e collettivi, sondare le analogie fra pagina e scena quando il corpo e la voce si accordano per scrivere insieme delle traiettorie nello spazio di una scena delimitata. Elaborare dei compiti che abbiano come obiettivo quello di "far parlare i corpi", lasciare che vengano associate immagini, dettagli sensoriali e cinestesici. Lasciarsi ispirare, lasciare

che sorgano reminiscenze attraverso l'ascolto e l'attenzione minuziosa della propria relazione con l'altro e con l'ambiente (spazio, silenzio, oggetti come *partners*).

Non appena c'è scambio fra *partners* e pubblico, attraverso uno spazio dinamico, sotto tensione, si possono tessere delle partiture, sovrapporsi, interagire sotto forma di contrappunto. L'atto drammaturgico può compiersi, alternando, conciliando *collages* di frammenti e di procedimenti lineari.

Come i geroglifici animati voluti da Artaud, il movimento si disegna in volumi e si enfatizza attraverso la combinazione di respirazione, gesto, voce, interruzioni, sospensioni, pause.

Ogni transizione positiva del pensiero può essere tradotta attraverso un cambiamento di atteggiamento fisico che cristallizza questi istanti-cerniera del percorso drammatico. Solo allora si può parlare di partitura o di testo scenico. *Scritture e messe in gioco / scritture emesse in gioco*: partendo dalla tematica proposta, elaboriamo diversi protocolli di esplorazione per stimolare le scritture drammaturgiche e le scritture della scena. Sviluppare gli strumenti creativi, mettere in gioco la storia vissuta. La scena come spazio di incarnazione degli immaginari.

#### Recitare, stranieri alla propria lingua

Le aperture straniere, su pratiche, metodi creativi e modalità non familiari, concorrono a riconoscere nell'altro lo straniero che è in sé. L'esperienza, o quanto meno l'esercizio, di recitare in una lingua straniera, sviluppa non solo l'orecchio musicale dell'attore, fonte di piacere e di invenzione verbale, ma lo incita ad immergersi, attraverso l'esperienza sensoriale, cinestesica e sinestesica, nel cuore stesso delle situazioni senza esserne, alla lettera, prigioniero. Passando da una lingua all'altra, l'attore non deve più soppesare le parole: non potendo più permettersi di essere esplicito, l'attore si rende maggiormente ricettivo verso quello che si *gioca* qui ed ora, fra e con i suoi *partners*, per mezzo di comportamenti e attitudini fisiche, tensioni dinamiche dello spazio-tempo, fra le parole.



Una delle sale interne dell' ARTA, Cartoucherie, Parigi (foto © www.didiergauducheau.com)



Il lavoro di un dialogo “a orecchio” mette anche in valore le metriche, i ritmi, le linee melodiche dei testi e i loro accenti. Di rimando, considerando il lavoro sulla propria madrelingua, converrebbe adottare un’attitudine equivalente per “debanalizzarne” l’uso, rendere la parola non ordinaria, per lasciarne vibrare le molteplici risonanze, come se si trattasse di imparare a riascoltarla, come una lingua straniera.

*Il teatro, fra memoria e oblio: atti di rivolta*

«Where is no words, violence prevails...» non smette di ricordare Cecile Berry.

Nel contesto attuale, tale convinzione ridà vigore alla necessità del teatro, al suo ruolo e al suo posto al centro dei disordini sociali. Recitare, ad esempio, Shakespeare, “nostro contemporaneo”, invitando sullo stesso palcoscenico tutte le lingue, facendo incrociare, incrociandosi, diverse culture, per una comune relazione con la Madre Terra, e porsi domande sul mondo, spostare i punti di vista, nel momento in cui le frontiere non cessano di erigersi, questa sarebbe una delle prospettive offerte da questa nostra modalità di lavoro.

L’insieme delle ipotesi e dei protocolli proposti finora sono in effetti sottesi alla prospettiva di interrogare il rapporto e la reattività degli artisti della scena di fronte alle sfide contemporanee provocate dalla globalizzazione, senza per questo trascurare l’empirismo del lavoro del palcoscenico, sempre teso a contestualizzare e quindi a relativizzare.

Raccontare l’avvenimento accaduto, ricordarsi, vedere, sentire, produrre delle immagini...: per disfarsene, per tentare di comprendere, per riattivare l’istante, per resistere all’oblio, per ribellarsi?... Le motivazioni e gli obiettivi sono molteplici e talvolta contraddittori.

Esse ci inducono a riconsiderare le modalità di ricezione da parte dello spettatore e la nozione di catarsi. Sotto questa luce, come strutturare e comporre, dall’intima reminiscenza alla storia collettiva, dall’*autofiction* al mito...

Come, su un palcoscenico nudo, soli o con altri, si può dire e giocare la storia del nostro tempo?

Dall’elaborazione personale alla scrittura collettiva del palco, dal reale alla sua traduzione poetica, fare nascere, ad esempio, una cartografia dei ricordi intimi: narrazioni di guerra, esili, perdite, discriminazioni che, a partire dalla scena, sarebbero suscettibili di interrogare brutalità e contraddizioni umane, di incrociare i punti di vista, di farsi testimonianza.

Partendo da considerazioni sui processi di empatia e di resilienza, si tratta quindi di interrogarsi costantemente sui diversi impatti, immediati o futuri, che può produrre un processo artistico concepito nella sua totalità (il lavoro creativo e la realizzazione pubblica), sia sui diversi attanti che sugli spettatori.

Così, per mezzo della rivolta di un lavoro volontariamente “al contrario”, traspare un’etica.

Adoperarsi a tendere verso una “condizione di umani-

tà”, non data per scontata: come giungere, nonostante gli orrori e le angosce mantenute, prodotte o trasmesse dall’ambiente mediatico, a trovare concretamente sulla scena l’inquietudine della vita, la forza gioiosa esistenziale creativa?

(Traduzione di Fabio Mangolini)

**Jean-François Dusigne** è attore, regista, docente universitario in arti dello spettacolo, teatro, etnoscenologia. Dal 1999 è direttore artistico di ARTA, Associazione per la Ricerca delle Tradizioni dell’Attore. È stato membro del Théâtre du Soleil di Ariane Mnouchkine dal 1983 al 1990. Fra le sue ultime pubblicazioni ricordiamo *Les Passeurs d’expérience*. ARTA, école internationale de l’acteur, Éditions Théâtrales, 2013.

<sup>1</sup> Si traduce qui volutamente il termine francese *jouer* con l’italiano *giocare*, normalmente tradotto con *recitare*, per rendere evidente l’apertura semantica presente in francese come anche in altre lingue (tedesco *spiel*, inglese *play*, francese *jeueur*).

<sup>2</sup> Anche in questo caso si traduce volutamente *jeoueur* con *giocatore*.

### Una nuova gestione per la Real Escuela Superior de Arte Dramático

intervista di Alvaro Vicente a Pablo Iglesias Simón<sup>1</sup>

**Abstract.** *Among all the rest, this is what actually legitimizes another wonderful thing about public education; that is to say, the freedom chair. This does not mean that a teacher can choose to teach everything it occurs to his own mind, but it concerns the perspective through which he approaches a subject, and it deals with his particular point of view about theatre. As I was saying before, there are all the departments and other coordination organs of the teachers, controlling the educational guide for the public that have to be filled in activities and opening to the outside.*

**Alvaro Vicente** – Per chi non ha familiarità con i processi propedeutici all’attività teatrale, potresti dare indicazioni su cosa sia la RESAD e su che tipo di studi offra?

**Pablo Iglesias Simón** – La RESAD<sup>2</sup> è una scuola pubblica che dipende dalla Comunidad de Madrid<sup>3</sup>. Gli studi sono della durata di quattro anni, alla conclusione dei quali si ottiene il titolo Superiore di Arte Drammatica che, a tutti gli effetti, è equivalente ad un titolo universitario<sup>4</sup>. Per chi desidera dedicarsi professionalmente alla recitazione, alla regia, alla scrittura drammaturgica o alla scenografia, creazione di costumi e illuminazione, la RESAD è, senza dubbio, uno dei migliori ambienti per farlo. Il problema principale dell’insegnamento artistico superiore consiste nella difficoltà di inserirlo organicamente e normativamente all’interno del corso regolare di studi. In pratica, siamo ubicati in una sorta di terra di nessuno fra l’insegnamento superiore e quello universitario. Dipendiamo organicamente dalla Dirección General de



Pablo Iglesias Simón

las Universidades, al cui interno è inserita a sua volta la Subdirección General de Enseñanzas Artísticas. Però per quanto riguarda il personale, le infrastrutture, i bilanci e molto altro, siamo inseriti nell’ambito dell’Insegnamento Secundario Superiore. Per farti un esempio, noi professori, relativamente ai livelli lavorativi, agli stipendi e alle ore di insegnamento, siamo docenti di Insegnamento Secundario Superiore a tutti gli effetti. Così, per quanto surreale possa apparire, le nostre creazioni artistiche non hanno la possibilità di essere riconosciute e valutate. Questo non nuoce solo all’insegnamento dell’arte drammatica, ma a tutto il comparto dell’insegnamento artistico superiore, che include la musica, il canto, la danza, il design, la conservazione dei beni culturali e il restauro.

**Vicente** – Che origine ha questa contraddizione che vi colloca in una terra di nessuno?

**Simón** – Per essere chiari, la contraddizione viene dal fatto che nessun governante, da quel 1992 in cui si riconobbe la nostra equivalenza con gli studi universitari, ha preso realmente sul serio gli insegnamenti artistici superiori. Per sanare questa situazione problematica occorre una volontà politica. Bisogna finirli di mettere delle pezze che non ci portano da nessuna parte, e sviluppare invece un quadro normativo adeguato e integrato, che potrebbe essere una legge specifica, come una Legge Organica di Insegnamento Artistico, o una più ampia, come una Legge Organica di Insegnamento Superiore, nella quale si possano includere tanto insegnamenti come il nostro quanto quello universitario. È indifferibile che si giunga a una totale equiparazione con gli insegnamenti universitari senza però, nel contempo, perdere tutte le nostre specificità (rapporto numerico docente/allievi, profilo di competenza dei nostri studenti e degli insegnanti, tipologia di insegnamento fondamentalmente pratica, ecc.) che rendono possibile la qualità dei nostri studi. Come

dicevo, quella che manca è la volontà politica. Ci sono alcuni partiti che hanno inserito questa legge nel loro programma con diverse formulazioni, ma ancora non si è giunti a nulla. Le vie percorribili sono due. La prima, che sembrerebbe anche essere la più veloce, consisterebbe nell’inserire i Centri di Insegnamento Artistico all’interno dei diversi campus universitari, quello che d’altra parte si fece con gli Istituti di Belle Arti a suo tempo, convertendoli in Facoltà. Ad esempio, la RESAD potrebbe venire inserita in un’Università e convertirsi in una delle sue Facoltà. Questa sembrerebbe essere una soluzione possibile all’interno dell’attuale quadro legislativo e si potrebbe realizzare nel breve periodo. Ma se non si dovesse realizzare con le adeguate garanzie, si rischierebbero di perdere per strada le particolarità che rendono gli insegnamenti artistici superiori così preziosi. Personalmente credo che si debba evitare che gli insegnamenti artistici superiori vengano smantellati e disgregati. Credo che sia meglio considerarli come un insieme specifico e fornire loro un quadro normativo adeguato. Non comprimerli, cioè, in ambito universitario, ma ampliare il quadro degli insegnamenti superiori affinché possano includere tanto quelli universitari quanto quelli artistici, avendo per essi la medesima considerazione, ma rispettando le rispettive peculiarità. Per questo, anche se probabilmente si tratta di un processo più lungo e complesso a livello legislativo – poiché implica l’azione congiunta dell’amministrazione statale e di quella delle autonomie locali<sup>5</sup> – sarei maggiormente a favore dello sviluppo di una Legge Quadro degli Insegnamenti Artistici Superiori, oppure di una Legge Quadro degli Insegnamenti Superiori più ampia, che permetta la creazione di un’Università delle Arti all’interno della quale potremmo integrare e far collaborare tutti gli insegnamenti artistici superiori, mantenendo le nostre strutture. Credo che questa soluzione risulterebbe efficace e maggiormente rappresentativa della nostra realtà anche dal punto di vista della promozione e della considerazione sociale.

L’importante è che equiparandoci completamente agli insegnamenti universitari, non si perda la ricchezza legata all’approccio differente con cui trattiamo la materia, e non si giunga ad un ridotto rapporto numerico insegnante/allievo, ma si mantengano il carattere pratico del nostro insegnamento e la qualità del nostro livello di formazione. Questa seconda strada, al pari della prima, sarebbe, se condotta adeguatamente, un passo decisivo per il raggiungimento dei nostri obiettivi, ma se si dovesse sviluppare in maniera sbagliata servirebbe solo a peggiorare la situazione. Se l’idea dell’Università della Arti si svuotasse di contenuti e si pervertisse, sarebbe una cura peggiore della stessa malattia. Per esempio, da qualche tempo si sta sviluppando una bozza di disegno di legge della Comunidad de Madrid, bozza che dubito approderà mai a qualcosa di concreto, che porterebbe alla creazione di uno Spazio Madrileño dell’Istruzione Superiore. All’interno di questa proposta di legge, in merito alla quale non siamo stati minimamente consultati, si

parla principalmente degli insegnamenti universitari trascurando invece i nostri insegnamenti. La prima bozza introduceva l'idea di Università della Arti, ma ne snaturava totalmente l'impostazione proponendo. Si proponeva infatti di aprire una contrattazione sul nostro ruolo, senza che si offrisse nessuna garanzia sul mantenimento delle peculiarità relative ai nostri insegnamenti.

Questo, come era normale che fosse, ha aumentato i dubbi sul concetto di Università delle Arti. Credo che si dovrebbe riattivare il Consiglio Superiore degli Insegnamenti Artistici, oppure l'organismo che si ritenga più adeguato, e da lì, consultando attori, studenti, docenti, personale amministrativo e di servizio, associazioni di settore ecc., offrire una soluzione adeguata e globale. Qualunque possa essere la soluzione definitiva, ciò che è chiaro è che la soluzioni approssimative alle quali ci siamo abituati, sia nella politica culturale che in quella educativa, non sono certamente più tollerabili.

**Vicente** – Nonostante un quadro così opaco, tu hai ricevuto l'incarico di direttore della RESAD. Quali sono i tuoi principali obiettivi?

**Simón** – C'è molto da fare. Itziar Pascual<sup>6</sup>, per spiegare l'istituzione che vorremmo, riassumeva gli obiettivi del nostro programma di direzione nella sigla RESAD: R di Riconosciuta, E di Stimolante<sup>7</sup>, S di Sostenibile, A di Aperta e Attiva e D di Diversa.

Vogliamo una gestione che sia trasparente, che sappia ascoltare e alimentare forme di partecipazione da parte di tutta la comunità scolastica. Per citare alcuni punti, crediamo che sia importante aprire la scuola all'esterno, lasciarsi impregnare da quello che succede fuori e, nello stesso tempo, essere proiettati nel mondo. Sono state compiute diverse azioni affinché la RESAD si connettesse con il mondo teatrale, non solo con quello spagnolo, ma anche in ambito internazionale. Ma crediamo che sia stato fatto solo in una direzione: bisogna saper lanciare iniziative, ma anche raccogliere e accogliere. Bisogna aumentare le relazioni esistenti con i nostri diplomati, e anche stabilire protocolli e iniziative più chiare e feconde; bisogna appoggiare i diplomati nel loro lavoro e generare attività alle quali possano partecipare. In sostanza, aumentare il raggio d'azione della comunità educativa, che non includa solo docenti, studenti e personale amministrativo e dei servizi, ma anche i diplomati e il mondo professionale nel suo insieme. Affinché il mondo del teatro senta che la RESAD è la sua casa e che ha molte cose da offrirgli. Abbiamo già stabilito convenzioni con diverse istituzioni, attraverso pratiche esterne condotte con i nostri allievi, ma dobbiamo aumentare queste relazioni, impostando diverse forme di avvicinamento alle attività teatrali, sia con istituzioni e teatri pubblici che con produttori e teatri privati (sale alternative, associazioni professionali, festival, università che offrono al loro interno studi di tipo teatrale). Tutto questo in un certo modo c'è già, ma deve essere articolato meglio con una

chiara visione strategica. È ciò che non avviene nelle relazioni internazionali, dove abbiamo funzionato finora in maniera reattiva: ci arrivano proposte per partecipare a questo o quel festival o evento e, a seconda del nostro budget o interesse specifico, accettiamo oppure no. Dobbiamo pensare a dove vogliamo andare, non solo aspettare che ci invitino. C'è bisogno di una pianificazione e di una strategia, e di valutare se otteniamo gli obiettivi che ci prefiggiamo. Valutarci per stabilire misure correttive indicando ciò che non funziona, che servano da stimolo verso ciò che vale la pena e non rinunciare mai a studiare vie alternative per provare quello che non è mai stato fatto prima. Potrei raccontare di molte cose che vorremmo dare con l'insieme diversificato di persone che formano la RESAD. Il nostro programma conteneva più di sessanta pagine, fra le sezioni di analisi e quella più propositiva e spero saremo capaci di essere fedeli a questo spirito.

**Vicente** – Prima hai usato una parola importante: bilancio. Come vanno le cose in questo senso?

**Simón** – Il nostro bilancio dipende interamente dalla Comunidad de Madrid. Una parte proviene dal programma Erasmus, ma sono finanziamenti che entrano ed escono con l'Erasmus stesso. Il bilancio è sceso durante il periodo di maggiori tagli, è stato congelato negli ultimi due anni ed è sceso di nuovo quest'ultimo anno. Globalmente tocca cinquecento trentamila euro e qualcosa. C'è sempre una quota di riserva, nei bilanci figurano realmente circa settecentomila euro invece dei cinquecento che ti ho detto, questo perché alla fine del corso dobbiamo mettere da parte attorno a duecentomila euro per affrontare il primo trimestre fino all'arrivo della prima tranche attribuita al bilancio successivo, perché i bilanci sono considerati per anno solare e non per corso accademico. La prima volta che osservi il bilancio dici che, certo, si tratta di soldi, ma non così tanti se pensi che abbiamo due teatri in pieno funzionamento, più due sale che in determinati momenti dell'anno funzionano come fossero due sale alternative, e solo in elettricità se ne vanno parecchi soldi. Vanno via molti soldi in forniture e in manutenzione, perché occupiamo un edificio di più di 10.000 metri quadri che ha già ventun anni. Anche questo è qualcosa che vorremmo fare ora, investire di più nella ristrutturazione dell'edifici. In ogni caso non si tratta solo di risorse economiche, negli ultimi anni abbiamo subito tagli pesanti anche nelle risorse umane.

**Vicente** – Quante persone lavorano nella RESAD?

**Simón** – Siamo 65 professori, non tutti a giornata completa, e poi 48 persone divise fra amministrazione e servizi, alcune di loro a mezza giornata, per assistere circa trecentocinquanta studenti. Per darti un'idea dei tagli, quattro anni fa eravamo 70 professori. E tutto questo con questo nuovo indirizzo in funzionamento, quello di Interpretazione nel Teatro Musicale, e con la prospettiva di

tenere diversi Master nel prossimo futuro. Tutto questo a costo di lavorare di più guadagnando meno, ma, bisogna riconoscerlo, in cambio di grandi soddisfazioni.

**Vicente** – Si è sempre detto, e non so quanta verità ci sia in questa affermazione, che i professori della RESAD non sono tanto in attività, come sarebbe auspicabile affinché l'insegnamento impartito risulti in relazione con quello che succede fuori dall'Accademia, nell'attività teatrale contemporanea. Fino a che punto è così?

**Simón** – Credo che non sia così. All'interno della RESAD c'è un corpo insegnante molto eterogeneo. Abbiamo docenti molto apprezzati per il loro approccio teorico; ce ne sono altri che hanno sviluppato una prestigiosa carriera professionale nell'ambito dell'interpretazione, della regia, della scrittura drammatica o della scenotecnica, della costumistica, degli spazi sonori o dell'illuminazione; altri ancora che sono professori più tradizionali, che concentrano la loro attività soprattutto sulla docenza, che d'altra parte è l'unica attività veramente incentivata dalla nostra amministrazione, che ci spinge sempre di più verso un maggior numero di ore di docenza diretta, senza il tempo per ricercare o per creare. Una parte importante dei nostri docenti fa le tre cose: sono professori, ricercano e in più sviluppano una pratica scenica e drammaturgica. Qual è il nostro problema? Che tutto questo non ci viene riconosciuto. Qualsiasi cosa venga fatta in ambito artistico da qualsiasi professore della RESAD, viene fatto a proprio rischio e pericolo e, di fatto, talvolta di nascosto. Uno dei problemi non risolti dall'amministrazione consiste nel riconoscimento di tutte le nostre attività di ricerca e di creazione, che sono parte del nostro lavoro e della nostra formazione continua come professori, peraltro valorizzata proprio da tali attività. Non è per caso che sono usciti dalla RESAD, per darti un esempio, buona parte delle drammaturghe e dei drammaturghi emergenti del nostro paese. Allo stesso modo sono tantissime le attrici e gli attori, le registe e i registi, le scenografe e gli scenografi, i costumisti, i creatori luce, in attività e con brillanti carriere, che sono passati per le nostre aule.

**Vicente** – Avete un corpo insegnante molto eterogeneo, che rappresenta diverse poetiche teatrali. Nell'indirizzo di Regia si danno precise linee di lavoro, si favorisce un metodo in particolare? In Interpretazione, per esempio, o in Drammaturgia, si privilegia il sistema aristotelico piuttosto che il post-drammatico?

**Simón** – No, non si impone nulla. Gli insegnamenti impartiti vengono posti in atto attraverso un piano di studio e ci sono meccanismi di coordinamento fra i docenti, questo sì, per tentare di stabilire itinerari di collaborazione fra i diversi docenti e le diverse materie e per fare in modo che ciò che si insegna sia coerente. Ogni docente che è entrato qui lo ha fatto attraverso un concorso e questo è qualcosa che va difeso ad oltranza all'interno

dell'istruzione pubblica. Sei stato valutato da una commissione e chiunque si può presentare... è un processo nel quale c'è una totale uguaglianza di opportunità. Qui non c'è nessun tipo di spintarella nell'accesso alla docenza. I docenti sono qui per le proprie capacità e per i meriti dimostrati. Fra le molte cose, questo è ciò che legittima un'altra cosa stupenda dell'istruzione pubblica, e cioè la libertà di cattedra. Questo non significa che un professore possa insegnare quello che gli salta per la testa, ma comporta che la prospettiva attraverso la quale egli si avvicina alla materia abbia a che vedere con il suo particolare punto di vista relativamente al fatto teatrale. Come dicevo prima, ci sono i Dipartimenti e gli altri organi di coordinamento dei docenti che controllano le guide didattiche e verificano che non ci siano ripetizioni di materie o che ci sia una diversità di punti di vista affinché i nostri studenti possano acquisire strumenti e competenze necessarie per muoversi agilmente in ambito professionale all'interno della specialità che hanno scelto. Si cerca di fare in modo che gli studenti possano avere una visione il più globale possibile dell'intero panorama anche se poi ogni professore, ovviamente, ha un suo punto di vista, una sua traiettoria e le proprie opinioni. Tutto questo contribuisce alla ricchezza del nostro insegnamento.

**Vicente** – Le infrastrutture della RESAD, disponendo di due teatri, di cui uno abbastanza grande, potrebbero funzionare come un teatro in più nel circuito teatrale di Madrid?

**Simón** – La RESAD ha un'enorme attività creativa. Qui si montano oltre settanta spettacoli all'anno. Praticamente da ottobre a giugno tanto la Sala A quanto la Sala B sono congestionate dagli spettacoli creati dai nostri alunni e dai nostri professori. Tutti questi spettacoli sono aperti al pubblico e sono gratuiti, può entrare chiunque. Li pubblicizziamo poco, e questo è un problema da risolvere. Una delle cose che intendiamo fare è cambiare un po' le modalità di funzionamento delle nostre reti social e della nostra pagina web, in cui dovremmo pubblicizzare di più le attività programmate e parlare di più di ciò che fanno i nostri diplomati così come parlare delle iniziative di altre persone, perché la RESAD si deve fare eco di tutto quello che avviene in ambito scenico. La finalità principale dei nostri spettacoli è formativa, è un'esibizione frutto di un processo di insegnamento/apprendimento, ma poi molti di questi spettacoli, grazie al fatto che noi cediamo i materiali, te li ritrovi in sale alternative e, in alcuni casi, in teatri pubblici o privati.

A volte – e anche questa è una della attività che la nostra équipe di direzione vuole ampliare e consolidare – prestiamo le nostre infrastrutture per attività esterne. Si cedono in diverse maniere: in forma gratuita a entità senza scopo di lucro o ad altri centri pubblici o istituzioni pubbliche come, per esempio, il Conservatorio Superiore di Danza "María de Avila", con il quale spero si possano sviluppare diversi percorsi di collaborazione tra danza e dramma-



turgie visuali, territorio in cui c'è molto da esplorare. Se invece sono entità a scopo di lucro, si riscuote una quota per l'affitto oppure si cerca un accomodamento che possa avere un ritorno per il nostro Centro. In futuro ci piacerebbe stabilire un sistema di bandi attraverso i quali si possano richiedere l'uso delle nostre infrastrutture, creare delle residenze artistiche per sviluppare la ricerca e la creazione contemporanea durante i mesi in cui le nostre sale sono meno utilizzate, come luglio e settembre. E poi cercare di stabilire rapporti per collaborare con iniziative esistenti come il programma ETC della Sala Cuarta Pared<sup>8</sup> o con "Escritos en la Escena" del Centro Drammatico Nazionale<sup>9</sup>, perché in fin dei conti tutti questi processi di ricerca hanno a che vedere con i nostri insegnamenti teatrali. Quante più collaborazioni avremo con i teatri della nostra città e della nostra comunità municipali, regionali e statali, tanto pubblici quanto privati, meglio sarà. E, ovviamente, credo che sia quasi d'obbligo la collaborazione con quei centri e istituzioni di insegnamento pubblico con i quali condividiamo l'amministrazione (mi riferisco alla Comunidad de Madrid alla quale apparteniamo). Con il Festival de Otoño, il Teatro del Canal e il Teatro de la Abadía, si possono cercare molti percorsi comuni e collaborazioni fruttuose per tutti.

**Vicente** – Negli ultimi anni hai lavorato intensamente nella Commissione Cultura di *Podemos* e hai vinto un'elezione nella RESAD. Si potrebbe dire che, grazie a te, *Podemos* è entrato in un'istituzione della Comunidad de Madrid<sup>10</sup>. C'è stato qualche tipo di attrito a livello politico da parte dell'istituzione nel vedere un esponente di *Podemos* dirigere la Scuola?

**Simón** – Per tre anni sono stato molto legato a *Podemos*, da quando si è formato il *Círculo* e poi nell'Area di Cultura e Comunicazione in seguito alle elezioni europee. Vado molto orgoglioso del lavoro che abbiamo fatto in questi anni, di tutto quello che ho imparato, tanto dagli errori quanto dai successi, dalle esperienze dolci come da quelle amare. Per me è stato come un *master* di politiche culturali, nel quale ho imparato moltissimo con tutte le compagne e i compagni. Continuo ad essere molto orgoglioso del programma di Cultura e Comunicazione di *Podemos* che abbiamo preparato per le elezioni legislative in maniera disinteressata con moltissime persone e che ho avuto la fortuna di coordinare con Eduardo Maura. Speriamo che un giorno si possa realizzare. Non so se mi sarei azzardato a candidarmi senza questo *master* in politiche pubbliche che è stato per me *Podemos*. Abbiamo dovuto inventarci tutto: che cosa fosse la cultura e la comunicazione per una formazione votata al cambiamento, come pensare nuove politiche culturali e mediatiche... Molto della mentalità che ho portato nella RESAD, che io lo voglia o no, ha a che vedere con questo bagaglio che si alimenta del 15M<sup>11</sup> e passa per *Podemos*. Bagaglio che comporta, semplificando molto, il fatto di mettere le istituzioni al servizio della gente, considerando che la

RESAD è un centro pubblico che deve essere riempito di attività e aprirsi all'esterno. È una cosa a cui tengo molto, perché le parole "servizio pubblico" sembrano essere a volte vuote di significato. Devo anche riconoscere che ho imparato molto durante i dibattiti ai quali ho potuto assistere durante il periodo elettorale, soprattutto durante gli incontri, prima e dopo, con gruppi di persone, con i rappresentanti di altri partiti politici, sia per i punti coincidenti che per quelli di distanza. Credo che ci siano temi per i quali valga la pena di fare uno sforzo per capirsi e per incontrarsi, altri per i quali bisogna finire per riconoscere che l'altro ha ragione e altri ancora per cui bisogna continuare a sforzarsi per convincere chi la pensa in modo diverso. Pensare diversamente credo che sia la migliore occasione per scambiare idee e punti di vista e un buon punto di partenza per creare in comune. A questo nel mondo del teatro, nel quale adoriamo il conflitto e riuniamo persone diverse per creare insieme un'opera, siamo abituati.

Tornando alla domanda, sicuramente in una certa proporzione, sia in positivo che in negativo, la mia implicazione politica ha influito nel processo elettorale e selettivo attraverso il quale sono passato per essere designato. In ogni caso, non mi sono presentato per dirigere la RESAD rappresentando *Podemos*, ma facendo parte di un collettivo di professoressa e di professori molto eterogeneo e senza nessun vincolo politico esplicito. Adesso devo rappresentare una diversità ancora più grande che è tutta la gente che forma la RESAD, nella quale fortunatamente convivono idee praticamente di tutto lo spettro politico. Ovviamente io ho le mie e la mia visione della gestione del centro ne sarà debitrice. Nel nostro *team* direttivo convivono diversi punti di vista e la nostra intenzione è di prendere decisioni in maniera collegiale sperando così di diluire l'"io" nel "noi". Se c'è qualcosa che mi ha spinto a presentarmi per la direzione della RESAD è proprio il valore del *team* direttivo che siamo stati capaci di riunire e nel quale le differenze e il dibattito si convertono in un meccanismo molto potente di costruzione in comune. Per quanto riguarda la mia relazione, in quanto direttore, con le diverse forze politiche, credo che essa debba consistere, per esempio, nell'impegno per riuscire ad ottenere un quadro legislativo e normativo per i nostri insegnamenti nella maniera più collaborativa possibile. Mettere le nostre conoscenze a disposizione di tutte le forze che ci vogliono ascoltare e fare il possibile per costruire ponti fra le diverse formazioni politiche, per ottenere una regolamentazione adeguata per i nostri studi. Credo che sul terreno della cultura e dell'insegnamento si possano costruire molti ponti per cercare l'accordo fra diversi gruppi politici.

**Vicente** – Su cosa si baserà fondamentalmente la tua gestione della RESAD?

**Simón** – La gestione della RESAD deve appoggiarsi in maniera uniforme sui tre collettivi che la formano: stu-

denti, docenti e personale amministrativo e dei servizi. Ognuno di questi deve avere lo stesso protagonismo. Bisogna essere capaci di costruire la realtà comune partendo dalle differenze che la costituiscono. Talvolta si è lasciato da parte il personale dell'amministrazione e dei servizi e il suo lavoro che, anche se meno visibile, è imprescindibile per il buon funzionamento della scuola. In questo senso, tutto quello che possa far sentire proprio e condiviso l'insieme della RESAD è benvenuto. Allo stesso modo occorre includere anche il "di fuori" della nostra comunità: penso in modo particolare alle nostre diplomate e ai nostri diplomati.

Vorrei una gestione più femminista, più inclusiva, maggiormente diversificata, più trasparente, più orizzontale, più amabile, più vicina, più coraggiosa, più aperta, più efficace, più attuale e in connessione con la società che ci avvolge.

**Vicente** – Ci saranno novità relativamente ai titoli di studio che si potranno ottenere nella RESAD?

**Simón** – È stato approvato un Master in Teatro Classico del *Siglo de Oro* che potrebbe essere realizzato nel corso 2018-2019 sempre che la Comunidad de Madrid ci dia le risorse umane e economiche necessarie. In questo momento, per l'Amministrazione, realizzarlo a costo zero, così come è stato fatto con l'ultimo corso introdotto (quello di Teatro Musicale), è impossibile. Credo sarebbe un Master molto potente che potrebbe servire per stabilire forme più strette di collaborazione con la Compagnia Nazionale di Teatro Classico o con il Festival di Almagro, ma anche con compagnie, registi e specialisti collegati al teatro classico. Personalmente mi piacerebbe che in un futuro non molto lontano si potesse avere un master orientato verso la creazione contemporanea e le nuove tendenze sceniche, ma per questo, come dicevo, ci vogliono risorse che in questo momento non abbiamo.

(Traduzione di Fabio Mangolini)

**Pablo Iglesias Simón** è drammaturgo e regista teatrale. Attualmente dirige la Real Escuela Superior de Arte Dramático di Madrid. Fra le sue ultime regie, *Modelos Animales* (2017) di cui firma anche la drammaturgia, da un racconto di Aixa de la Cruz.

<sup>1</sup> L'intervista originale è apparsa nella Rivista Godot (www.revistagodot.com), 2017. La si riproduce con qualche piccolo taglio.

<sup>2</sup> Real Escuela Superior de Arte Dramático (www.resad.es).

<sup>3</sup> L'Autonomia locale da cui dipende amministrativamente la RESAD. (N.d.T.)

<sup>4</sup> Si fa corrispondere ad un titolo universitario di Primo Grado (N.d.T.)

<sup>5</sup> Uno dei problemi che qui vengono dibattuti consiste nei diversi regimi di dipendenza, in Spagna, dei cosiddetti Istituti Artistici Superiori quali le ESAD (Escuela Superior de Arte Dramático) e delle Università. I primi dipendono direttamente

dai governi autonomici mentre le seconde dal governo centrale. (N.d.T.)

<sup>6</sup> Docente di Drammaturgia e membro del Comitato Direttivo della RESAD. (N.d.T.)

<sup>7</sup> In spagnolo "Estimulante". (N.d.T.)

<sup>8</sup> Espacio de Teatro Contemporaneo, una sorta di residenza artistica. La Sala Cuarta Pared è una delle storiche Sale Alternative di Madrid che dedica la propria attività alla creazione contemporanea. Cfr. www.cuartapared.es (N.d.T.)

<sup>9</sup> "Escritos en la Escena" è un progetto sviluppato dal Centro Drammatico Nazionale su iniziativa del suo Direttore Ernesto Caballero per incentivare la drammaturgia contemporanea. (N.d.T.)

<sup>10</sup> Si tratta di una nota ironica dell'intervistatore. La Comunidad de Madrid, la regione autonoma dell'area metropolitana di Madrid, è storicamente, e lo è tuttora, governata dal Partito Popolare. (N.d.T.)

<sup>11</sup> Il movimento 15M è noto anche come il movimento degli *Indignados*, che a sua volta prende il nome dal pamphlet di Stéphane Hessel *Indignez-vous*. Si è trattato di un movimento popolare e pacifico di protesta dal basso contro il governo spagnolo, l'allora secondo governo Zapatero, a fronte della grave situazione economica. Le proteste, che iniziarono durante le elezioni amministrative del 15 maggio 2011, da cui il nome del movimento del "15-M", diedero vita ad un dibattito sulla democrazia partecipativa che sfociò, di lì a poco, nella nascita di un movimento più articolato e infine del gruppo politico *Podemos*. (N.d.T.)

### Il romanzo della Schiera di Gabriele Vacis

**Abstract.** *The "schiera" (rank) is an exercise invented by Gabriele Vacis, and it is so-called because the theatre students, in order to train their concentration, should walk ahead and then back in ranks. Through the years, this exercise has become a point of practical attention, because it trains the awareness of oneself and of all the others. This is the reason why this practice coming from theatre has been chosen to concern other fields of personal care. Vacis himself created in 2017 the "Institute of theatrical practises for personal care", persuaded by the idea that theatre could breed new artistic figures connected with the community.*

Ho iniziato a lavorare sulla "schiera" molto tempo fa. In *Elementi di struttura del sentimento*, uno spettacolo del 1985, c'era una scena da cui è nato l'esercizio. Sei attrici camminavano dal fondo del palcoscenico al proscenio, facevano una piccola azione e poi tornavano indietro. Il ritmo cresceva su una musica che durava più di sei minuti, e il movimento diventava parossistico. Quella scena conteneva gli elementi necessari a creare azione. Era un *luogo*. Nel tempo è diventato un esercizio. Gli attori si accostano l'uno all'altro formando una fila. Quindi camminano per un numero di passi variabile a seconda delle dimensioni del luogo in cui si lavora, per esempio dodici passi. Al dodicesimo passo nella direzione iniziale ci si volta e si continua a camminare per dodici passi nella direzione opposta, quindi ancora in direzione opposta e così via. L'obiettivo di questo esercizio è trovare un'unità di presenza tra le persone che camminano, escludendo ogni affettazione attraverso la massima economicità di ogni gesto, la progressiva esclusione di ogni movimento non strettamente necessario a camminare *naturalmente*. Quindi, mentre si cammina, l'attenzione sarà concentrata sui muscoli del corpo, a partire dal viso. I muscoli sono progressivamente rilasciati: il viso, le spalle, le braccia, il torace... Rilasciati non significa morti. Significa che bisogna comprenderli nelle loro azioni autonome. La schiena è diritta, come se ci fosse un filo che dal punto più alto della testa tira verso l'alto e uno che

dalle vertebre coccigee tira verso il basso. Naturalmente i fili che tirano verso il basso e verso l'alto si muovono insieme a noi. Non ostacolano l'azione, la favoriscono. È incredibile come tanti attori scoprono di essere più alti di quello che credevano. Ogni muscolo che agisce dev'essere necessario al passo altrimenti deve essere rilasciato. La ripetizione regolare dei dodici passi perimetra, delimita, misura lo spazio. Coloro che camminano definiscono così un ambiente fisico: il tessuto gestuale su cui si può improvvisare. Il tempo con cui i passi della serie si succedono costituisce il ritmo dell'esercizio. Ma ci sono altre due componenti necessarie: la direzione dello sguardo e la concentrazione delle forze. La prima è il *volume* del movimento, e la seconda il *tono*.

L'altezza, l'ampiezza e la profondità dello sguardo determinano il volume del paesaggio, dell'ambiente che si intende *evocare*: e tanto più è precisa, consapevole la visione dell'attore, tanto più è nitida nello spettatore. Il tono non è altro che un'estensione della dizione comune *tono muscolare*. La Schiera, che consiste nel camminare avanti e indietro per molto tempo e in modo sincronicamente perfetto con gli altri attori, è all'apparenza molto semplice, ma la prima difficoltà la si incontra quando ci si deve voltare, invertendo la direzione di marcia. Il problema è non sbandare, mantenere l'equilibrio. Ecco perché è necessario sapere esattamente quali muscoli vanno attivati e quali rilassati per ottenere il massimo controllo dei propri movimenti ma anche la massima fluidità che permette, con l'allenamento, con il tempo, anche scelte inusitate, scarti imprevedibili.

Se il volume indica le direzioni esterne, spaziali, del movimento, il tono si riferisce a quelle interne al corpo dell'attore.

Per ottenere l'equilibrio è quindi necessario individuare una zona di concentrazione delle forze situata in basso all'addome, tra l'ombelico e il pube, in cui i muscoli sono sempre svegli, all'erta, disponibili a smistare il traffico dei vettori di forza che arrivano e ripartono per le estremità: le gambe, le braccia, la testa.

Questo esercizio è il punto di partenza e il punto di arrivo di un allenamento che vuole formare un attore consapevole, *autore* della propria presenza in scena: perché l'autore di uno spettacolo teatrale non è mai una persona, ma un *ambiente*, l'ambiente che si determina dalla *relazione tra le persone*. La Schiera è utile perché consente di comporre in modo semplice il ritmo, il tono e il volume del movimento al ritmo, tono e volume della voce. È sufficiente che ai dodici passi si associ un dodecasillabo che si scandisce sul ritmo della camminata, creando sonorità progressive.

Questo è quello che scrivevo nel 2002 a proposito della Schiera.

E quella che state leggendo è una prima bozza per un libro che sto scrivendo e che si intitola, appunto, *Il romanzo della Schiera*. Quando ho pensato di scriverlo mi sono chiesto come questo esercizio fosse rimasto nella mente e nel corpo di chi l'ha praticato. Se avevano memoria della

regolarità quotidiana del lavoro. Ho girato la domanda agli allievi che nel tempo hanno fatto la Schiera. Uno di loro, Riccardo Tordoni, diplomato alla Paolo Grassi nel 1997 ha risposto così:

«Sì, facevamo la Schiera tutte le mattine.

Serviva a stare in silenzio. A lasciar scorrere tutti i pensieri. A lasciarli andare via. Una meditazione in movimento, direi. Serviva a cercare di stare insieme senza doversi accordare a parole. Serviva a stare da soli con se stessi stando in compagnia con gli altri. Una specie di preghiera.

Nel corso del tempo la Schiera ha subito molte evoluzioni. Ricordo solo il lavoro svolto a Gerusalemme con il Palestinian National Theatre, tra il 2008 e il 2012, dove abbiamo creato una scuola in cui la Schiera era il lavoro portante. Faccio cenno a quell'esperienza, raccontata in un articolo pubblicato sulla rivista *Teatro e Storia*, perché è stato un passaggio importante dalla Schiera *coreografica* degli inizi alla Schiera della *consapevolezza* di oggi.

All'inizio la Schiera era un esercizio per l'allenamento dell'attore. Oggi potrei aggiungere che è una pratica d'attenzione.

Pratica perché non è sempre afferrabile teoricamente, ma cerca di comprendere il *mistero*. E anche perché richiede un'applicazione costante nel tempo.

È una pratica e non un esercizio perché include moltissimi esercizi. Esercizi mutuati dalle più diverse tradizioni meditative, dallo yoga agli esercizi spirituali di Ignazio di Loyola, fino alla bioenergetica, o dalle più diverse tradizioni teatrali, dalla psicotecnica di Stanislavskij al training di Grotowski.

È una pratica e non un metodo perché non tende a raggiungere una conoscenza certa, ma collabora con l'incertezza. Non è un metodo perché non è generalizzabile: dipende dalle persone che la praticano, dalla loro sensibilità.

Schiera è una pratica d'*attenzione* perché allena alla consapevolezza di sé, degli altri, del tempo, dello spazio. Scrivo *consapevolezza*, in italiano, ma sarebbe meglio *awareness*, in inglese. La consapevolezza, in italiano, è una macchina del pensare, abita solo nella mente e nel flusso del pensiero discorsivo. *Awareness* comprende il corpo, i sensi: vedere quello che si guarda, ascoltare quello che si sente, percepire quello che si tocca, gustare quello che si mangia, riconoscere quello che si odora.

Non è facile stare in *awareness*, è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui. Però ci sono momenti, nella vita, in cui siamo obbligati ad essere in *awareness*. Sono momenti straordinari, una grande gioia o un grande dolore. Siamo costretti ad essere *aware* quando siamo veramente in pericolo, quando abbiamo paura perché abbiamo ragioni vere per avere paura, quando siamo presenti ad una nascita o ad una morte. Quando siamo in presenza di eventi come questi è come se il tempo si dilatasse. Come se potesse contenere conoscenze e sentimenti sconosciuti. Ed è come se potessimo

osservare tutto quello che accade, dentro e fuori di noi. È un'osservazione serena di eventi in cui siamo coinvolti e nello stesso tempo testimoni. Azioni che si generano autonomamente ma a cui noi siamo presenti. In questi casi siamo ammessi ad uno stato di percezione molto speciale. Il nostro corpo sa cosa fare, e lo fa. Non perché la mente glielo ordina: la mente sta insieme al corpo, niente ordina niente a niente. La mente non pensa parole, ma sta nell'azione. Tutto accade perché è così che deve essere. Siamo presenti, siamo *aware*.

Un giorno facevamo Schiera in una sala con grandi vetrate. Cominciò a nevicare. Uno dei ragazzi, Dan, spiegò così quello che stavamo facendo:

«Hai mai guardato la neve? Scende calma, scende tutta insieme. Ogni fiocco si prende cura di quello vicino per non lasciare spazi vuoti. Nessun fiocco di neve guida un altro fiocco di neve. Tutti insieme sanno cosa fare.

La prima osservazione introduttiva degli *Esercizi Spiritual* di Ignazio di Loyola dice:

«Con *Esercizi spirituali* si intende ogni modo di esaminare la coscienza, meditare, contemplare, pregare vocalmente e mentalmente e altre operazioni spirituali. Come, infatti, il camminare e il correre sono esercizi corporali, così si chiamano esercizi spirituali tutti i modi di disporre l'anima a liberarsi di tutti gli affetti disordinati e, una volta eliminati, a cercare e trovare la volontà divina nell'organizzazione della propria vita per la salvezza dell'anima». Schiera è una pratica d'attenzione perché parte dal *camminare*, ma ricomponete esercizi corporali ed esercizi spirituali.

Schiera nasce nel teatro, ma con il tempo sta estendendo la propria applicazione in diversi ambiti della cura della persona.

Per questa ragione è nato a Torino, nella primavera del 2017, l'*Istituto di pratiche teatrali per la cura della persona*. È, tra le altre cose, un'estensione della pedagogia teatrale, dalla formazione degli attori alla cura, appunto, di tutte le persone.

Una chiave per fare i conti con tutto questo la suggerisce James Hillman che in un libro del 1984 intitolato *Le storie che curano* parla di quanto sia importante nella psicoterapia curare non tanto il paziente, quanto le storie che questi racconta su sé stesso. È vero infatti che una persona inizia un percorso terapeutico portando con sé un problema o un sintomo, ma è altrettanto vero che ciò che il terapeuta ascolta non è il dolore psichico ma la sua narrazione. Le storie dei pazienti, il modo e lo stile dei loro racconti sono per Hillman importanti quanto i sintomi, a patto che non si pretenda di tradurli immediatamente in linguaggio clinico o specialistico, ma ci si sappia porre in attenzione, per poi provare a riraccontarli, arricchendoli o impoverendoli, suggerendo elementi che li completino o che li presentino al paziente sotto una luce diversa da quella data nel suo racconto. Per accostare le narrazioni occorrono la pazienza di ascoltare attenta-



Amleto a Gerusalemme, regia di Gabriele Vacis (Foto Teatro Stabile di Torino)





La bellezza, foto prove, regia di Gabriele Vacis (Foto Teatro Stabile di Torino)

mente, la capacità di proporre un'altra storia che possa aggiungere senso ulteriore a quella presentata e l'umiltà di non essere un analizzatore esterno della storia di un altro. Ascoltare le storie che curano e che hanno bisogno di cura, che assicurano e che hanno bisogno di essere rassicurate vuol dire sapersi porre, in attento servizio, entro una realtà *immaginativa*.

Nel secolo scorso i grandi maestri del teatro hanno elaborato pratiche per gli attori che sembrano corrispondere perfettamente alla descrizione di Hillmann. Queste pratiche, quindi si possono estendere a tutte le persone. Il teatro è, sostanzialmente, *presenza*. Attore e spettatore sono presenti nello stesso tempo e nello stesso spazio. Quindi chi parla può ascoltare chi ascolta: così si genera un circuito che può essere messo al servizio della conoscenza di sé e degli altri. Per *gestire* questo circuito gli attori devono essere *presenti a sé stessi*. Devono potersi vedere e sentire in modo profondo. Questa conoscenza si sviluppa attraverso pratiche che possono derivare da differenti modelli culturali. Queste pratiche, che per Stanislavskij e per Mejerchol'd, nei primi decenni del novecento, erano *allenamento dell'attore*, con Grotowski cominciano ad estendersi alla cura della persona e con Giuliano Scabia, che, proprio a Torino, quarant'anni fa, ha portato il teatro nello spazio degli scontri, queste pratiche diventano intervento sociale. Non sono solo gli attori ad aver bisogno di una conoscenza profonda di sé stessi e degli altri per stare in scena: tutte le persone ne hanno bisogno per stare al mondo. Se i conduttori televisivi applicassero a sé e agli altri queste pratiche, che vengono dal teatro, credo che in giro ci sarebbe un po' meno post verità e un po' più realtà. Le tecniche del teatro si prendono cura della persona da sempre. La tragedia, nella Grecia classica, era il luogo dell'incontro della comunità. Era la sede della pratica democratica. Il dibattito nell'aula del tribunale fino ai *talk show* della televisione di oggi affondano le radici nel teatro greco, incubatore delle società, delle comunità. Lo psicodramma, utilizzato dalla psicanalisi da decenni, nasce dalla scena in cui Amleto mostra allo zio l'assassinio del padre, innescando un percorso di verità. Le pratiche del teatro supportano la socialità, la medicina, l'educazione. Perché alla base di queste necessità umane c'è sempre la capacità di STARE. Di abitare

consapevolmente il proprio tempo e il proprio spazio. In autonomia o in relazione agli altri esseri umani. Nel secolo scorso era di moda un dibattito che contrapponeva il teatro e lo spettacolo. Erano tempi di contrapposizioni: il teatro contro lo spettacolo, l'arte contro il mercato, il processo contro il prodotto... Quello che è accaduto negli ultimi anni è una sorta di "compensazione". Per capirci: la globalizzazione marcia sui McDonald, ma contemporaneamente nasce e cresce SlowFood. Credo che nel teatro stia accadendo qualcosa del genere: i maestri del Novecento hanno fondato pratiche che comprendevano processi e prodotti. Oggi: da una parte lo spettacolo sta assumendo dimensioni impensabili fino a pochi anni fa. Dall'altra il parateatro, il teatro che include, anziché escludere, assume dimensioni forse insperate dagli stessi maestri che li hanno fondati. Le tecnologie permettono uno sviluppo dell'*entertainment* che coinvolge fisicamente lo spettatore. Mutano radicalmente i tempi e gli spazi dello spettacolo. È una bella sfida governare queste esplosioni spettacolari. D'altra parte il teatro, incalzato dalla tecnologia, può finalmente permettersi davvero di abbandonare all'*entertainment* i suoi caratteri più spettacolari per rivolgersi alla cura della persona.

Il lavoro dei più significativi artisti contemporanei non percepisce più l'azione sociale come un dovere ideologico o una caritatevole elargizione. L'inclusione è ormai la poetica di molti tra gli attori, registi, drammaturghi più innovativi. Questa realtà comporta un mutamento radicale delle figure stesse dell'attore, ma anche del regista e del drammaturgo. Un loro ripensamento profondo. Il grande interprete di culto, l'esclusivo oggetto del lusso popolare avrà sempre il suo posto nel cuore del grande pubblico, continuerà a parlare ai propri spettatori. Ma già da decenni questo fenomeno riguarda più che altro il cinema, la musica, lo sport... In teatro, gli spettatori, potendo essere sempre più attivi, genereranno, stanno già generando, nuove figure di attori, registi, drammaturghi indirizzate all'azione con le persone. Questi attori non parlano agli spettatori, agiscono con interlocutori consapevoli. Naturalmente questo porta con sé un pericolo: se, come diceva George Sand, tutti possiamo fare il teatro non servono più gli artisti... Siamo tutti artisti.

Non è così.

L'arte, oltre a generare forme, nasce sempre più dall'inclusione. La bellezza nuova nasce dalla *comprensione* di artisti, educatori, operatori sociali, medici, psicologi... persone.

Gabriele Vacis è regista, autore e drammaturgo, cofondatore di Laboratorio Teatro Settimo. Ha realizzato numerosi spettacoli contribuendo alla nascita del teatro di narrazione. Dal 15 dicembre 2012 è direttore artistico dei Teatri di Reggio Emilia. Dal 2017 è alla guida, presso il Teatro Stabile di Torino- Teatro Nazionale, dell'Istituto di Pratiche Teatrali per la Cura della Persona. Sempre presso lo stabile torinese nel 2018 assume la carica di Direttore della Scuola per Attori.

#### A cosa formiamo?

di Gianluigi Gherzi

**Abstract.** Gherzi, author and director from Milan, shows his own work method based on the chance for the actor to be author of himself, through several sessions of collective work where the public is the privileged interlocutor. We can see three different work experiences after that: the Workshop (Bottega) of the actor-author, Teatro degli Incontri and the Clesidra project, where the actor-author takes the weight of the relationship with the community and the urban space.

Non esiste, mai, una tecnica neutra. Quando in teatro formiamo, che siano allievi o persone incontrate nei percorsi che portano il teatro a incontrare pezzi di mondo, formiamo, sempre, a una visione del teatro. A una poetica. A un'idea di rapporto possibile tra teatro e mondo, tra attore e mercato teatrale.

Questa convinzione attraversa tutta la mia esperienza di formatore, sia nelle scuole teatrali, sia nei percorsi operati negli anni con centri sociali, giovanili e non, gruppi di migranti, carceri, persone sofferenti di disagio psichico. Una visione del teatro, dicevo, una poetica, un'idea di rapporto tra teatro e mondo. Io ho sempre pensato che a me quello che interessava di più fosse formare un attore che fosse contemporaneamente autore.

Cosa significa? Che ho sempre visto nell'attore una persona, e mi ha sempre interessato chiedermi cosa quella persona potesse portare, di suo, al teatro e al mondo. Ho sempre pensato che nella vita, nell'esperienza di ognuno, nella sua biografia, fossero nascosti possibili grandi pezzi di teatro. Storie che potessero interessare a tutti, storie universali.

Ho sempre pensato che le vite avessero bisogno del teatro, e dell'arte, in generale. Che quella misura del teatro e dell'arte, che è quella della comunicazione con l'altro, della sua presenza incombente, potesse aiutare le vite. Ad uscire dalle solitudini e dai dolori assolutamente privati, dal narcisismo di pensare che la tua vita, o il tuo dolore, riguardino solo te. O, in forma più contemporanea, dall'allucinazione che il teatro, o l'arte, potessero servire a "scoprirsi", a "realizzarsi" in termini individuali, e non a scoprire il rapporto che lega l'io agli altri, a realizzare il rapporto che lega l'individuo al mondo.

E ho sempre pensato che il teatro avesse bisogno delle vite. Che attraverso un rapporto forte con le vite, con le storie delle persone, potesse rompere molte delle sue gabbie, dei suoi stilemi ripetitivi, dei suoi metalinguaggi, del suo autismo. E questo lo sto, oggi, vedendo succedere in molti campi dell'arte: nel teatro, certo, nella letteratura, anche, nell'arte contemporanea, con grande forza.

Perché tutto questo potesse succedere per me è stato fondamentale lavorare sul termine "autorialità". Che è parola che si presta a molti equivoci, che qui cerco di chiarire. Il termine "autore", nella vulgata narcisistica del contemporaneo, evoca spesso un'immagine di onnipotenza. L'autore si identifica col "Creatore", con chi, partendo

dalla forza della sua "Idea", plasma la materia poetica e il mondo, aspettandosi dal mondo il giusto riconoscimento e la messa in opera della sua "Idea".

A me è sempre piaciuto pensare il termine di attore, di "attore-autore", all'interno di processi di lavoro collettivi. Dove se io dico, propongo "il mio", è perché questo possa incontrarsi con quello che anche altri propongono. Perché possa dialogare con le visioni degli altri attori che lavorano in quel processo e con "l'autorialità" del drammaturgo, del regista, dello scenografo, di chi disegna le luci.

Ho sempre pensato "l'autorialità" all'interno del processo di una comunità creativa, dove ognuno è capace di dire il suo, ma, allo stesso tempo, è capace di rinunciarci, di vederlo entrare in un pensiero vasto, di donarlo a un compagno, di assumere da un compagno proposte e stimoli ulteriori.

Questo lavoro è un lavoro di formazione della "comunità creativa", basata sull'autorialità di tutti i suoi componenti, sul ruolo tecnico e di coordinamento assunto dal regista e dal drammaturgo, motivata nel proprio agire da un'urgenza etica, culturale e artistica, rispetto al mondo. Perché non si può scegliere di parlare, di essere autori, "attori-autori" senza sapere per chi si parla, e, anche, contro chi si sta parlando.

Questo, oggi, non è per nulla scontato. Anzi, delle volte, è proprio un "parlar strano", in controtendenza rispetto alla richiesta di uso dell'arte, e della formazione, per scopi personali e auto-affermativi.

La tecnica non è mai neutra. E questa tensione verso "l'attore-autore" ha bisogno di tecniche. Sono tecniche, quasi un "metodo", che io ho sviluppato negli anni. Tecniche di rapporto tra recitazione e stimolo iniziale di tema o di testo, tra improvvisazione e formalizzazione in scrittura dell'improvvisazione stessa, di gioco degli equivalenti tra tema proposto e situazioni di vita attraversate dagli attori, tra personaggio ed esperienza personale dell'attore. Sono tecniche. Che richiedono all'attore in formazione di scrivere e immediatamente dopo leggere quello che ha scritto, e in brevissimo tempo recitare quello che ha scritto. Tecniche che vedono un dialogo continuo tra scrittura e oralità, dove l'oralità dell'attore modifica in continuazione la sua stessa scrittura e dove la scrittura dà senso e



Festival Teatro degli incontri, Milano, 2012 (foto di Angelo Redaelli)

peso all'improvvisazione verbale. Tecniche che chiedono all'attore di pensare la propria proposta creativa in rapporto a tutti gli elementi che lo circondano. In rapporto allo spazio in cui agisce, all'idea di un rapporto possibile, spaziale e di senso con il pubblico, in rapporto a un'idea di tempo che l'atto creativo vuole avere nei confronti del pubblico, in rapporto a possibili forme di incontro, interazione e processo creativo condiviso col pubblico stesso. Sono tecniche che chiedono all'attore di pensare la propria proposta in rapporto a tutti gli elementi che possono trovare spazio sulla scena. In rapporto agli oggetti, ai costumi, alle musiche, alla presenza delle luci, ai contributi visivi, fotografici e video.

Sono tecniche che guardano alle forme più note e riconosciute di "drammaturgia teatrale", come a una delle possibilità testuali a disposizione. Che uniscono, al lavoro sul monologo e sul dialogo, il lavoro su stilemi narrativi, performativi, di drammaturgia del movimento e delle azioni, di drammaturgia delle immagini. Una drammaturgia che sappia anche includere al suo interno registri "non drammatici", ma provenienti dal giornalismo, dalla narrativa, dalla saggistica, dalla poesia, dall'arte del parlare in pubblico.

Sono tecniche, per concludere, che chiedono continuamente di guardare al pubblico non come a un giudice, che ti può promuovere, portare alla gloria oppure distruggere, ma come a un pezzo di mondo cui è interessante parlare e di cui è fondamentale ascoltare la risposta. Guardare il pubblico come si guarda a un interlocutore artistico, e politico, con cui costruire la possibilità di pezzi di percorso in comune.

Tecniche che io ho scoperto e praticato, raccogliendo stimoli da esperienze molto diverse e con molti debiti rispetto ad altre esperienze artistiche, sia nel rapporto con gli allievi delle scuole teatrali, sia nel rapporto coi non attori incontrati nelle esperienze di teatro nel mondo, con il mondo.

E ogni volta sentivo che quello che stavo scoprendo con un certo tipo di allievi mi sarebbe risultato utile anche con gli altri, in un processo d'osmosi delle "tecniche" e di arricchimento reciproco.

Sono molte le esperienze che potrei raccontare. Per necessarie ragioni di sintesi e di efficacia ne racconterò solo tre

Uno. Negli anni dal 2002 al 2009, all'interno della scuola di Campo Teatrale, a Milano, dò vita, insieme a Silvia Baldini, alla *Bottega dell'Attore Autore*. Un incontro alla settimana di quattro ore e un weekend mensile di lavoro. Partecipano allievi della scuola, in formazione, amanti della scrittura teatrale, allievi alla fine del loro percorso di formazione, svolto anche in altre scuole, e attori professionisti. La proposta è semplice: ognuno di loro dovrà pensare a uno spettacolo e poi, in rapporto con me e Silvia, scriverlo e metterlo in scena. Ogni anno escono una decina di spettacoli, molti monologhi, qualche dialogo. Alcuni sono molto belli, qualcuno vince premi teatrali a livello regionale e nazionale.

Sperimento in quegli anni tutte le tecniche di rapporto tra scrittura scenica ed improvvisazione, tra prime stesure del testo e messa in scena. Negli ultimi anni indico a tutti i partecipanti un macro tema su cui lavorare (*Amleto*), un anno, un romanzo (*La vita davanti a sé* di Romain Gary) un altro. Mi interessa che il lavoro individuale o di piccolo gruppo s'incroci col lavoro di altri attori o piccoli gruppi, partendo da un orizzonte comune. Scopro che questo non formatta ma anzi rafforza la particolarità e la forza poetica delle proposte.

In questa prima fase il lavoro sull'attore-autore risponde a una domanda d'identità dell'attore, oggi. Qual è il mio ruolo? Come trovo una mia identità creativa in un mondo teatrale che richiede sempre più provini e fascino da vendere, o di avere "l'immagine giusta", come condizione per garantirti un lavoro?

Come mi creo, anche, concrete possibilità di lavoro, di presentazione del mio lavoro, senza accontentarmi della "particina", senza fare il filo a questo o quel regista famoso, senza sognare di entrare in gruppi che, a loro volta colpiti dalla crisi del mercato teatrale e delle economie ad esso connesse, non riescono e a volte non vogliono lasciare entrare giovani attori, garantire il famoso "ricambio generazionale", trasformando così, spesso, il teatro in un "mondo per vecchi", o, come altra possibilità in un "mondo per ricchi, giovani garantiti o figli d'arte"?

E, nel caso che decidessi comunque di percorrere la via dei provini, del cercarsi un posticino all'interno del mercato e delle strutture teatrali esistenti, come avere almeno un lavoro che sia davvero la mia carta d'identità, personale e d'attore, qualcosa da proporre, da fare vedere, da usare come punto di riferimento?

Due. Nel 2011 a Milano nasce *Teatro degli Incontri*, un progetto teatrale di cui sono direttore artistico. *Teatro degli Incontri* è contemporaneamente formazione degli attori e produzione di eventi all'interno di un grande processo culturale collettivo. A *Teatro degli Incontri* partecipano attori professionisti e non, cittadini, migranti, membri di comunità minacciate o a rischio che incontriamo nel nostro percorso. La formazione avviene tutta sul campo, preparando eventi che spesso fanno scontrare testi che provengono dalla storia del teatro, in particolare dalla tragedia greca (*Antigone*, *Medea*, *Prometeo*), con le vite e le sensibilità delle comunità di cittadini che incontriamo.

Ai partecipanti si chiede di essere contemporaneamente "allievi", quando prepariamo la nostra risposta teatrale al tema scelto, e conduttori, quando interveniamo, a partire dallo stesso tema, nelle comunità, per costruire con loro atti e azioni teatrali. Alla fine dell'anno gli atti preparati dal nucleo fisso dei performer di *Teatro degli Incontri* e gli atti costruiti nelle comunità in cui siamo intervenuti, danno vita a un grande evento teatrale che vede, ogni anno, la partecipazione di centinaia, a volte di migliaia, di spettatori.

È in questo lavoro che per me la parola "autorialità" assume un significato rivolto alla dimensione collettiva,

sociale, a volte direttamente politica del lavoro. "Autorialità" come linguaggio di una "comunità nascente" che vede nel teatro e nel rapporto tra teatro e mondo, il suo punto di riferimento.

"Autorialità" come strumento necessario per agire un rapporto di incontro-scontro con i grandi testi della tradizione teatrale, come strumento per capire la propria posizione nel mondo e la parola necessaria da pronunciare rispetto ai grandi temi che questi testi vanno a trattare.

"Autorialità" che non diventa più solo strumento per scrivere testi da usare in prima persona, o per scoprire le forme della propria presenza scenica. Ma che, a livello individuale e di gruppo, diventa domanda sulle nuove forme di rapporto col pubblico, sulla natura del rito teatrale, su come lavorare a una "decostruzione" delle forme tradizionali di spettacolo, nel momento in cui si sente che queste forme non sempre rispondono alle urgenze di oggi.

"Autorialità" che risponde alla necessità di reinventare il teatro col pubblico, all'interno di un contesto urbano in continua trasformazione, e di un'esplosione dei linguaggi che ha il merito di riuscire a rendere teatrale e "performativo" anche il rapporto con i linguaggi dei suoni, delle basi, dei tessuti sonori, delle immagini, montate e ricomposte, del rapporto con gli spazi non convenzionali del teatro, che siano piazze, bar, parchi, passeggiate dentro e fuori il contesto urbano.

"Autorialità" come strumento nel ri-declinare il nostro rapporto, individuale e collettivo, col teatro, che diventa creazione di un pensiero collettivo, di una poetica del performare e di agire il rapporto con la città.

Autorialità come pratica che non esclude mai la creazione e il contributo anche individuale, ma lo inserisce, sempre, all'interno di una polifonia di voci, nel desiderio di creare un nuovo "paesaggio teatrale" in cui il pubblico trovi il suo posto e la sua identità di protagonista, che sempre partecipa e condiziona lo spettacolo e, a volte, attraverso una serie di azioni e di dispositivi teatrali, lo vive da co-protagonista.

Tre. Negli anni 2015 e 2016 curo la regia degli eventi del progetto *Clessidra*, nato a Chiatona, una località di mare del tarantino, a pochi chilometri dall'Ilva. *Clessidra* è un progetto teatrale e sociale, coordinato da Erika Grillo, che unisce attori, architetti, urbanisti ed abitanti del paese. Ogni anno si sceglie di intervenire su un tema che riguarda il disastro del luogo (la condizione del mare, della spiaggia, dei boschi minacciati dalla speculazione edilizia, dei rifiuti che invadono spiagge e dune, minacciando quello che resta del paesaggio marino).

Architetti e urbanisti partono dal tema, analizzano le dinamiche che hanno portato al degrado, rilanciano in maniera utopica un'altra idea di luogo, progettano un intervento concreto per ridare bellezza al luogo, ripiantando la macchia mediterranea un anno, rifacendo le sedute a mare un altro.

Io lavoro teatralmente il tema con un gruppo di attori, professionisti e non. Protagonista dell'intervento è il rapporto con il paesaggio: il progetto *Clessidra*, nato da un

gruppo di attori che abitano in quella zona, si declina non a caso nel sottotitolo come *Teatro dei Luoghi*.

Definisco con gli attori il percorso che dovrà fare il pubblico itinerante dell'evento-spettacolo che stiamo preparando, poi chiedo ad ogni attore di portarmi, a partire dal percorso e dal tema scelto, una proposta testuale e di azione.

Il lavoro di formazione consiste nel mettere il proprio corpo, le proprie parole in rapporto con un luogo, capendone tutte le possibilità, senza usarlo come "scenografia naturale", ma restituendo al paesaggio lo statuto di protagonista all'interno dell'azione teatrale. Attraverso il rapporto tra proposta testuale, paesaggio e presenza del pubblico itinerante, si costruiscono le partiture d'azione dei singoli attori, che poi vengono montate da me a livello registico. Anche qui ogni anno centinaia e centinaia di spettatori, in orari insoliti per il teatro (alba, tramonto, notte fonda), ma straordinari nel costruire un rapporto tra spettatori, paesaggio e teatro.

Un lavoro strano, agito in un posto che definire "strano" è poco. Ma che chiarisce, in maniera ancora più precisa, il passaggio da una "autorialità" intesa solo come strumento dell'attore (che va benissimo, nessuna delle tappe successive che racconto nega la validità delle precedenti) a una "autorialità" come pratica politica di rapporto col mondo.

Che accetta, fin dal proprio momento iniziale, di essere "autorialità" dei teatranti insieme con altri pezzi di mondo: architetti, urbanisti, abitanti del paese che ospitano in casa e danno da mangiare agli attori... Questo è successo, e succederà di nuovo a Chiatona.

"Autorialità" che non annega i segni del teatro all'interno delle forme di un generico intervento sociale, ma che, da quell'intervento, trova forza e visioni per fare esplodere il teatro in zone ancora sconosciute, dentro codici e linguaggi contaminati dal mondo, ma che a quel mondo sanno restituire visione e forza poetica.

"Autorialità", che con un nuovo e decisivo salto, si ricongiunge alle origini del teatro, ritrovando la dimensione del rito, della festa e del sacro, a partire dai giorni di prova condivisi, dagli orari inconsueti delle *performance*, dal percorrere con gli spettatori tempi e spazi diversi.

"Autorialità" che recupera l'insegnamento più grande della tragedia greca, insegnamento mai abbastanza capito e rarissimamente praticato: il teatro come "arte della polis". Da cui la città, il paese, non possono rimanere estranei.

Tutto questo comporta un investimento straordinario di energie, uno "spreco" che davvero ha a che fare col "sacro", con la scelta di gesti non economici, che possano ridare vita al nostro essere "nel mondo", con il mondo.

Una pratica politica, alla fine, ma che mette in gioco e scardina l'idea di politica cui siamo stati abituati, che è idea fondata sulle separazioni, sulle deleghe, sui vasi che non comunicano. Un'utopia, certo, ma di quelle che aiutano a camminare, e che si trasformano in una strada da percorrere, un passo alla volta, mai da soli, mai cioè nella solitudine di una formazione che balbetta ascolto dal te-



atro, dal mercato, dal mondo, spesso col presentimento che quell'ascolto sarà impossibile, e che i posti alla fine saranno pochissimi, e solo per i più furbi.

Mi fermo qui. La formazione non solo non è neutra: corrisponde a un'idea di rapporto con il mondo attraverso gli strumenti dell'arte, e del teatro in particolare; ma di volta in volta, necessariamente, si modula, cambia forma, inventa tecniche, procedimenti drammaturgici e registici, da immaginare per quel luogo, per quelle persone, per quegli spettatori, per quelle precise necessità del luogo, del pubblico, di chi partecipa al processo.

Vista in questa dimensione la formazione attiva nuove etiche e nuove estetiche, unisce lavoro personale e lavoro collettivo, ricerca artistica e significato culturale e politico del proprio agire. Definisce una modalità possibile di essere artista nel nostro tempo.

Gianluigi Gherzi inizia la sua attività teatrale negli anni '70 all'interno del movimento dei "teatri di base". Nel 1989 crea con Roberto Corona e Monica Mattioli l'omonima compagnia "Corona-Gherzi-Mattioli". Regista, drammaturgo e autore di romanzi, Gherzi sviluppa negli ultimi anni un'attività pedagogica e progettuale aperta alle pratiche del teatro sociale.

#### Scenario, un premio per maestro di Stefano Casi

**Abstract.** Premio Scenario (Scenario Prize) was born in 1987 from an insight of Marco Baliani. It became through the years the most important theatre contest for the young generations, never failing to observe its educational commitment: the contest has indeed been structured in different next levels, giving the chance to the participants to enrich and improve their work starting from the suggestions given by the judging committees.

Che un concorso possa essere riconducibile all'ambito della formazione pare piuttosto curioso: abitualmente una gara mette in concorrenza persone che cercano nell'approvazione di una giuria il riconoscimento ai loro sforzi o alle loro ambizioni. Il Premio Scenario, pur essendo tecnicamente un concorso, contraddice l'uniformità concettuale della competizione per porsi come dispositivo processuale in cui il baricentro viene posto non tanto sul gradimento o meno delle opere proposte quanto sulla crescita degli artisti coinvolti. Il fatto che oggetto del concorso sia qui un progetto – e non un oggetto già arrivato a compimento – evidenzia di per sé la fluidità naturale di Scenario, che se dalla parte della giuria comporta l'assunzione di un rischio (si finisce per premiare un progetto il cui risultato finale potrebbe in linea di principio rivelarsi fallimentare), dalla parte dei concorrenti comporta la necessità di una permeabilità costante, che è poi la caratteristica di qualsiasi processo creativo: caratteristica che qui diventa sostanziale e determinante

proprio nel percorso concorsuale e nel raggiungimento del giudizio definitivo.

Il Premio Scenario nasce nel 1987. Da una prospettiva storica la sua fondazione da parte di alcuni centri di produzione impegnati nel teatro ragazzi, raccolti attorno alla figura dell'ideatore Marco Baliani, è da leggere come una risposta 'dal basso' alla permanente richiesta di avvicinamento generazionale, in assenza di un sistema legislativo-organizzativo adeguato. La novità dell'approccio non fu soltanto nell'individuare un concorso come strumento per affrontare il rapporto con le giovani generazioni (approccio seminale, diventato da allora diffusissimo, spesso più nella forma che nella sostanza), ma nell'idea di affrontarlo come dialogo. Come sottolinea Cristina Valenti nell'unico volume dedicato a Scenario, *Generazioni del nuovo*, rievocando la sua nascita,

i più avvertiti protagonisti del cambiamento vedono davanti a loro non più un territorio da conquistare, ma un terreno da coltivare. Scenario è [...] un frutto estraneo a quella tentazione all'azzeramento, alla tabula rasa che tende in genere ad accompagnare il passaggio di testimone fra generazioni del rinnovamento teatrale<sup>1</sup>.

D'altra parte, non si può trascurare l'età anagrafica di quei protagonisti, per i quali non sarebbe stato concepibile tanto un passaggio di testimone quanto un affiancamento. I fondatori, infatti, potevano essere considerati più fratelli maggiori che padri, più compagni di strada con qualche esperienza che saggi già affermati: Baliani, per esempio, aveva all'epoca 37 anni. Questo rende ancor più preziosa la loro riflessione e la loro azione, in un'età generalmente poco incline a confrontarsi con i giovani. A questa vicinanza anagrafica si aggiunge un secondo aspetto che ha contribuito a rendere unico Scenario: le strutture fondative facevano riferimento all'ambito del teatro ragazzi, evoluzione (mi si passi l'eccessiva sinteticità del discorso, che sarebbe ben più complesso) di quella stagione dell'animazione teatrale che negli anni '70 aveva posto al centro – spesso in termini assoluti e totalizzanti – il processo anziché il risultato.

Scenario nasce dunque come concorso per artisti giovani e meno giovani, desiderosi di mettersi in gioco, secondo un percorso a tappe: la presentazione di un progetto scritto, la presentazione scenica di un primo pezzo con successiva discussione di fronte alla commissione giudicante, e infine ancora un pezzo *in progress* per la tappa finale. Fin dall'inizio, alla canonica presentazione di oggetti da giudicare e premiare, Scenario sostituisce l'idea della valorizzazione del percorso creativo, sviluppato rigorosamente in aperto confronto con chi deve poi giudicare: la discussione durante le tappe rappresenta per gli artisti un'occasione preziosa non solo per avere un *feedback* (peraltro 'autorevole', considerando che si tratta di operatori teatrali, ossia colleghi e anche potenziali produttori e programmatori), ma anche per comprendere meglio ciò che gli artisti stanno provando a esprimere. Domande,

commenti, riflessioni entrano a far parte del processo creativo come stimoli, incoraggiamenti o spiazzamenti, fino ad arrivare a veri e propri consigli, tuttavia mai artistici; semmai tecnici. La distinzione è importante: i giurati non si sostituiscono agli artisti, ma – una volta compresi gli obiettivi del progetto – sono in grado di sottoporre loro riflessioni 'tecniche' per ottenere ciò che vogliono o per evitare errori. Ma sempre con il rispetto dell'autorialità, alla quale spetterà poi il compito di riflettere, elaborare e fare così un passo avanti nel progetto. Tante volte nei colloqui emergono riferimenti a testi che i concorrenti non conoscono e che però possono essere utili al loro lavoro, oppure brevi considerazioni che spalancano potenzialità affinché quel discorso possa avere maggior forza o efficacia: quasi sempre i colloqui costituiscono, per gli artisti, il sedimento più prezioso dell'intero cammino di Scenario. Il dialogo tra le generazioni si presenta, dunque, nel senso di una formazione intesa non come mero passaggio di pratiche, ma semmai come dialogo e sostegno ideale (ed economico per i vincitori, ovviamente), grazie alla messa in campo, come scrive ancora Valenti, di «risorse umane e professionali: disponibilità di tempo e di lavoro, insieme a tutto il bagaglio di competenze e di esperienza che gli operatori e gli artisti delle strutture socie di Scenario investono nel dialogo con i giovani candidati al premio»<sup>2</sup>. A trent'anni di distanza alcune cose sono cambiate, soprattutto nei meccanismi, ma l'idea centrale e questa identità 'formativa' sono rimaste immutate. Scenario è diverso dai tanti altri concorsi per giovani artisti, perché non è una semplice ricognizione delle nuove generazioni teatrali, ma è un'esplorazione sostenuta da un approccio intimamente formativo. Le testimonianze di alcuni vincitori, riportate in *Generazioni del nuovo*, sono molto precise:

la grande ricchezza di Scenario è quella di lasciarti il tempo di sbagliare, provare, di andare fino in fondo a un progetto permettendoti di acquisire delle competenze fondamentali per un giovane attore e, nel frattempo, preparandolo così al mondo del lavoro, dove la guerra si fa più atroce" (Gianfranco Berardi)<sup>3</sup>;

un'esperienza che ci ha permesso di acquisire una maggior consapevolezza" da cui "è nato il bisogno [...] di mettere in discussione il percorso fatto fino a quel momento per far sì che il nostro cammino si arricchisse ulteriormente" (Enrico Castellani per Babilonia Teatri)<sup>4</sup>;

un valore pedagogico sotto il profilo professionale ma anche sotto altri aspetti, come la crescita di un gruppo di lavoro, l'acquisizione di maggiore consapevolezza sulla propria cifra artistica, sulle proprie forze e le proprie lacune, sulla propria identità nel contesto degli operatori e del pubblico (Antonio Calone)<sup>5</sup>.

In queste voci scorre sotterraneo un punto che, anch'esso, difficilmente è riscontrabile in altri concorsi: l'importanza formativa dell'errore, che qui diventa valore, occasio-



*The Baby Walk, Un eschimese in amazzonia*, Premio Scenario 2017 (foto di Lucia Menegatto)

ne, punto di partenza e non condanna alla sconfitta. In realtà, l'azione compiuta da Scenario non si pone come un'azione esplicita di formazione. In un'epoca in cui si moltiplicano le occasioni di formazione tradizionale, Scenario si sottrae al compito di presentarsi come soggetto formativo, scegliendo un'altra strada, quella maieutica, come soggetto sollecitatore di riflessione critica negli artisti sul loro lavoro. Uno stimolo all'autoformazione, potremmo definirlo, e questo è forse il segno di libertà più importante, come ricorda Stefano Cipiciani nel volume già citato: «Lavorare sui progetti, e quindi sulla crescita artistica dei giovani, significa contribuire a costruire prospettive di libertà, ossia di scelta e di consapevolezza»<sup>6</sup>. Per tornare all'espressione già citata, *i giovani artisti come terreno da coltivare e non da seminare*: l'ascolto è la chiave di volta per Scenario, che punta a far scoprire ai giovani artisti ciò che essi vogliono, e non a portarli a recepire forme o temi che sono a loro alieni. La pluralità delle voci e non l'uniformità è il valore più importante per Scenario: approccio ben chiaro fin dalle origini, come racconta Baliani nel libro più volte citato, sottolineando come l'avanguardia di Scenario si poneva grazie alla valorizzazione della pluralità dei teatri, «di differenze fatte di percezioni, stili, rapporto col pubblico, senza dover sottostare alle classificazioni di genere, tutti avevano eguale diritto, non c'era una sola formula per contenere le differenze»<sup>7</sup>. La stessa limitazione, intervenuta nelle ultime edizioni, agli "under 35" non si presenta come una delle tante (e spesso ambigue) esaltazioni dei giovani in quanto tali. Anzi, Scenario si contrappone alla piaga crescente del giovanilismo, trattando i giovani come soggetti pronti a entrare nel confronto professionale, e ponendo loro una serie di sfide: stanandoli spesso da una diffusa autoreferenzialità, dalla ricerca di visibilità istantanea e dal pensare che la semplice espressione della loro 'rabbia' o del loro essere 'alternativi' sia un lasciapassare spendibile in una pratica teatrale che non voglia essere effimera. In questo senso, vale la pena riscontrare come Scenario funzioni da sollecitatore: non si limita a raccogliere l'esistente, ma ne sollecita l'emergere. Un esempio è la forte presenza di formazioni create appositamente per partecipare al concorso (secondo gli unici dati disponibili, relativi al 2005 e al 2007, nelle due edizioni rispettivamente il 21% e il

36% dei partecipanti erano formazioni costituite apposta per Scenario<sup>8</sup>): non si tratta, insomma, di sfruttare una mera opportunità di affermazione in un premio, ma di raccogliere la sfida di un nuovo percorso in cui mettersi radicalmente alla prova.

Occorre ricordare, infatti, che la missione caratteristica di Scenario non si esplica nella proclamazione dei vincitori delle diverse categorie (attualmente tre: la ricerca; l'impegno civile; i nuovi spettatori, cioè l'infanzia e l'adolescenza<sup>9</sup>), ma nel percorso che oggi è suddiviso in tre tappe: i colloqui iniziali (a cui accedono tutti gli iscritti) durante i quali viene fatta una presentazione scenica di 5 minuti del progetto di fronte a una commissione di zona (di cui fanno parte i soci dell'Associazione Scenario di quel territorio regionale); le tappe di selezione, a cui accede chi ha superato la prima scrematura, e durante le quali viene fatta una presentazione scenica di 20 minuti di fronte a un osservatorio critico composto dai soci e da alcuni esterni; e la tappa finale, dopo un'ulteriore scrematura, durante la quale i soliti 20 minuti (rivisti e corretti, per così dire) sono presentati di fronte a una giuria in gran parte esterna. E' proprio questo percorso, fatto di incontri 'sul campo' a costituire l'anima più intimamente 'pedagogica' di Scenario, esattamente nel senso maieutico a cui ho accennato: pedagogia non come trasmissione di un'arte, ma come *esercizio di un processo*. Costringere i concorrenti ai tempi lunghi dalla prima all'ultima tappa (che possono arrivare anche a sette mesi) è sì retaggio storico di quei padri fondatori formati sull'idea della dimensione assoluta e rivelatrice, al limite dell'autoriflessività, del processo, ma oggi è soprattutto trasmissione concreta (e non semplicemente teorica) della necessità di una consapevolezza creativa che non può esaurirsi nella mera intuizione più o meno estrosa, ma deve nutrirsi nella pratica e con la pratica diurna. Anche perché obiettivo di Scenario non è banalmente individuare tendenze o curiosità o personalità stravaganti, ma progetti artistici e figure artistiche capaci di entrare con solidità nel mercato del teatro contemporaneo, sapendo portare nuove istanze e nuovi linguaggi ma anche sapendo dialogare (o scontrarsi, perché no, ma in modo non velleitario) con il sistema teatrale. In questo senso, Scenario è 'maestro', non perché intervenga sul 'cosa', ma perché sostiene l'*utilità formativa del tempo*. È il tempo il valore pedagogico maggiore di Scenario, un valore non spendibile nell'immediatezza, non negoziabile, che non dà risposte dall'esterno, ma obbliga a maturarle dall'interno, in un'esperienza davvero unica sia per i partecipanti che per i loro "osservatori critici".

**Stefano Casi** è giornalista e direttore artistico del centro bolognese Teatri di Vita. Con Cristina Valenti e Franco Vazzoler cura la collana di monografie teatrali "MoviMenti" per l'editore Titivillus. Fra le sue pubblicazioni ricordiamo il fondamentale I teatri di Pasolini (Ubulibri, Milano 2005), Per un teatro pop. La lingua di Babilonia Teatri (Titivillus, Corazzano 2013).

<sup>1</sup> Cristina Valenti, *Una storia di vent'anni e più*, in *Generazioni del nuovo. Tre anni con il Premio Scenario (2005/2007)*, a cura di Cristina Valenti, Corazzano, Titivillus, 2010, p. 20.

<sup>2</sup> Ivi, p. 21.

<sup>3</sup> Ivi, p. 143.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Ivi, p. 157.

<sup>6</sup> Ivi, p. 159.

<sup>7</sup> Ivi, p. 9.

<sup>8</sup> Ivi, pp. 33 e 97.

<sup>9</sup> Cfr. il sito ufficiale dell'Associazione Scenario, della quale nel 2018 fanno parte 31 soci, tra teatri, circuiti, centri di promozione, compagnie e festival: [www.associazionescenario.it](http://www.associazionescenario.it).

### Imparare dal teatro nella scuola italiana

di Simone Giusti

*Abstract. The author analyses the regulative space where the theatrical activity is at school (a regulative space which is often inadequate or contradictory, in Italy above all), by affirming how the insistence in the ministerial documents on the development of the so-called "transversal skills" may encourage the educational planning of theatre workshops, useful to the harmonious and balanced development of people and aiming to the school to be a place to learn in a richer and complex way.*

#### 1. Le strategie del Miur per il teatro a scuola

Da circa due anni, prima con la legge 107/2015 e poi con le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo delle attività teatrali* del marzo 2016, il Ministero dell'Istruzione italiano sta dedicando particolare attenzione al teatro, almeno attraverso l'emanazione di norme e linee guida che hanno la finalità dichiarata di dare organicità e continuità all'uso del teatro in ambito scolastico.

Nello specifico, si legge nelle *Indicazioni strategiche*, il Miur si aspetta che le scuole passino da un approccio ritenuto estemporaneo e disomogeneo a modalità di lavoro più strutturate e trasparenti, capaci di favorire il confronto tra le esperienze e, quindi, di favorire «la creazione di condizioni ottimali per lo sviluppo di una Pedagogia degli spettacoli artistici» (art. 3). Si tratta, evidentemente, di una prospettiva ambiziosa, che sembra trovare fondamento nelle indicazioni dell'Unesco e il cui significato è illustrato nell'articolo 4, intitolato *Valore pedagogico e didattico del teatro*:

La scuola ha un indiscusso ruolo chiave per lo sviluppo delle giovani generazioni. L'istituzione scolastica ha la responsabilità di formare persone responsabili, ricche sul piano culturale e umano, capaci di rinnovare e sviluppare nuove alleanze tra l'uomo e l'ambiente, nella prospettiva di un cambiamento sostenibile.

Il profilo formativo delle giovani generazioni è una variabile dalla quale dipende la qualità del futuro. L'arte è una delle forme più complesse e autentiche con cui l'uomo,

in ogni epoca, fin dai primordi, si è espresso e ha cercato risposte.

Le arti dello spettacolo, dunque, data la loro rilevanza pedagogica, se utilizzate in funzione didattico-educativa, sono tanto più efficaci quanto più le scuole saranno consapevoli delle ragioni di questa scelta rispetto all'evoluzione storica e ai nuovi bisogni educativi.

I ragazzi, oggi più che mai, hanno bisogno di scoprire e condividere valori e di interagire con i coetanei e con gli adulti, e hanno altresì bisogno di sentire gli altri, anche se diversi, come una risorsa. Un sentire, questo, possibile se essi accolgono e riconoscono le differenze e le specificità dell'altro, in termini di cultura, censo, religione...

Si tratta di uno spazio educativo che deve essere opportunamente costruito e valorizzato.

Per quanto ci troviamo di fronte ad affermazioni dettate dal buon senso e animate da intenzioni progressiste, colpisce in un documento del genere, che si muove all'interno di un preciso e stabile quadro normativo nazionale ed europeo, l'assenza totale, in questo passaggio come altrove, di riferimenti alla raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente della Commissione Europea del 2006 e, soprattutto, alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Miur 2012), al *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (D.M. 22 agosto 2007) e ai regolamenti e linee guida che tra il 2010 e il 2012 hanno completamente riformato la scuola secondaria di secondo grado, ridefinendo i risultati di apprendimento in termini di competenze attese alla fine del percorso scolastico.

È tuttavia apprezzabile, anche se inevitabile, che nella parte delle *Indicazioni operative per la gestione delle attività teatrali* le linee guida rimandino almeno a dei generici *obiettivi curricolari* che sta all'insegnante e alle singole autonomie didattiche individuare e inserire nei loro piani dell'offerta formativa:

Con l'introduzione del nuovo dettato normativo, l'attività teatrale abbandona definitivamente il carattere di offerta extracurricolare aggiuntiva e si eleva a scelta didattica complementare, finalizzata a un più efficace perseguimento sia dei fini istituzionali sia degli obiettivi curricolari. Saranno questi che andranno privilegiati e assunti come parametri per valutare l'adeguatezza delle esperienze degli spettacoli artistici rispetto ai percorsi di istruzione.

Per questo sarebbe stato necessario, a questo punto del documento ministeriale, fare ricorso agli obiettivi già definiti in modo univoco e prescrittivo dalle leggi di riforma degli ultimi dieci anni, anziché fornire ulteriori elenchi di capacità e competenze che sarebbe possibile sviluppare grazie alla fruizione e alla produzione di spettacoli artistici (articolo 2 della parte seconda).

Più utile invece, e più adeguato ai compiti e alle responsabilità del Miur, l'invito alle scuole a documentare le

attività teatrali secondo un formato standardizzato che dovrebbe consentire di rendere più trasparente e omogeneo l'utilizzo del teatro a scuola.

Adesso, consapevoli dell'interesse manifestato dallo Stato per l'utilizzo del teatro a scuola, occorre che gli insegnanti, all'interno delle autonomie scolastiche – senza risorse aggiuntive – facciano quel lavoro di progettazione didattica che probabilmente sarebbe stato agevolato da *Indicazioni strategiche* più ancorate alla legislazione scolastica vigente.

#### 2. Progettare il teatro a scuola a partire dai risultati di apprendimento

Appurato l'interesse del Miur – e, da molti anni, delle stesse istituzioni scolastiche e dei tanti insegnanti che dedicano energie all'organizzazione di laboratori e spettacoli – per il teatro come risorsa pedagogica, proviamo di seguito a tracciare un percorso logico che ha l'obiettivo di essere utile a chi voglia ideare e progettare attività didattiche che siano coerenti con le finalità e con le modalità operative della scuola italiana del tempo presente.

Cominciamo dal concetto di competenza, intesa come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto», oppure come «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»: a partire dagli anni Novanta, gradualmente, esso è divenuto il perno intorno al quale dovrebbe ruotare l'intero sistema di programmazione, verifica, valutazione e certificazione degli apprendimenti nei paesi europei. È in termini di *competenze*, infatti, che si verifica, si valuta e si certifica il livello di padronanza linguistica di una persona secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*; sono espressi in termini di conoscenze, di abilità e di competenze i descrittori che definiscono i livelli del *Quadro europeo delle qualifiche* e le *unità di risultati di apprendimento* che sono alle fondamenta del *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale*. Il quadro di riferimento delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, poi, contribuisce più di ogni altro documento – soprattutto per il suo impatto sul sistema normativo italiano – a diffondere il concetto di competenza, introducendo cambiamenti la cui portata è ancora difficilmente valutabile. In sintesi, l'adozione del *Quadro di riferimento* è finalizzata al raggiungimento – per tutti i cittadini di qualunque età – di un livello di competenza adeguato alle necessità basilari della società della conoscenza, nella quale ciascun cittadino dovrebbe uscire dalla scuola essendo in grado di «continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita»<sup>1</sup>. A partire da queste indicazioni, il Ministero dell'Istruzione, a partire dal 2007, con l'emanazione delle *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo d'istruzione* e del *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, intraprende un percorso di riforma della cosiddetta



scuola dell'obbligo, cioè dei primi dieci anni del percorso di istruzione, dai 6 ai 16 anni d'età (a cui si aggiungono eventuali tre anni di scuola dell'infanzia, dai 3 ai 5 anni), a cui segue, nel 2010, la revisione della scuola secondaria superiore, fino all'accesso all'università. Ciò che tiene insieme le diverse tappe del percorso di istruzione dalla scuola dell'infanzia all'università è, a livello normativo, l'approccio centrato sulle competenze.

Nei documenti si parla espressamente di una «transizione dall'impianto curricolare di tipo disciplinare a quello basato sulle competenze e sui risultati di apprendimento» (D.M. 22 agosto 2007, n. 1392), che, in sintesi, mette le discipline e i relativi contenuti al servizio della costruzione di alcune specifiche competenze individuate a livello nazionale dal Ministero, sulla falsariga delle raccomandazioni della Commissione Europea. L'insegnante di una determinata disciplina, quindi, indipendentemente dalla propria visione dell'insegnamento e dalle metodologie didattiche adottate, dovrebbe avere il compito di individuare, nella propria disciplina, i contenuti e le pratiche utili a *costruire, esercitare o allenare* le competenze previste, che dal presente anno scolastico vanno valutate e certificate al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado (D.M. 742 del 3 ottobre 2017). Agli insegnanti del consiglio di classe spetta poi il compito di individuare i modi per favorire l'apprendimento e garantire la verifica e la valutazione delle cosiddette competenze trasversali, quelle che non sono identificabili con uno specifico ambito disciplinare ma che afferiscono necessariamente a tutte le discipline e, ovviamente, ad attività transdisciplinari.

La progettazione didattica di attività teatrali, dunque, dovrebbe seguire lo stesso procedimento che nella didattica centrata sulle competenze si applica alle differenti discipline di insegnamento e ai loro saperi, muovendo dall'individuazione dei repertori di competenze stabilite a livello istituzionale – nel caso dell'istruzione è lo Stato a dover definire i risultati di apprendimento, così come per la formazione professionale sarebbero, in Italia, le singole Regioni – e dalla conseguente scelta dei risultati di apprendimento che si ritiene di poter raggiungere grazie alle attività teatrali.

Di seguito si fornisce l'elenco dei repertori di competenze a cui attingere per i diversi ordini e gradi di scuola. Si ricorda che la scuola dell'obbligo si conclude con il primo biennio della secondaria di secondo grado, indipendentemente dall'ordine di scuola scelto (liceo, istituto tecnico o istituto professionale).

• **Scuola primaria**

- I. 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente e competenze dal *Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione* (Fonte: Allegato A al D.M. 742/2017: *Modello per la certificazione delle competenze alla fine della scuola primaria*);
- II. traguardi per lo sviluppo delle competenze nell'ambito delle diverse discipline (Fonte: D.M. 254 del 16

novembre 2012 *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*);

• **Scuola secondaria di primo grado**

- I. 8t competenze chiave per l'apprendimento permanente e competenze dal *Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione* (Fonte: Allegato B al D.M. 742/2017: *Modello per la certificazione delle competenze alla fine del primo ciclo*);
- II. traguardi per lo sviluppo delle competenze nell'ambito delle diverse discipline (Fonte: D.M. 254 del 16 novembre 2012 *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*);

• **Scuola secondaria di secondo grado (primo biennio)**

- I. 16 competenze di base (Fonte: D.M. 22 agosto 2007, n. 139);
- II. 8 competenze chiave di cittadinanza (Fonte: D.M. 22 agosto 2007, n. 139);

• **Scuola secondaria di secondo grado (secondo biennio e quinto anno)**

- I. competenze attese alla fine del percorso per ogni disciplina di insegnamento degli istituti professionali (Fonte: Allegato A alle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali – Secondo biennio e quinto anno*, G.U. 30 marzo 2012, n. 76, s.o. n. 60);
- II. competenze attese alla fine del percorso per ogni disciplina di insegnamento degli istituti tecnici (Fonte: Allegato A alle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici – Secondo biennio e quinto anno*, G.U. 30 marzo 2012, n. 76, s.o. n. 60);
- III. risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali e risultati di apprendimento dei distinti percorsi liceali (Fonte: Allegato A *Il profilo culturale, educativo e professionale dei Licei al Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, G.U. n. 137 del 15 giugno 2010, s.o. 128).

3. *Le competenze del teatro: ipotesi e suggerimenti*

Se tutte le attività didattiche devono concorrere, dunque, al conseguimento di risultati di apprendimento definiti dallo stato in termini di competenze e poi declinati in elenchi di conoscenze e di abilità o capacità, è evidente che il progettista delle attività teatrali all'interno dei percorsi di istruzione, sia esso interno o esterno al corpo docente, deve orientarsi agevolmente all'interno dei repertori sopra indicati, andando alla ricerca di quelle competenze che può contribuire ad allenare attraverso i suoi peculiari strumenti e prodotti. Per questo è fondamentale che il progettista-teatrante abbia ben chiaro quali sono le azioni che egli può far compiere agli alunni durante le attività, quali sono i comportamenti da tenere, quali le attività cognitive e quali le risorse che essi, interagendo tra di loro e con il docente-teatrante, mobilitano durante la produzione o la fruizione di spettacoli teatrali.

Supponiamo, a titolo di esempio, che sia possibile coinvolgere una classe di scuola secondaria di primo grado nella produzione di uno spettacolo teatrale e andiamo a leggere le competenze presenti nel modello per la certificazione delle competenze alla fine del primo ciclo, che dal presente anno scolastico dovrà essere rilasciata ad ogni alunno dopo l'esame di terza (D.M. 743 del 3 ottobre 2017).

Competenze chiave europee	Competenze dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione
1. Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione	Ha una padronanza della lingua italiana che gli consente di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.
2. Comunicazione nella lingua straniera	È in grado di sostenere in lingua inglese una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.
4. Competenze digitali	Usa con responsabilità le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare informazioni e per interagire con altre persone, come supporto alla creatività e alla soluzione di problemi semplici.
5. Imparare ad imparare	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.
6. Competenze sociali e civiche	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente. Rispetta le regole condivise e collabora con gli altri. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme agli altri.
7. Spirito di iniziativa	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.
8. Consapevolezza ed espressione culturale	Si orienta nello spazio e nel tempo, osservando e descrivendo ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche. Riconosce le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti che gli sono più congeniali: motori, artistici e musicali.

Possiamo isolare da subito almeno tre distinte competenze che si possono esercitare, per esempio, durante i lavori di preparazione di uno spettacolo teatrale: la consapevolezza ed espressione culturale, le competenze sociali e civiche e lo spirito di iniziativa, a cui si può aggiungere la comunicazione nella madrelingua o lingua d'istruzione, l'italiano, o, se fosse uno spettacolo in inglese, la comunicazione nella lingua straniera. Le prime due sono competenze trasversali, che si costruiscono grazie al contributo di tutte le discipline, mentre la terza, la comunicazione

in lingua italiana, è una competenza di base, la quale si esercita certamente durante tutte le attività scolastiche, ma che è affidata principalmente alla responsabilità del docente di italiano. Il caso delle competenze trasversali, che sono descritte a partire dal profilo dello studente (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012), è particolarmente interessante per chi voglia realizzare attività didattiche curriculari transdisciplinari, in grado di coinvolgere tutte le discipline, anche quelle – sono la maggior parte – che non prevedono, tra i loro traguardi di competenza e obiettivi di apprendimento, l'uso esplicito del teatro<sup>3</sup>. Il conseguimento di queste competenze, infatti, si legge nelle *Indicazioni nazionali*, «costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano», ed è compito di tutti gli insegnanti lavorare sempre più intenzionalmente ed esplicitamente in direzione di esse. Addirittura, come già accennato, a partire dal giugno 2018 sarà obbligatorio per i consigli di classe compilare una scheda di certificazione di queste competenze per ciascun alunno. La compilazione, lungi dall'essere un atto formale, dovrebbe avvenire, secondo le *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (C.M. 2 del 23 febbraio 2017), solo in seguito a un lungo processo di verifica e di valutazione basato su *compiti di realtà, prove autentiche o prove esperte, su osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive*. Tra di esse, il documento ministeriale cita espressamente i progetti teatrali, che dovrebbero in questo contesto trovare la loro legittimazione:

I compiti di realtà si identificano nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante. Tali tipologie di prove non risultano completamente estranee alla pratica valutativa degli insegnanti in quanto venivano in parte già utilizzate nel passato. È da considerare oltretutto che i vari progetti presenti nelle scuole (teatro, coro, ambiente, legalità, Intercultura, ecc.) rappresentano significativi percorsi di realtà con prove autentiche aventi caratteristiche di complessità e di trasversalità. I progetti svolti dalle scuole entrano dunque a pieno titolo nel ventaglio delle prove autentiche e le prestazioni e i comportamenti (ad es. più o meno collaborativi) degli alunni al loro interno sono elementi su cui basare la valutazione delle competenze.

Il laboratorio di produzione teatrale, dunque, potreb-



Simone Giusti

be rappresentare un ottimo strumento per lavorare alla costruzione e, anche, alla verifica e alla valutazione delle competenze del profilo dello studente, contribuendo così, come chiede la norma, allo sviluppo armonico e integrale della persona.

In questa prospettiva, pensando anche alla scuola secondaria di secondo grado, dove i progetti teatrali sembrano trovare meno spazio (mancano riferimenti espliciti a queste pratiche in tutti i documenti ministeriali), è importante ricordare il ruolo delle competenze chiave di cittadinanza, le quali, normalmente trascurate a livello di verifica e valutazione – e tuttavia regolarmente certificate alla fine dell'obbligo scolastico, dopo il primo biennio, a sedici anni di età – potrebbero assegnare al teatro e alle sue tecniche una funzione decisiva.

Si tratta di competenze trasversali, che secondo la circolare ministeriale *Orientamento longlife* del 2012 sono anche le «competenze orientative di base», ritenute fondamentali da perseguire al fine di consentire a ciascun alunno di fare scelte consapevoli:

- 1) Imparare ad imparare: ogni giovane deve acquisire un proprio metodo di studio e di lavoro.
- 2) Progettare: ogni giovane deve essere capace di utilizzare le conoscenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici.
- 3) Comunicare: ogni giovane deve poter comprendere messaggi di genere e complessità diversi nelle varie forme comunicative.
- 4) Collaborare e partecipare: ogni giovane deve saper interagire con gli altri comprendendone i diversi punti di vista.
- 5) Agire in modo autonomo e responsabile: ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale.

- 6) Risolvere problemi: ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e saper contribuire a risolverle.
- 7) Individuare collegamenti e relazioni: ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo.
- 8) Acquisire ed interpretare l'informazione: ogni giovane deve poter acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

#### 4. Dentro le storie, con il teatro

Il teatro, in quanto attività didattica di tipo laboratoriale, può contribuire a rendere la scuola un ambiente di apprendimento più ricco e complesso, nel quale gli studenti possono mobilitare e orchestrare le loro risorse cognitive ed emotive per diventare *competenti*, mentre i docenti hanno la possibilità di osservare, documentare, verificare e valutare le esperienze dei loro alunni.

Tuttavia, nel contesto più generale delle attività laboratoriali, tra cui potrebbero figurare anche i laboratori scientifici, tecnologici o musicali, il teatro può vantare una sua specificità, che lo avvicinerrebbe alla letteratura e, in generale, alle attività basate sulla narrazione.

Il teatro, infatti, anche quando è semplicemente fruito, è una tra le più potenti agenzie narrative che siano state create dall'uomo, in grado di consentire agli spettatori la possibilità di esplorare altri mondi, sottraendoli ai loro bisogni immediati e trasportandoli in un altrove costruito da qualche parte nella loro mente e nel loro corpo, in un processo di simulazione che rende la storia di cui si è partecipi un'esperienza *mediata*, capace, come ogni altra esperienza, di agire retroattivamente sulla vita della persona, contribuendo alla sua riorganizzazione e al suo orientamento.

Sulla scia di quanto sostenuto da Tzvetan Todorov, per il caso specifico della letteratura e del romanzo, nel suo *La letteratura in pericolo* (2007), può essere opportuno rifarsi all'esperienza del lettore (o dello spettatore) comune, colui che legge un libro o assiste a uno spettacolo non per scriverne una recensione o per carpirne i segreti del mestiere, bensì per fare un'esperienza significativa, in grado di suscitare emozioni e di dare un senso alla propria vita. La lettura di un romanzo, come la partecipazione ad un spettacolo teatrale, fa vivere delle esperienze singolari, preservando la ricchezza e la diversità del vissuto e lasciando spazio a una pluralità di interpretazioni. Rappresentando e immaginando un oggetto, un avvenimento o un carattere, l'opera non asserisce o dimostra una tesi, ma incita il lettore e lo spettatore a formularla.

La scoperta del valore cognitivo della narrazione, avvenuta in Italia negli anni Novanta grazie ai libri di Jerome Bruner, come ha scritto Remo Ceserani, ha dato alla letteratura, che del raccontar storie si nutre, «uno spazio di straordinaria importanza nella nostra vita mentale, e anche sociale e culturale (che forse noi studiosi di letteratura non ci saremmo aspettati), ma anche una notevole

responsabilità»<sup>4</sup>. Per lo stesso Bruner, «se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede del lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla»; e ancora: «Solo la narrazione consente di costruire un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata»<sup>5</sup>.

**Simone Giusti**, dottore di ricerca in Lettere, è insegnante, formatore e consulente esperto di istruzione, di orientamento con approccio narrativo e di didattica della letteratura. Le sue ultime pubblicazioni sono *Didattica della letteratura 2.0* (Carocci 2015) e *Tradurre le opere, leggere le traduzioni* (Loescher 2018).

<sup>1</sup> Cfr. *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, Firenze, Ansa, 2007, p. 7.

<sup>2</sup> Cfr. Il portale europeo delle Competenze Chiave ([http://www.competenzechiave.eu/imparare\\_imparare.html](http://www.competenzechiave.eu/imparare_imparare.html)).

<sup>3</sup> Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 si fa riferimento al teatro nell'ambito dell'insegnamento di italiano e di musica. Per l'italiano, si parla di teatro in un traguardo per lo sviluppo delle competenze, «legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti», e in un obiettivo di apprendimento: «realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena». Per l'insegnamento di musica, invece, si fa riferimento al seguente obiettivo di apprendimento: «conoscere, descrivere e interpretare in modo critico opere d'arte musicali e progettare/realizzare eventi sonori che integrino altre forme artistiche, quali danza, teatro, arti visive e multimediali».

<sup>4</sup> Remo Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Bari-Roma, Laterza, 1999, p. 202.

<sup>5</sup> J. Bruner, *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996, trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997, pp. 54-55.

#### Progetti di Master. Dalla dimensione europea al Dipartimento delle Arti di Antonio Taormina

**Abstract.** *In his intervention, Antonio Taormina underlines the development of stage management in the United States from the pioneering studios Rockefeller Panel in 1965. From that moment on, the need of working on the management aspects of the play finds its place in Europe, where it became urgent to transform this need in a subject that could be taught too. That is why, from the Nineties on, many courses in many Italian Universities took place; we remember Bologna, where nowadays there is a 1st level Master in Entrepreneurship of the show.*

#### Introduzione

Della nozione di «organizzazione dello spettacolo» (di per sé ampia e in continua evoluzione), plausibilmente non è possibile datare la genesi, è insita negli stessi principi fondanti dello spettacolo. Nel tempo si sono delineate figure professionali, in parte ancora presenti, dedite a tale attività, tra queste il capocolico e l'impresario; a partire dalla seconda parte del secolo scorso se ne sono altresì imposte altre, la cui formazione, prevalentemente di tipo universitario e di impronta aziendale, si è sostituita al precedente apprendistato sul campo.

A livello internazionale, l'esigenza di sviluppare aspetti manageriali in ambito culturale, emerse per la prima volta nel Rockefeller Panel del 1965, lo studio realizzato negli Stati Uniti su iniziativa del Rockefeller Brothers Fund con lo scopo di analizzare criticità e prospettive del paese.

Con riferimento alle arti e più specificamente al teatro professionale, il Rockefeller Panel evidenziava la necessità di apportare miglioramenti sul versante gestionale e amministrativo e di sviluppare adeguate strategie di marketing. E questo, attraverso l'acquisizione di una preparazione ad hoc da parte delle future figure direttive. La prima università americana a muoversi in tale direzione fu quella di Yale, che nel 1966 attivò i primi percorsi dedicati al *management* del teatro. Le fecero seguito diversi altri atenei – tra questi, nel 1971, quello di New York – con l'istituzione di corsi di laurea e post-laurea dedicati principalmente all'area amministrativa delle arti; tali corsi sarebbero proliferati progressivamente nei decenni successivi. Il riconoscimento di queste materie come discipline accademiche avvenne, di fatto, allorché arrivarono a ricoprire nei processi produttivi – e ancor più in quelli distributivi – la stessa importanza delle discipline artistiche<sup>1</sup>.

#### La formazione al management della cultura e dello spettacolo in Europa e in Italia

L'approccio statunitense alla cultura era improntato ad una visione prevalentemente privatistica del sostegno alle attività, a differenza di quanto avveniva in Europa, in quanto «dopo la Seconda guerra mondiale, diversi paesi democratici europei iniziarono a sviluppare quello che ora chiamiamo «welfare state», e ciò implicò un ruolo primario da parte dello Stato nei confronti dell'arte e la



Antonio Taormina



cultura in quanto parte di questo sistema sociale»<sup>2</sup>. Aggiungiamo un altro importante passaggio, l'istituzione di un Ministero della cultura a sé stante, in diversi paesi europei. Tra questi, per citare un esempio, la Francia dove divenne Ministro della cultura, alla fine degli anni cinquanta, il famoso scrittore André Malraux, il quale attribuì alle Arti e alla Cultura un'area autonoma delle politiche del paese (Schramme, 2011)<sup>3</sup>. Negli anni '60, all'interno di tale contesto, l'esigenza di una preparazione specifica al *management* della cultura non era ancora percepita dalle imprese e dagli enti, le cui figure apicali si erano formate in massima parte quando le abilità loro richieste erano incentrate sulla competenza specifica di una disciplina sul versante artistico o storico-critico. Era abbastanza diffusa la convinzione, in linea con le idee della Scuola di Francoforte, di pensatori come Horkheimer e Adorno, che le attività culturali e il *management* fossero poco compatibili. Ciò nonostante, durante gli anni Ottanta, anche in conseguenza della crisi economica – ferme restando sensibili differenze tra i diversi paesi nel campo delle politiche culturali – acquisirono un crescente interesse, in ambito accademico, il marketing, l'economia, la produzione, l'imprenditoria della cultura. Da qui la definizione di un'area di studi incentrata su questi temi e la progettazione, in università e centri di formazione professionale, seppure con obiettivi e metodologie didattiche differenti, di corsi dedicati al *management* culturale. Dapprima questa tendenza si diffuse nel Regno Unito, Francia, Germania, Finlandia, Paesi Bassi, e successivamente, nella seconda parte degli anni Novanta, in Spagna, Belgio, alcuni paesi dell'Europa dell'Est e in Italia. La diversità di visioni tra Stati Uniti e Europa, più improntata al mercato e al sostegno privato la prima, proiettata verso le politiche pubbliche la seconda<sup>4</sup>, ovviamente influì sulle scelte legate all'attivazione dei percorsi formativi, non a caso i master furono principalmente incentrati, negli Usa sulle Arts Administration e in Europa sul Cultural Management.

In Italia le prime riflessioni sull'esigenza di progettare percorsi formativi sull'organizzazione, riguardano il teatro. Risalgono agli anni Sessanta e all'esperienza di Giorgio Guazzotti presso la Scuola del Piccolo Teatro di Milano. I primi corsi si concretizzarono a metà degli anni '70; un'importante eredità ora portata avanti dalla Civica Scuola d'Arte Drammatica.

Si deve ad un'altra figura chiave della storia dell'organizzazione teatrale italiana, Fulvio Fo (fratello di Dario) la nascita, a Roma, nei primi anni '80, del Corso per organizzatori e amministratori teatrali promosso dall'AGIS-Associazione Generale Italiana dello Spettacolo e dall'ETI-Ente Teatrale Italiano. Il progetto, il primo di questo settore sostenuto nel nostro paese da fondi comunitari, rappresentò un punto di riferimento per molte esperienze successive. Si esaurì nel corso di pochi anni, ma ebbe un forte impatto sul sistema teatrale, in primo luogo per il coinvolgimento diretto del mondo delle imprese; diversi degli allievi di quella scuola avrebbero as-

sunto nel tempo ruoli di primo piano in imprese ed enti dello spettacolo.

Una spinta decisiva per la formazione che qui stiamo trattando, si registra a partire dai primi anni Novanta, allorché il sistema dello spettacolo italiano – anche sulla scorta di cambiamenti orientati dalle pubbliche amministrazioni ai fini di una maggiore efficienza – affronta processi di trasformazione istituzionali, economici, strutturali, che portano a ridisegnare i modelli organizzativi delle imprese (pubbliche e private) e a ripensare profili e competenze professionali.

Ben presto le imprese avvertono che al loro interno non vi sono "maestri" in grado di trasferire le nuove competenze e si dimostra insufficiente, seppure sempre importante, la pratica della "bottega": la formazione diviene ineludibile. I cambiamenti, finalizzati a favorire un'impostazione più aziendalista, in realtà da molti sono vissuti con difficoltà, talvolta con diffidenza, nonostante l'enfasi da più parti profusa a sostegno del cambiamento (talvolta sconfinando nella "retorica manageriale").

Vengono comunque avviati diversi corsi finalizzati alla formazione di figure manageriali nell'ambito della cultura e in particolare, dello spettacolo dal vivo, promossi principalmente da università. Tra questi il Corso di specializzazione in Management dello Spettacolo della LU-ISS Scuola di Management di Roma, attivato nel 1990 e il Corso di perfezionamento per Responsabile di Progetti Culturali avviato dalla Fondazione Fitzcarraldo nel 1996. Solo diversi anni dopo, nel 2003 prenderà l'avvio il Master in Management per lo Spettacolo istituito dalla SDA Bocconi di Milano in collaborazione l'Accademia della Scala di Milano.

#### *Il ruolo dell'Università di Bologna*

Nel percorso legato alla formazione delle figure apicali dello spettacolo dal vivo, in Italia ha assunto un ruolo determinante l'Università di Bologna – sulla quale intendiamo accentrare l'attenzione. Nell'a.a. 1997-1998, su proposta del Dipartimento della Musica e dello Spettacolo (ora Dipartimento delle Arti), avvalendosi del sostegno della Regione Emilia-Romagna e del Fondo Sociale Europeo, attivò la prima edizione del Corso di perfezionamento post-laurea Manager per la gestione dello spettacolo, diretto da Lamberto Trezzini. Va detto che il Dipartimento aveva già collaborato con altre istituzioni – a partire dal 1991 – alla realizzazione di attività didattiche consimili. Il progetto, di fatto il primo a livello nazionale con tale inquadramento istituito da una università pubblica, si rivelerà prodromico allo sviluppo di un'offerta formativa cresciuta rapidamente, in maniera anche scomposta.

Si deve allo stesso Dipartimento la progettazione e la realizzazione del convegno europeo *La formazione manageriale dello spettacolo in Europa* – imperniato sulle performing arts – realizzato nel 2000 nell'ambito di Bologna Città Europea della Cultura<sup>5</sup>, che rappresentò di fatto un momento fondativo per la formazione degli organizzatori dello spettacolo dal vivo nel nostro paese<sup>6</sup>.

Il convegno, che vide il patrocinio del Consiglio d'Europa e la collaborazione di ENCATC- European Network of Cultural Administration Training Centres<sup>7</sup>, attraverso il confronto tra i numerosi rappresentanti di università ed enti di ricerca convenuti, permise di evidenziare criticità e prospettive della formazione manageriale dello spettacolo dal vivo a livello nazionale e internazionale. Dall'assenza di un quadro sinottico delle professioni e dei mestieri condiviso, che rispecchiasse il reale assetto delle imprese, all'esigenza di attivare sistemi di valutazione dei fabbisogni del mercato (in relazione sia ai nuovi operatori sia ai professionisti), della qualità e dell'impatto dei percorsi attivati.

Scrisse alcuni anni dopo Lamberto Trezzini, direttore scientifico del convegno:

Ci lusinghiamo di avere dato un non piccolo contributo alla valorizzazione "dell'unità delle diversità" in un'Europa dei teatri che marca viepiù l'esigenza della crescita di reciproche conoscenze e di armonizzazione dei valori. Ciò riveste davvero una rilevanza essenziale proprio e soprattutto nei processi formativi portati avanti da istituzioni pedagogiche in un quadro nazionale ed europeo<sup>8</sup>.

Il convegno si svolse in un momento di trasformazione legato alle ricadute della riforma universitaria nazionale che stava per essere varata, preannunciata in conclusione dei lavori dall'allora sottosegretario al Ministero dell'Istruzione Luciano Guerzoni. Tra i cambiamenti introdotti, l'attivazione di corsi di laurea e insegnamenti attinenti l'organizzazione e l'economia della cultura<sup>9</sup>, ma anche l'istituzione dei master universitari di I e II livello. Questo passaggio comportò per il Dipartimento una revisione del già citato Corso di perfezionamento post-laurea Manager per la Gestione dello Spettacolo, che di fatto conflui nel Master di I livello in Imprenditoria dello Spettacolo, attivato nell'anno accademico 2002-2003, tuttora in attività con la direzione di Marco De Marinis<sup>10</sup>.

Il nuovo corso, che ereditò obiettivi e gran parte del corpo docente del precedente, rappresentò una pietra angolare, sul versante didattico, rispetto alle figure organizzative formate dal Dipartimento; il master contemplava infatti il riconoscimento di crediti formativi (sessanta) e una scansione in insegnamenti con rispettivi docenti responsabili. Inoltre la durata complessiva di 1.500 ore permetteva la realizzazione di tirocini di almeno tre mesi, un periodo tale da consentire un rapporto più strutturato con le imprese ospitanti e dunque una visione più consapevole del mondo del lavoro.

Il Dipartimento promosse ulteriori incontri e scambi a livello nazionale e internazionale con istituzioni culturali e con altri organismi del mondo dell'istruzione e della formazione, culminati nella realizzazione di una seconda edizione del convegno *La formazione manageriale dello spettacolo in Europa*, che ebbe luogo nel 2005 sempre a Bologna, mantenendo lo stesso impianto generale ma ampliando le tematiche. Il convegno pose in primo pia-

no il ruolo della cultura o meglio delle culture dei Paesi dell'Unione Europea anche in relazione all'entrata, avvenuta nel 2004, di dieci nuovi paesi, – sette dei quali appartenenti all'ex blocco orientale – e all'evoluzione che ne derivava sul piano formativo e rispetto alle possibili collaborazioni con gli atenei di tali paesi<sup>11</sup>.

Il corpo docente del master dedica particolare attenzione alle trasformazioni legate alle nuove tecnologie, alle politiche della cultura, sociali ed economiche. Il corso si evolve dunque costantemente negli insegnamenti e nelle materie da affrontare, al fine di trasferire le competenze rispondenti alle esigenze reali del mercato del lavoro nazionale e non solo<sup>12</sup>.

Da qui la scelta di orientare il percorso formativo sempre più verso l'imprenditoria, in linea con le più recenti tendenze delle Istituzioni europee. Recita uno dei quattro obiettivi strategici della Commissione per l'Istruzione e la Formazione 2020: «incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione».

**Antonio Taormina** è docente di Progettazione e Gestione delle Attività di Spettacolo presso il Dipartimento delle Arti dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, nonché coordinatore del Master in Imprenditoria dello Spettacolo istituito dallo stesso Dipartimento. Fra le sue recenti pubblicazioni ricordiamo *La Formazione al management culturale. Scenari, pratiche, nuove sfide* (Franco Angeli, 2017).

<sup>1</sup> X. Varela, *Core consensus, Strategic Variations: Mapping Arts Management Graduate Education in the United States*, in «The Journal of Arts Management, Law and Society», 2013, pp. 74-87.

<sup>2</sup> A. Schramme, *Riflessioni sulla formazione al management culturale in Europa*, in *La formazione al management culturale. Scenari, pratiche, nuove sfide*, a cura di A. Taormina, Milano, Franco Angeli, 2017.

<sup>3</sup> Cfr. A. Schramme, B. Verberg, D. De Corte, P. De Pelsmacker, *Handbook cultural management. The art of doing business*, Tiel, LannooCampus, 2011.

<sup>4</sup> Di Maggio P. (1987), *Managers of the Arts*, National Endowment for the Arts/ Seven Locks Press, Washington D.C.

<sup>5</sup> Bologna fu riconosciuta per l'anno 2000 Città Europea della Cultura insieme con altre otto città. Per un approfondimento si veda: M. Sassatelli, *Identità, Cultura, Europa. Le "Città europee della cultura"*, Milano, Franco Angeli, 2005.

<sup>6</sup> Il convegno si svolse il 3 e 4 marzo 2000 presso il Dipartimento di Musica e Spettacolo (ora Dipartimento delle Arti) dell'Università di Bologna; programmato nell'ambito di *Bologna 2000 Città europea della cultura* era finanziato dall'Unione Europea e dalla Regione Emilia Romagna. Vi parteciparono rappresentanti dell'Università di Bologna, dei due rami del Parlamento e di numerosi Atenei italiani e stranieri. Gli atti del convegno sono contenuti in: L. Trezzini, *La formazione manageriale dello spettacolo in Europa*, Bologna, Bulzoni Editore, 2003.

<sup>7</sup> La rete ENCATC – European Network of Cultural Administration Training Centres è stata fondata a Varsavia nel 1992

con lo scopo di promuovere le attività formative nel campo del management culturale attraverso la collaborazione tra docenti, studenti, ricercatori e amministratori a livello internazionale. Conta oltre 100 membri di 40 diversi paesi. Ultimamente ha modificato la denominazione in ENCATC European Network on cultural management and policy.

<sup>8</sup> L. Trezzini, *La formazione manageriale dello spettacolo in Europa*, Bologna, Bulzoni Editore, 2003, op. cit.

<sup>9</sup> Il primo corso di Organizzazione ed Economia dello Spettacolo, in realtà è di molto precedente, fu attivato presso l'Università di Bologna, corso di Laurea D.A.M.S. nell'anno accademico 1971/72, docente Lamberto Trezzini.

<sup>10</sup> Il Master fu diretto da Lamberto Trezzini sino al 2004, gli successe Paola Bignami che lo diresse sino al 2013, le subentrò l'attuale direttore Marco De Marinis.

<sup>11</sup> Il convegno si svolse il 21 maggio 2005 presso i Laboratori del Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna. Vi parteciparono rappresentanti, oltre che dell'Università di Bologna e di associazioni di categoria, di Atenei di diversi di paesi, compresi i nuovi entrati a far parte dell'Unione Europea.

<sup>12</sup> L'anno accademico 2017/18 vede i seguenti insegnamenti: Organizzazione dello spettacolo, Aspetti legislativi e politiche dello spettacolo, Economia della cultura, Gestione aziendale e amministrazione, Elementi di drammaturgia musicale e teatrale, Elementi di storia del melodramma e del teatro dell'800 e del '900, Produzione e distribuzione delle attività di prosa, musica e danza, Comunicazione e marketing dello spettacolo, Politiche di sviluppo delle industrie creative e nuove tecnologie.

#### Sul progetto "Teatro e Cittadinanza" di Maddalena Lonfernini

**Abstract.** *Starting from the idea that "to educate" comes from the Latin etymology "educere", which means to pull out the best in everyone to grow a mature idea of community, the project Teatro e cittadinanza (Theatre and citizenship) has taken place through the cooperation with the University of San Marino and the University of Bologna: a project which confers to theatre the skill to develop the creative potential with aiming to transform and strengthen the social and personal competences of citizens.*

Per comprendere cosa significhi oggi adottare il teatro come strumento di formazione occorre partire dall'idea di un "fare" teatro strutturato sulla base di principi che vadano al di là di una semplice riproposizione di quanto le più diffuse metodologie messe in campo permettano di attuare.

Il percorso della conoscenza di sé, attraverso la presa d'atto di cambiamenti e trasformazioni in grado di condurre a una reale riflessione sull'intera società, presuppone infatti un'attenta analisi delle implicazioni intrinsecamente legate alla pratica teatrale. Il teatro va considerato come uno dei più potenti strumenti per la trasformazione individuale e sociale, così come per formare figure profes-

sionali in grado di accelerare tali trasformazioni. Per fare sì che lo scopo formativo possa essere pienamente raggiunto, il teatro deve essere indirizzato lungo il sentiero dell'esplorazione delle relazioni umane, vero elemento fondante che pone le basi per la pratica educativa.

I presupposti sostanziali di un'educazione al teatro si qualificano quindi in elementi coerenti che, nella forma e nella pratica teatrale, traducano il loro significato più pieno: la trasmissione di conoscenze, derivate dall'esperienza condivisa delle attività tanto laboratoriali, quanto di esecuzione e fruizione dello spettacolo.

In questo senso, la funzione del teatro non si può definire educativa, e tanto meno rieducativa, ma una funzione che "si avvicina all'azione dell'educare nel significato etimologico di "educere", condurre fuori, liberare, far venire alla luce"<sup>1</sup>, qualcosa che è nascosto in ognuno e che compone il senso dell'intera comunità.

Per concretizzare e rinforzare questa alleanza tra cultura ed educazione, tra teatro e scuola, occorre, da un lato che la "formazione del pubblico" teatrale si configuri come elemento indispensabile nella costruzione di politiche culturali inclusive, che assegnino alla cultura non un mero valore di mercato, ma di strumento di emancipazione, di crescita personale e collettiva, di spazio pubblico. Dall'altro dobbiamo riconoscere al teatro, nel suo rigore estetico ed artistico, la capacità di essere strumento educativo, di apprendimento e non solo una tipologia di intrattenimento.

Il tema della cittadinanza diviene filo conduttore di una progettualità teatrale che nasce a San Marino nel 2007, grazie all'impegno dell'Università degli Studi di San Marino, in collaborazione con l'Università di Bologna<sup>2</sup>. Il progetto "Teatro e Cittadinanza" assegna al teatro il compito di sviluppare le proprie potenzialità di creatività e innovazione con l'obiettivo di trasformare e rafforzare le competenze sociali e personali dei cittadini per formare una cittadinanza critica e consapevole. Nasce così il Festival Teatrale della Cittadinanza Democratica, nel quale le esperienze laboratoriali di una *Summer School* aperta a giovani, insegnanti, operatori nell'ambito educativo e sociale, fanno da corollario a rassegne di spettacoli con un forte valore civico, dedicati ed aperti a tutto il pubblico interessato, spingendo alla riflessione, all'educazione teatrale e, in definitiva, alla crescita degli spettatori/attori che, per una settimana, condividono in pieno l'esperienza del Festival come cittadini attivi. In questa possibilità di incontro con sé stessi e con le diversità, di re-immaginazione, di trasformazione e di costruzione di nuove cittadinanze, il teatro offre uno sguardo diverso con cui vedere il mondo.

Il progetto evolve e nel corso degli anni si arricchisce di nuova linfa, nuove proposte. Nel 2011 la prima edizione di una *Junior Summer School*, dedicata in maniera specifica ad adolescenti provenienti da diverse parti d'Italia, anche da realtà marginali e difficili, manifesta la sua funzione di sperimentazione con un format educativo che utilizza il linguaggio teatrale come strumento per espi-



Laboratorio Summer School di San Marino (foto di Pier Giorgio Albani)

mere la loro soggettività in una dimensione comunitaria. E, con la *Junior Summer School*, si allargano le collaborazioni con il Progetto "Punta Corsara" di Scampia e Compagnia del Teatro dell'Argine di Bologna.

Le contaminazioni ampliano gli orizzonti, moltiplicano i punti di vista, offrono sguardi differenti per elaborare le complessità del tempo che viviamo, denso di tensioni, contrasti, contraddizioni e cambiamenti sociali e culturali che inevitabilmente creano azioni e reazioni, tra dimensioni locali e globali. Il teatro si fa mediatore di formazione capace di rivestirsi di una complessità di significati in continuo divenire, ancorati a memorie, ad urgenze e allo stesso tempo spinti verso nuovi immaginari. Il progetto "Teatro e Cittadinanza" ha confini ampi, insiste anche sul binario della formazione specializzata, e così nel 2010 nasce il Corso Universitario di Alta Formazione in collaborazione fra le Università di San Marino e di Bologna. Il corso, della durata di un anno, è pensato per dare strumenti cognitivi e metodologici a quanti operano o vogliono operare come educatori o operatori sociali, culturali e professionali, in contesti educativi problematici che richiedono interventi sistemici: carceri, luoghi di accoglienza degli immigrati e dei rifugiati, persone con bisogni speciali, ma anche scuole e tutte le agenzie formative che vogliono accettare la sfida al cambiamento e al riconoscimento delle diverse cittadinanze. Portando l'approccio del teatro come mezzo per interpretare sé stessi ed il mondo, si plasma un percorso di approfondimento dedicato a professionisti che ne possano fare uso per stimolare un senso nuovo di partecipazione alla comunità, con nuovi linguaggi e nuove progettualità educative.

Nelle ultime tappe, protagoniste diventano le scuole della Repubblica di San Marino: grazie all'impegno del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di San Marino ed alla collaborazione degli Istituti Culturali sammarnesi, il sapere teorico si declina nella pratica del vedere teatro / fare teatro per l'infanzia e l'adolescenza. Sotto il titolo di "Diversiamoci", la stagione teatrale sammarnese ospita spettacoli pensati per le scuole, sintetizzando in una prima azione pratica la promozione della partecipazione culturale come processo di educazione alla cittadinanza, nell'unione sancita dall'esperienza teatrale della scuola con il territorio e la sua comunità. Il percorso, che si svolge durante tutto l'anno scolastico, si articola nella visione di spettacoli teatrali, affiancata da attività labora-

toriali e formative rivolte alle classi e al corpo docente, costituendosi come itinerario formativo che lega la pratica della visione a una riflessione guidata, capace di offrire parametri di lettura e interpretazione che dallo spettacolo passano al mondo, all'altro, al sé.

Il progetto prevede oggi una sua definitiva istituzionalizzazione presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di San Marino, con la nascita del Centro per la Ricerca e la Didattica Teatro e Cittadinanza, cornice che racchiude i risultati derivanti da una esperienza decennale e allo stesso tempo orizzonte verso cui indirizzare nuove progettualità basate su alleanze pedagogiche sempre più solide tra teatri, scuole e territorio.

**Maddalena Lonfernini si occupa della formazione nel teatro sociale e di comunità e della promozione della cittadinanza attiva. Collabora col Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di San Marino per la didattica e l'educazione alla cittadinanza attraverso il teatro. Si è laureata in Storia del Teatro con una tesi su un progetto di laboratorio teatrale all'Università degli Studi di Ferrara.**

<sup>1</sup> L. Gobbi, F. Zanetti, *Teatri Re-Esistenti. Confronti su teatro e cittadinanza*, Pisa, Titivillus, 2011, p. 30.

<sup>2</sup> "Teatro e Cittadinanza" è un progetto culturale e formativo del Dipartimento di Scienze Umane di San Marino e del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna. Il progetto si articola in diversi percorsi ed è ideato e diretto da Laura Gobbi e Federica Zanetti, con la collaborazione scientifica ed organizzativa di Maddalena Lonfernini.

– Il Festival Teatrale della Cittadinanza Democratica nasce nel 2007 e costituisce un momento di partecipazione culturale sui temi della cittadinanza attiva ed è costituito da spettacoli, imperniati ogni anno intorno ad un diverso tema.

– La Summer School "Teatro e Educazione alla Cittadinanza" nasce con il Festival nel 2007 e si rivolge a tutti coloro che sentono l'esigenza di approfondire le proprie conoscenze in ambito teatrale ed educativo. Questo corso si svolge solo nelle giornate del Festival ed è aperto a tutti, cittadini, educatori, studenti universitari e si conclude con una performance finale.

– La Junior Summer School è un progetto di sperimentazione attivato dal 2011, un format educativo rivolto ad adolescenti che utilizza il linguaggio teatrale. Un gruppo di circa trenta ragazze e ragazzi, provenienti da Napoli, Pisa, Bologna e San Marino vivono insieme i cinque giorni del Festival, partecipando ad attività laboratoriali, assistendo agli spettacoli a teatro, incontrando gli artisti, intrecciando nuove amicizie. Come consuetudine, l'intensa esperienza della Junior Summer School si conclude con una performance finale sul palcoscenico, nata, creata e montata in questi cinque giorni.

– Il Corso Universitario di Alta Formazione entra a far parte dell'offerta formativa nel 2010. Dapprima viene proposto a giovani, studenti universitari e professionisti dell'ambito educativo e sociale con il titolo *Il teatro come strumento per le professionalità educative* poi nel 2014 prende il nome di *Teatro per la comunità e l'inclusione sociale*.





*La neve di Luglio*, performance di Maria Teresa Zingarello, Kilowatt Festival, Siena, 2013 (@courtesy CapoTrave /Kilowatt)



Teatro delle Albe, *Eresia della felicità*, Milano 2015 (foto di Mario Spada)



Teatro dell'Argine, *Viaggio attraverso l'accampamento mondo*, San Lazzaro, Bologna, 2007 (foto di Luciano Paselli)



Teatro dei Venti, *Moby Dick*, Modena, 2018 (foto di Chiara Ferrin)



## Il teatro genera comunità

intervista di Thomas Emenegger a Marco Martinelli<sup>1</sup>

**Abstract.** *The interview focus on the guiding and working lines of Eresia della Felicità, a play by Teatro delle Albe with two hundred children and teenagers who had to play a Majakovskij text by highlighting the choral parts and the mutual listening. This interview comes also to the occasion of retracing the philosophy of Teatro delle Albe, always working on and in a theatre with a very social and political soul which never declines itself in captions, but that truly finds itself in the society instead while gathering a whole community around.*



Teatro delle Albe, *Eresia della felicità*, Milano, 2015 (foto di Mario Spada)

**Thomas** – A me piacerebbe partire dal conoscere e dal riconoscere. La cosa che mi ha molto stupito, e che è successa in pochissimo tempo, è che ci si è riconosciuti l'un l'altro, e questo da subito ha creato un clima dove non c'era nessun bisogno dell'istituto del comando. Non ti ho mai sentito dare un comando, erano tutti suggerimenti, ma suggerimenti che poi cadevano su un terreno fertile, e questa fertilità era bellissima. Ai ragazzi non hai mai detto *dovete*, no? Loro stessi poi si sono accorti che "cavolo, funziona tutto!". Hanno invaso il Paolo Pini...

**Marco** – Credo sia difficile spiegare all'esterno come avvengano dinamiche del genere. Il mondo è abituato a concepire le relazioni in termini di *comandi*.

**Thomas** – Ma forse è quella cosa che hai spiegato questa mattina: che dietro l'*Eresia*, dietro il *momento* come tale, c'è un enorme lavoro.

**Marco** – Avviene anche con i duecento, quando mi trovo qui, nella *fossa*. Attendendo gli spettatori-testimoni sento una responsabilità non da poco: mi trovo in una situazione che non è lo spettacolo *canonico*, ma non è neanche un *semplice* laboratorio. La gente viene a vederci perché sa che la *cosa* è forte e emozionante: da qui nasce il mio disagio. Ogni giorno provo il timore di non farcela: da una parte di non riuscire a creare qualcosa di potente, dall'altra di snaturare il senso di libertà e di indifferenza sovrana al *risultato* che c'è in *Eresia*, e ne costituisce la natura profonda. Appena comincio l'ottava il disagio scompare. Sono in mezzo a loro, e *sentirli* subito così vivi tutti e duecento, mi fa dimenticare l'attesa della gente. Al diavolo il risultato.

**Thomas** – Si affidano a te, e si fidano di te, e il lavoro che tu fai con loro è anche una sorta di esplorazione fatta al momento: anche a loro piace tantissimo essere presi dalla tua voce e portati su un terreno dove non sono ancora stati.

**Marco** – Ci affidiamo a vicenda: ed è importante che non si sappia il giorno prima quello che succede il giorno dopo. Ci si affida all'imprevisto. Come in amore.

**Thomas** – C'è poi questa cosa che tu dici, "ogni volto è un romanzo", dove non c'è nessuna enfasi sull'identità del singolo. Sulla soggettività del singolo sì, ma al servizio di tutto il gruppo, e questo è qualcosa che anche loro vivono in modo fantastico: possono essere piccoli, alti, grassi, magri, turchi, slavi, italiani... non importa. Questo agio di stare in cerchio, loro ce lo trasmettono, come la piccola Alessia...

**Marco** – Dire "ogni vostro volto è un romanzo" è ricordare a tutti che ognuno di loro è una *storia*, ovvero una ricchezza e un mistero. Nessuno escluso. Tutto è importante, l'io e il noi. Quanti falsi *amici* la televisione ci rovescia addosso ogni giorno? Si rovinano gli adolescenti con imperativi come "elimina l'altro", "devi essere il più bravo": si insegna loro lo sgomitare, il buttare l'altro giù dalla barca. Invece qui la barca majakovskiana tiene su tutti, è un mezzo miracolo, tiene su anche gli spettatori.

**Thomas** – In *Eresia* c'è emozione, e nello stesso momento è anche un lavoro politico: stare insieme, senza doversi *distinguere*, è qualcosa di estremamente politico. Questo mix tra emozione e messaggio politico è qualcosa che quasi non si trova più, è di difficile produzione.

**Marco** – Per noi è il frutto di trent'anni di testardaggine. Prima con le Albe degli inizi, poi con la generazione più giovane nata dalla *non-scuola*, si è rimasti fedeli ai principi del *politittttttico con sette t*, come li chiamavamo già alla fine degli anni Ottanta: no a un teatro politico che ti dice con arroganza "la verità", ma al tempo stesso sì sì sì a un teatro che sta in mezzo alla società con tutte le sue domande e con tutto il suo cuore. In questo itinerario Majakovskij è stato uno snodo cruciale.

**Thomas** – Il motivo per cui io mi son ritrovato così tanto nella *non-scuola* è proprio questo: la capacità di prestare attenzione al singolo senza enfatizzare la sua esclusività, ma il suo stare nel gruppo. Da quando al Paolo Pini la *non-scuola* è diventata annuale è avvenuto per tutti noi qualcosa di potente: molti ragazzi che vengono alla

*non-scuola* rimangono poi a fare i volontari, aiutano, sono interessati al progetto complessivo.

**Marco** – Il teatro genera comunità, genera mondi, ma non perché vuol essere *teatro sociale*: è una definizione che ho sempre trovato ambigua, equivoca, perché il teatro lo è per natura, *sociale*. Non dividiamo il teatro di serie A, che è Arte, dal teatro sociale di serie B che si occupa dei marginali. È teatro e basta, sempre e comunque.

**Thomas** – Anche perché, come dici tu, il teatro è sudare. Il teatro è legato alla disciplina, al fare fatica, non c'è niente di *sociale*.

**Marco** – La disciplina nella *non-scuola* la si ottiene non comandando. Nessuno ti obbliga a venire alla *non-scuola*: ma se vieni, allora giochi, sudi, rispetti i compagni.

**Thomas** – In questi giorni mi ha molto impressionato la vostra generosità, nel darvi totalmente a un progetto come questo.

**Marco** – La generosità è una qualità d'arte. Ha a che fare con l'estetica, oltre che con l'etica: se vuoi generare bellezza, devi essere generoso. Senza vera generosità puoi costruire delle forme *gradevoli*, ma la bellezza vera nasce quando l'umano va oltre se stesso e si dà oltre se stesso.

**Thomas** – Come è nata l'idea di fare questa *Eresia*?

**Marco** – L'idea è venuta a Ermanna, quando dirigeva nel 2011 il Festival di Santarcangelo: perché non raduniamo le tribù della *non-scuola*? E mi suggerisce di lavorare su un poeta, e la scelta cade sul giovane Majakovskij. Non sapevo cosa sarebbe successo, nella *non-scuola* ero abituato a lavorare con le strutture drammaturgiche, a rovesciare Molière o Aristofane. Fin dall'inizio invece ha *funzionato*: è commovente pensare a un poeta rivoluzionario suicida di settant'anni fa che trova la sua voce, oggi, nella voce e nei corpi sgraziati e magnifici degli adolescenti... Diventano *veri* quei versi, e io non so spiegare perché. È la grandezza della poesia, che va aldilà del destino tragico del poeta: quei versi suonano immortali perché cantano la giovinezza, il desiderio immortale che è in ognuno di noi. A tutti vengono le lacrime agli occhi. Perché queste parole ci portano alle *stelle*? Majakovskij direbbe che siamo un mistero, che non è tutto così *sicuro*... forse qualcosa ci supera? Lui, che si è suicidato, aveva sempre sogni di immortalità. La paura della morte stessa è un cancro sottile, ci lavora tutti in maniera diversa.

**Thomas** – E se chiudessimo con noi adolescenti? A quindici anni i temi che scrivevo erano pieni di suicidi. Mi ricordo un tema in cui il titolo era *Creare ponti*, e io l'ho liquidato con una lunga frase: a cosa serve creare ponti se poi portano solo al successivo abisso.

**Marco** – Una frase sconfessata dal Thomas adulto costruttore di ponti che io ho conosciuto. Per quel che mi riguarda, io posso dire di Marco a dieci. Il Marco che ha dieci anni è in relazione con *Eresia*. Il mio papà la domenica mi portava a messa, e al pomeriggio allo stadio a vedere la partita di calcio. Per me la domenica... quei due riti per me erano i riti centrali della settimana: da una parte il canto e l'incenso e la contemplazione del *mistero* nella messa, dall'altra lo sfrenamento dionisiaco della partita di calcio. Forse *Eresia* ha di entrambi: talvolta li faccio sfrenare, altre volte li sospendo lì, nel silenzio dell'aria tutta attorno. Dire "il vostro volto è un romanzo, la vostra vita è importante", è un rito. Un piccolo rito da niente, però... è tutto, no? È una piccola eucarestia, è qui, è la nostra carne, il nostro sangue. Insieme.

**Marco Martinelli** è cofondatore del Teatro delle Albe, nel quale opera come drammaturgo e regista. Nel 1991 il Teatro delle Albe ha dato vita a Ravenna Teatro, "Teatro Stabile di Innovazione". Intrecciando pedagogia, scrittura, programmazioni, progetti, Martinelli e i compagni delle Albe sostanziano un'arte del teatro calata nelle biografie degli attori e nelle loro relazioni di convivenza sociale. Da più di vent'anni, Martinelli è inoltre alla guida della non-scuola: «esperienza teatrale "asinina" e antiaccademica» rivolta a bambini ed adolescenti nel segno del cortocircuito tra arte e vita.

<sup>1</sup> La presente intervista ha avuto luogo in occasione di *Eresia della felicità* a Milano (2015).

**Zone di confine tra arte comunitaria e arte partecipata di François Matarasso**

**Abstract.** *Starting from the play Talent op de vlucht by Fada Theatre, the author points out the interpretative questions asked by the participatory art that can – in order to be acted by non professional people closely involved in the subjects which they are exploring – defy the common critical classes by matching up with a tradition used to keep the ethical dilemma and the political reflections into the enclosure of reassuring conventions.*

Nella serata di apertura dell'International Community Arts Festival di Rotterdam del 2017<sup>1</sup>, ho visto uno spettacolo teatrale inquietante. Si chiama *Talent op de vlucht* ("Talento in fuga") ed è stato messo in scena da nove siriani che si sono rifugiati in Olanda a causa della guerra civile nel loro paese. Il gruppo era guidato da Ahmad al Herafi e da Ramez Basheer. Entrambi, prima della guerra, avevano lavorato nel teatro siriano, ma si sono incontrati solo durante il viaggio che li ha portati in Olanda. Hanno iniziato a lavorare insieme nel 2015, con compagni detenuti nel centro per rifugiati di Alphen aan den Rijn. Questo spettacolo era il risultato del loro lavoro. Gli attori sono giovani, ma tutti loro hanno diretta conoscenza del lato oscuro della vita. Ricreano le ore passate in





François Matarasso

un gommone, isolati in uno spazio al limite tra la speranza e la paura. Incastonate in questa immagine ricorrente, vediamo scene di guerra civile. Un uomo sordo torturato perché non può capire chi lo interroga. Una ragazza che fugge un matrimonio forzato. Un dentista che perde la speranza vedendo coloro che ha aiutato voltargli le spalle quando lui ha bisogno di loro. Innamorati separati dalle religioni delle loro famiglie. Gli attori parlano arabo, che io non capisco, ma i sottotitoli mi permettono di seguire l'azione. Dove la parola manca, prestiamo attenzione ad altri media, così io osservo, ascolto e sento, evitando di giudicare. Riesco a intendere ciò che gli attori vogliono condividere. Stanno recitando le proprie storie, o piuttosto, stanno creando arte da esperienze vissute. Questo è un teatro, non un'aula di tribunale. Conosce altre forme di testimonianza, altre forme di verità.

Al momento in cui l'ho visto, *Talento in fuga* era stato rappresentato circa sessanta volte. Lo spettacolo si è evoluto assieme alle vite dei suoi partecipanti. Fada Theatre è ora legalmente istituito e ha sostenitori olandesi che assistono il lavoro della compagnia<sup>2</sup>. Benché solo tre degli attori abbiano una formazione teatrale, lo spirito del gruppo è professionale. Vogliono essere ascoltati e riconosciuti. Vogliono contrastare le tendenze alla divisione. Nell'incontro dopo lo spettacolo, gli attori spiegano che usano l'arabo per trasmettere il disorientamento di essere in un paese di cui non si conosce la lingua, ma io avverto che nel loro cuore si rivolgono a persone lontane da qui, in Siria: alla famiglia, agli amici, ad altri.

Fui veramente colpito dallo spettacolo, ma il giorno seguente scoprii che altri che lo avevano visto la pensavano diversamente. A uno non era piaciuta la messa in scena. Un altro mi disse che aveva già sentito storie come queste. Un terzo mi chiedeva chi era mai il responsabile del progetto. Anche queste valutazioni erano inquietanti. Si trattava di persone che lavoravano nell'ambito dell'arte comunitaria, la studiavano o la sostenevano in altro

modo, spesso con decenni di esperienza. Allora perché vedevamo questo lavoro in modo così diverso?

La risposta, penso, è che l'arte partecipata è intrinsecamente instabile, perché occupa una controversa zona di confine dove si incontrano diverse discipline, teorie ed interessi. Le complesse società moderne si organizzano in zone di pensiero, politiche e prassi sempre più sofisticate – e pertanto esclusive – le cui interazioni sono gestite con diplomazia cautelata. L'arte partecipata sta in una terra di nessuno tra arte, assistenza sociale, politica, filosofia, ambientalismo, terapia, sviluppo della comunità, attivismo ed altri settori. Riesce così a creare collaborazioni che sfidano il pensiero convenzionale.

Visto come teatro, *Talento in fuga* darebbe a un filosofo materiale sufficiente per una monografia. Ma non è solo teatro – è una particolare specie di teatro fatto da professionisti e non professionisti che intendono condividere, per ragioni complesse e consapevolmente, la loro esperienza vissuta. Questi attori non stanno imitando la vita, come fanno gli attori professionisti per il piacere del pubblico pagante. Stanno creando significato dagli avvenimenti delle proprie vite con l'intento di influenzarne il percorso. Nell'incontro dopo lo spettacolo, Ahmad al Herafi disse di star facendo teatro per far finire la guerra. La disparità tra questo proposito e i mezzi a sua disposizione è evidente – e soprattutto agli stessi attori – ma questo non svaluta un proposito che è comprensibile ed onorevole. Queste persone stanno facendo, letteralmente, quello che possono.

Facendo questo, sfidano molte convenzioni, incluse quelle su cui di solito facciamo affidamento per interpretare il significato e il valore di un'opera d'arte. Quando vengono rimossi i binari entro cui ci è familiare veder procedere l'arte, come dovremmo valutare le *performance*, il copione, la messa in scena? Non risulta molto utile applicare gli standard usati dalla critica nei confronti di una produzione di tipo professionale. Questi non sono attori formati. La loro presenza in scena ha un diverso potere, e richiede risposte corrispondenti. Ma questo dà allo spettacolo una più grande autorità morale, tale da compensare qualunque difetto, artistico o tecnico?

E se parliamo di autenticità, chi è qui l'autore? Sono i teatranti professionisti, che ora lavorano in contesti alieni per pubblici stranieri? Molte persone hanno fornito idee e storie – incluso l'assente dentista, per il quale Fada è stato un temporaneo rifugio lungo la strada verso un'altra vita, nella quale il teatro potrebbe non aver posto. Qual è il significato e il valore di un'arte creata da qualcuno che non pensa a sé stesso come ad un artista?

Quali sono le responsabilità etiche dei professionisti quando coinvolgono persone che non hanno mai fatto teatro prima? Quali diritti hanno queste persone sulle proprie storie? Se il teatro viene fatto come per conseguire un cambiamento personale, anche parziale, in che modo differisce dal teatro fatto da professionisti, che lo praticano come un lavoro? Può un obiettivo sociale, terapeutico o politico, affiancato a un proposito artistico,



Fada Theatre, *Talento in fuga* (foto di Tammo Strijker)

cambiare il significato o la qualità dell'arte? Quali i parametri, i criteri di riferimento? Questo spettacolo deve essere ammirato perché persone in situazione critica sono riuscite a fare qualcosa di positivo? O è solo la meta artistica che conta? Questo genere di lavoro deve dimostrare la capacità di conseguire buoni risultati sia dal punto di vista sociale che da quello artistico? Questo richiederebbe a non professionisti che operano con mezzi limitati e in situazioni marginali di raggiungere – come per miracolo – più di quanto ci si aspetta da artisti professionisti ottimamente formati e dotati di risorse. In ogni caso, quando non professionisti fanno arte al di là dei confini delle principali correnti culturali, è probabile che la facciano in modo diverso, magari sfidando, o persino rifiutando, i valori artistici predominanti. A che servono allora gli standard della cultura dominante per la valutazione del loro lavoro?

Queste sono solo alcune delle domande che sorgono da un lavoro come quello di Fada Theatre. E sono domande importanti.

L'arte fa sorgere domande inquietanti. Questa sua facoltà è stata sempre più apprezzata fin dai tempi dell'Illuminismo, fra gli altri dagli stessi artisti, che, spesso, considerano la critica centrale per la definizione del loro ruolo. Anche l'arte partecipata suscita domande inquietanti – e importanti. *Talento in fuga* mette i pubblici europei di fronte al gap tra le loro convinzioni e il loro comportamento. Ma va più lontano di quanto uno spettacolo professionale sul tema della migrazione e della guerra civile possa fare. Nel suo modo di creare e condividere il dramma, Fada Theatre varca i confini tradizionali e questo rende il suo lavoro inquietante non solo nel soggetto, ma nella forma.

Tutte le pratiche artistiche possono essere criticate sul piano etico, politico e artistico, ma, come altre strutture sociali di potere, tendono ad evitare tali esami. L'arte partecipata, a causa della sua inevitabile ambiguità, invita ad un esame critico. Dato che non è essa stessa una struttura di potere, ma, in condizioni adeguate, uno strumento di aiuto per coloro che sono esclusi dal potere, ha poco da perdere da questo esame, che al contrario, genera parte del suo capitale di valore.

Le domande sorgono dalla posizione dell'arte partecipata nello spazio culturale definito dall'intreccio fra discipline e pratiche. Il lavoro che ho visto a Rotterdam produce in tutti quelli che vi vengono coinvolti, incluso il pubblico, qualcosa di simile alla *Grenzsituation* o "situazione limite" descritta da Karl Jaspers nella sua prima produzione filosofica. Christopher Tomhill spiega queste situazioni limite come «momenti, solitamente accompagnati da esperienze di terrore, senso di colpa o panico, in cui la mente umana affronta le limitazioni e la patologica ristrettezza delle sue forme esistenti, e si permette di rinunciare alle sicurezze della propria limitatezza, accedendo così ad una nuova dimensione di coscienza di sé»<sup>3</sup>.

Le inquietanti domande che sorgono da Fada da un lato affrontano le limitazioni e la ristrettezza delle forme esistenti, dall'altro rinunciano alla loro sicurezza aiutandoci a divenire più coscienti di noi stessi. Ed è per questo che non possono esserci risposte definitive a tali domande, ma solo considerazioni più o meno azzeccate su di esse.

Il teatro convenzionale può metterci davanti a dilemmi di natura etica, ma, utilizzando i metodi dell'arte partecipata, Fada trasforma le proprie esperienze in teatro e sfida così la tradizione che tiene questi dilemmi al sicuro sul palcoscenico, entro sicure convenzioni. Nel lavoro di Fada, le situazioni al limite e le inquietanti domande che ne sorgono esistono non solo in *quello* che viene detto, ma in *come* viene detto. Questo non è teatro *sulla* guerra civile e la migrazione. Questo è teatro *della* guerra civile e della migrazione.

Lavorando ai confini fra arte e azione sociale, Fada destabilizza le convenzioni di entrambe, rendendo più difficile per il pubblico, e per gli stessi attori, restare semplicemente all'interno dell'una o dell'altra. Fada abbandona le limitazioni e la sicurezza delle forme esistenti – non dell'arte, ma di come l'arte è concepita, creata e valutata. Facendo questo, assume la responsabilità delle proprie azioni, e richiede al pubblico di fare altrettanto, poiché non esistono oggettivi sistemi di valori cui affidarsi. Gli spettatori non possono fare tranquillamente riferimento ai criteri tradizionali per comprendere *Talento in fuga*; anzi, debbono comprenderlo da soli. Quando questo processo è svolto correttamente, come credo sia il caso di Fada Theatre, si diviene più consapevoli dei nostri presupposti, scelte e responsabilità, ricordandoci che siamo vivi, e che le nostre vite contano.

La collaborazione fra artisti professionisti e non professionisti inquadra disparità di *potere* espressivo all'interno di una pratica che, contemporaneamente, difende l'uguaglianza di *valore* tra le persone. In ogni progetto di arte partecipata esistono tensioni che hanno le loro radici in differenze di cultura e comprensione, ruoli e autorità, esperienza, stato, legittimità ed altro. I progetti che hanno successo riconoscono la realtà di questi divari, e rendono il processo di negoziazione, compromesso, ascolto, apprendimento e intesa, assolutamente centrale al fine di cogliere il fondamentale obiettivo della responsabilizza-

zione. Tali progetti vivono le tensioni etiche che si producono al loro interno come situazioni-limite che rendono tutti coloro che vi sono coinvolti più consapevoli delle strutture, dei concetti e dei presupposti di tipo convenzionale, e così più capaci di sfidarli e persino di cambiarli. Raramente, in arte, la politica è interessante o efficace quando è retorica, ma, nell'arte partecipata, è il modo in cui l'arte è creata che tocca le questioni politiche, ispirando cambiamenti di consapevolezza che sfociano in cambiamenti sociali. Operando dove chi ha potere e chi è senza potere interagiscono – anche e soprattutto quando queste interazioni sono mascherate dalle convenzioni –, l'arte partecipata crea situazioni ed esperienze artistiche che destabilizzano queste stesse convenzioni.

L'arte partecipata non sempre genera prodotti artistici gradevoli, comprensibili e commerciabili, che possano essere utilizzati dal mondo dell'arte. Ma può offrire spazi di incontro e di dialogo che siano tolleranti, creativi, solidali, fiduciosi e fonte di emancipazione – il genere di spazio che Fada Theatre ha creato e dove invita il pubblico dell'ICAF ad entrare. Fada resiste ai tentativi di cooptazione dall'esterno o di controllo dall'interno grazie alle sue perenni fratture tra frontiere e passaggi, pericoli e compromessi, instabilità ed ambiguità. I dissensi che ho avvertito riguardo al significato e al valore dello spettacolo di Fada sono un'inevitabile conseguenza del lavoro dell'arte partecipata quando si svolge al di là delle proprie frontiere. Tali dissensi sono anche necessari in una società democratica che cerchi di essere all'altezza dei suoi valori di umana uguaglianza.

L'arte partecipata non è mai un'unica cosa, non è mai risolta, mai accettata. È un'arte senza riposo, dalle cui tensioni derivano la sua energia, la sua passione, la sua diversità e il suo infinito interesse. Lungi dall'essere debolezze, le tensioni intrinseche hanno fatto dell'arte comunitaria un campo di pratiche artistiche estremamente creativo da almeno cinquant'anni, e ne fanno una risorsa di particolare valore in un mondo che cerca risposte migliori a problemi urgenti.

(Traduzione di Anna Galetti)

**François Matarasso** è scrittore e ricercatore esperto di arte partecipata e di comunità. Fra le sue pubblicazioni ricordiamo: *Bread and Salt, Stories of Art and Migration, Utrecht, Dutch edition, 2013*; *Cultural Encounters. The Swiss Cultural Programme in SE Europe 1999-2012, Sarajevo, 2013*.

<sup>1</sup> Il Festival si è svolto dal 29-03-2017 al 02-04-2017.

<sup>2</sup> Cfr. Fada Theatre web site (<https://fadatheatre.com/en/>).

<sup>3</sup> Cfr. CC. Thomhill, *Karl Jaspers* in «The Stanford Encyclopedia of Philosophy», Spring 2011 Edition, Edward N. Zalta (ed.), (<https://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/jaspers/>).

## CANTIERI METICCI

### *Il mondo è incontro*

Cantieri Meticci è un'associazione culturale nata nel 2013 per impulso del regista Pietro Floridia come evoluzione della precedente esperienza laboratoriale svoltasi, con il nome "Compagnia dei Rifugiati", in seno al Teatro dell'Argine di San Lazzaro.

Giuridicamente riconosciuta nel 2014, l'associazione intreccia e incentiva le attività artistiche di migranti e rifugiati mettendoli in relazione con teatranti italiani e diversificate realtà allo scopo di «rendere tale diversità un caleidoscopio attraverso cui interpretare artisticamente i cambiamenti della nostra contemporaneità». Dopo essere stata ospite per alcuni anni del Centro interculturale Zonarelli l'associazione ottiene, attraverso un bando Arci, uno spazio di 500 metri quadrati situato nell'ex supermercato coop del quartiere periferico Navile nella città di Bologna. Il MET (Meticceria Extrartistica Trasversale) è dal 2017 la sede fissa di Cantieri Meticci dove hanno luogo, oltre ad attività prettamente teatrali, una serie di atelier collaterali che spaziano dal collage al video, dalla fattoria alla falegnameria, dalla cucina all'esposizione con lo scopo di dare spazio a una pluralità di arti e di artigianati. Da sempre attiva nella conduzione e organizzazione di laboratori teatrali ad impronta internazionale Cantieri Meticci ha fatto della pedagogia teatrale uno dei propri capisaldi strutturando un sistema di formazione articolato essenzialmente su tre livelli.

Primo livello: Attività di Base.

Nelle periferie bolognesi al momento sono più di 20 i luoghi-soglia, quali moschee, centri di accoglienza, biblioteche, scuole che tutto l'anno divengono sede di laboratori teatrali ma anche fucine di *meticciato* sociale, perché i luoghi "migranti" si aprono agli allievi italiani e invece quelli "italiani" ai minori stranieri non accompagnati.

Secondo livello: Compagnie Meticce di Quartiere.

Le compagnie nascono dalla convinzione che la cultura possa plasmare i territori solo se esercitata da soggetti collettivi. Raccolgono i più dotati tra gli allievi delle attività di base. Sono guidate da giovani professionisti migranti e



Esito spettacolare del laboratorio teatrale realizzato da Cantieri Meticci a Croce del Bianco, stagione 2016-17 (foto di Paolo Piscollo)

italiani. Hanno ognuna un quartiere di Bologna come territorio concreto di cui prendersi cura culturale, raccogliendone le storie, trasformandole negli atelier del MET nei format artistici più diversi, per poi restituirle ai territori in festival estivi nei luoghi pubblici.

Terzo livello: L'Officina delle Arti e dei Mestieri.

Lo spazio MET è sede degli atelier di recitazione, danza, sartoria, falegnameria, teatro di figura, *stop motion*, collageria, che compongono l'Officina delle Arti e dei Mestieri, in cui

- 1) valorizzare le immense capacità artigianali spesso presenti nei rifugiati politici
- 2) completare la formazione dei ragazzi incontrati nei laboratori di base, cresciuti nelle Compagnie Meticce di Quartiere, che al MET divengono professionisti della cultura.
- 3) sperimentare format spettacolari nuovi che ibridano gli artigianati più diversi per comporre eventi destinati agli spazi pubblici.

Marta Vettorello

## Pensare progetti, cambiare territori

di Claudio Longhi<sup>1</sup>

**Abstract.** *Claudio Longhi tells about the projects that marked his pathway as a director first and then as the Ert Foundation director, from the play Ratto d'Europa (a play in which several groups of the urban community were involved outside and inside the scene), to the Ert Drama School: everyone of this projects face the theme of the collective participation and the need of re-defining the role of the actor more than as a cultural operator rather than a solitary and self-centred performer.*

Credo che la vita sia sempre il risultato di una specie di magia e fortuita alchimia fra eventi diversi che accadono: eventi che uno attraversa senza rendersene troppo conto, eventi che uno progetta ed eventi che uno a posteriori razionalizza per inserirli dentro un sistema; il mio rapporto col tema della formazione, e della saldatura tra questa e il momento della creazione, rientra perfettamente in uno schema di tale genere.

Tutto ha dunque inizio in maniera casuale. Quando ho cominciato ad occuparmi professionalmente di teatro, attorno alla metà degli anni Novanta, il rapporto che avevo stabilito con Luca Ronconi mi ha portato a curare per lui alcuni progetti di natura formativa. In prima battuta Luca mi chiese di fare delle lezioni all'interno del corso di specializzazione per attori che stava realizzando a Roma, nella prospettiva della messa in scena del *Peer Gynt* (1995). Feci così un lavoro di ricerca e approfondimento sul testo, che poi fu oggetto di discussione con gli allievi del corso. Parallelamente è cominciata l'avventura del *Pasticciaccio* (1996) da Gadda. Luca conosceva i miei trascorsi da italianista: mi chiese perciò di occuparmi delle relazioni con le scuole del territorio per presentare lo spettacolo attraverso una serie di incontri in classe.

Da quelle occasioni è nato il mio lungo viaggio verso la formazione dello spettatore, occasioni che hanno poi fatto germinare tutta una serie di altre esperienze: prima a Torino allo Stabile, poi a Parma al TeatroDue, per esempio, ripresi l'esperienza degli incontri a scuola attraverso la pratica delle lezioni-spettacolo, una modalità a cavallo tra la creazione in senso stretto e l'approccio didattico.

Sempre riflettendo in margine alla vita, posso dire che anche l'incontro con Lino Guanciale – oggi un punto fermo dell'*ensemble* di attori con cui lavoro – è stata una fortunata coincidenza, poiché entrambi condividiamo questa passione o necessità sul tema della formazione.

Ultimo anello di questa serie di eventi fortuiti fu una chiacchierata con Pietro Valenti ad Avignone, all'indomani del debutto dell'*Arturo Ui* (2011), allorché Pietro mi chiese di immaginare un nuovo progetto da proporre ad ERT. Dopo avermi cassato le più varie proposte, dai classici alla drammaturgia contemporanea, l'allora direttore mi spinse a pensare a un progetto che ruotasse attorno al tema della formazione, perché evidentemente quello che gli interessava era più un progetto culturale in senso ampio, di radicamento sul territorio, che uno spettacolo *tout court*: da lì nacque il *Ratto d'Europa* (2012). Contemporaneamente, questa serie di eventi cominciava a sollecitarmi un processo di riflessione teorica in grado di sistematizzare i fenomeni, e di cui propongo qui alcuni snodi che mi paiono importanti.

Un tema fondamentale mi sembra quello della fruizione, che a sua volta si porta dietro varie implicazioni: etimologicamente sappiamo che il teatro – il *theatron* – è il luogo dello sguardo, il luogo da cui si guarda qualcosa. D'altra parte, però, è anche vero che la fruizione del teatro non può limitarsi alla sola dimensione del guardare. Sappiamo bene quanto il teatro sia strettamente connesso alla dimensione rituale, sia sacra che laica (basti pensare all'idea pasoliniana di teatro come rito civile). Questa dimensione del rito è dunque complementare a quella dello sguardo: esattamente come il fedele non va a "vedere" la messa ma va a "partecipare" al rito della messa, anche lo spettatore non va soltanto a vedere lo spettacolo ma va a partecipare a un rito rappresentativo, ovvero appunto la rappresentazione teatrale. Ovviamente uso la parola "rito" in un'accezione totalmente desacralizzata, pur non dimenticando, come ci ha insegnato Turner<sup>2</sup>, che il teatro si genera dal rito.

Per essere ancora più chiari – e ancora più scervi da implicazioni di ordine religioso – l'altra categoria che sento di mettere in campo in tale ambito è quello di "esperienza". Credo che il teatro sia, come ogni disciplina artistica, una forma di conoscenza; ma nel teatro, in particolare, tale forma germina dall'esperienza (un insegnamento di Ronconi in cui mi ritrovo completamente). Per spiegarmi meglio: si tratta di una forma di conoscenza che non passa attraverso una comprensione razionale o intellettuale delle cose, che non passa dunque attraverso un capire della mente, ma passa attraverso un capire del corpo. Di conseguenza, non soltanto l'attore capisce nel momento



in cui trova l'appoggio dell'intenzione nella propria voce e nel proprio corpo, è anche lo spettatore che capisce lo spettacolo nel momento in cui ne fa un'esperienza fisica, ovvero partecipa allo spettacolo. La dimensione esperienziale e partecipativa è congenita all'esperienza teatrale. Da spettatore non mi è permesso stare soltanto dall'altra parte e guardare, ma sono fisiologicamente immerso all'interno di un flusso, che è il flusso dello spettacolo. Credo perciò che ogni riflessione sul teatro debba strutturalmente passare attraverso la dimensione della partecipazione, declinabile poi in tanti modi diversi. Uno di questi modi, chiudendo il cerchio con le riflessioni da cui siamo partiti, è quello della formazione, cioè di un processo educativo (per usare parole che ci appaiono quasi desuete sul piano lessicale o non amate dal pensiero dominante), un processo in grado non tanto di trasmettere un bagaglio di verità date come inconfutabili, quanto di fornire dei mezzi attraverso cui altri possano costruire delle proprie verità. Detto altrimenti: le modalità educative non trasmettono verità, ma piuttosto degli atteggiamenti mentali.

In tal modo la formazione interseca i processi partecipativi: se considero la scarsa dimestichezza che oggi la più parte della popolazione, a partire dai giovani, ha nei confronti del linguaggio teatrale, credo che risulti fondamentale individuare modalità che intrecciano lo sviluppo della dimensione partecipativa con lo sviluppo della dimensione didattico-pedagogica.

La mia attività dentro Ert ha provato a svilupparsi in questo senso: i progetti del *Ratto d'Europa* prima e di *Carissimi padri* (2015) poi, nascono anche dall'ambizione di cambiare i territori nei quali e per i quali sono nati. Non a caso entrambi i progetti nascono all'ombra dell'esperienza de *La resistibile ascesa di Arturo Ui*: c'è una sorta di genio brechtiano che li ispira, li anima e li guida, per come io posso avere capito o forse frainteso Brecht. Una delle convinzioni fondamentali di Brecht è che il teatro possa raccontare il mondo contemporaneo soltanto se intende l'uomo come un agente modificabile e modificatore: scopo del teatro, cioè, dev'essere principalmente cambiare le cose in atto.

Di là dalle ricadute sui territori, e prima di queste, posso dire con certezza che tali progetti hanno cambiato chi li stava conducendo, a partire da me e dal manipolo di attori – otto in tutto – che si è gettato in questa avventura. Dire che abbiamo messo a punto un metodo sarebbe improprio: sicuramente, però, abbiamo sviluppato un livello di consapevolezza – sul percorso fatto, sui linguaggi adottati e sulla stessa grammatica teatrale – che all'inizio, quando tutto è partito, non avevamo; abbiamo per così dire messo insieme un repertorio di tecniche che, senza essere definite metodo, hanno tuttavia creato un linguaggio comune.

Come sono profondamente cambiate e cresciute le persone all'interno di questa esperienza, così constato che qualche cosa è successa anche fra quelli che ci seguono; tanto per cominciare è aumentato il loro numero: ci

sono alcuni appassionati della prima ora che stanno continuando il viaggio con noi, e a questi appassionati della prima se ne sono aggiunti negli anni altri... si è costituita innegabilmente una comunità che segue questi progetti, che li vive. La genesi stessa di questa comunità significa che qualcosa sta cambiando.

Le mie sono riflessioni molto empiriche e le fornisco qui come tali, in tutta la loro precarietà: ma registro pure che qualcosa è cambiato nella relazione con il territorio. Ricordo per esempio conversazioni al limite del surreale per spiegare alle persone che cosa stavamo facendo, e perché volevamo coinvolgerle. Adesso, invece, quando partiamo con questi progetti, c'è immediatamente un ascolto dall'altra parte, senza necessità di spiegarci più di tanto. Non dobbiamo addentrarci in una spiegazione o traduzione di quello che stiamo facendo. Se dovessi cercare di andare un po' più a fondo rispetto a queste considerazioni estemporanee, mi verrebbe fatto di dire che – in forme inizialmente inconsapevoli – il mutamento che abbiamo indotto, o quantomeno il processo che abbiamo innescato, cerca di rispondere a un profondo bisogno di socialità e socievolezza tra le persone.

La mia percezione è che manchino le parole per nominare, per dire un bisogno di condivisione, di ritrovarsi insieme, che le persone per l'appunto non sanno raccontare, non sanno descrivere, ma che è fortemente insito nella maggior parte delle comunità con cui mi è capitato di dialogare. È in atto uno sfilacciamento della dimensione comunitaria che genera una profonda solitudine, che spinge le persone a cercare momenti di aggregazione, senza magari consapevolezza del fenomeno, e soprattutto senza consapevolezza del fatto che il teatro può essere il luogo dominante per dare risposta a questo bisogno.

Aggiungo tuttavia un'osservazione che mi sembra importante. In tutto questo il teatro, almeno per quanto mi riguarda, deve mantenere la propria specificità: al fondo di questi progetti, cioè, sta sì l'ambizione, la speranza di cambiare il territorio, ma a partire da un'esperienza e da un linguaggio specifici, quelli appunto del teatro, che non devono perdere la propria identità.

Mi capita spesso di pensare a una frase di Massimo Castri risalente agli anni della sua appartenenza alla Comunità Teatrale dell'Emilia Romagna (nei primi anni Settanta): Castri, ragionando sul ruolo dell'attore, teorizza esplicitamente il fatto che egli debba essere un operatore culturale. Di là dalle implicazioni ideologiche frutto di quegli anni, si tratta di una riflessione che ha in sé anche dei nuclei di verità molto forti. Sono infatti a mia volta convinto che l'attore debba essere un operatore sociale a partire dalle competenze della sua professione, cosa che lo smarca dall'essere solo e semplicemente un operatore sociale.

Qui si innesta il tema, a me molto caro, della formazione dell'attore; un tema che pertiene allo specifico teatrale in senso stretto, e dunque al mutamento che sta attraversando lo statuto stesso del teatro da un po' di anni a questa parte. Ora, se è vero che sta cambiando la modalità pro-



S. I. L. O. S. (*SE IL LAVORO OSASSE SCOMPARIRE*), regia di Claudio Longhi, Antico Molino Ariani, San Felice Sul Panaro, 2014 (foto di Sara Colciago)

duttiva del teatro, è altrettanto vero che sta cambiando anche lo statuto del linguaggio teatrale in senso lato, dando per buona la definizione di Luigi Squarzina secondo cui la regia non è un'estasi dello spirito ma è un modo di produzione (che è come dire, di là dall'accezione ideologica della frase, che il linguaggio artistico si sostanzia sempre in una modalità produttiva): sto pensando naturalmente a quel macro-fenomeno di collasso delle forme registiche che inizia alla fine del Novecento e che va nella direzione di una post-regia o di un'iper-regia (le definizioni si sprecano ed è bene non addentrarci in questo ginepraio): un fenomeno che ha comunque portato dei contraccolpi anche nello statuto dell'attore, il quale sempre di più è sottratto da quel ruolo di attore funzionale che era stato il punto di approdo dell'involuzione del sistema teatrale italiano alla luce della svolta registica per come ce l'ha spiegata Claudio Meldolesi nei suoi studi. È innegabile che in Italia la parabola dell'esperienza registica approdi per certi versi all'attore funzionale, dimenticando la componente creativa di cui parlavano gli iniziatori del teatro di regia (penso naturalmente a Stanislavskij, Mejerchol'd, Ejzenstejn...). Ecco, mi sembra di poter dire che oggi l'attore è sempre meno funzionale e sempre più restituito a uno statuto altro, aperto, multidisciplinare.

Mi era già capitato di cimentarmi nell'insegnamento presso la scuola del Piccolo Teatro di Milano o nei corsi di alta formazione di Ronconi, ma è stato Pietro Valenti (e anche di questo gli sono profondamente grato) a spingermi al confronto sistematico col tema della formazione dell'attore, quando mi ha delegato la direzione della Scuola di Teatro Iolanda Gazzero di Ert. Mi sembrava a quel punto inaggrabile una riflessione profonda sul ruolo dell'attore, nel momento in cui il nuovo decreto ministeriale imponeva la nascita di nuova scuola: mi sono chiesto, per esempio, se c'è una specificità delle singole scuole, e, laddove vi sia, se tali specificità possano essere valorizzate, a fronte di un mercato (mi si perdoni l'orribile parola) che si va contraendo... mi è sembrato allora naturale, per la scuola di ERT, da un lato puntare alla relazione con l'estero, dal momento che questo è uno dei tratti tipici della Fondazione, saldando le pratiche for-

mative con l'orizzonte dell'internazionale in senso lato; dall'altro radicare tale relazione dentro una modalità nuova dello statuto attoriale, che spinge appunto l'attore a essere anche operatore culturale.

Da questo punto di vista sono convinto che la formazione dell'attore non possa poggiare solo dati squisitamente tecnici – l'uso del corpo, l'uso della voce, la prossemica, per intenderci – o eventualmente su qualche ragguglio teorico, ma debba necessariamente aprirsi anche ad altri ambiti conoscitivi. Ho così ritenuto opportuno inserire, al primo anno di scuola Ert, un insegnamento di linguistica generale, non solo per la ricaduta diretta che pertiene alle tematiche dell'analisi testuale, ma anche perché credo che la linguistica sia un modo di pensare il mondo e la realtà: è innegabile infatti che ci sia un intreccio tra il nostro modo di pensare e le strutture linguistiche. Parallelamente, ho pensato per gli allievi ad un nuovo progetto, che ho voluto intitolare *Ascolto il tuo cuore, città* (2017): un percorso, fatto in collaborazione con la filosofa Claudia Baracchi, di riflessione sul tema della città sviluppato attraverso rapporti con fotografi, urbanisti, filosofi, a partire da alcuni testi e puntellato da letture pubbliche, incontri, lezioni. Infine, ho voluto che, pure al primo anno, gli allievi fossero "gettati" nell'esperienza di quelli che chiamiamo *ateliers*, ovvero percorsi di formazione con non professionisti, nell'ottica di quel teatro partecipato di cui stiamo discutendo. Mi interessa insomma attivare un sistema di saperi molto più ampio e articolato di quelli strettamente tecnico-teatrali. Probabilmente riuscirò a razionalizzare quello che stiamo facendo solo fra tre o quattro anni, ma al fondo credo ci sia la volontà di dare agli attori degli strumenti per affrontare il reale.

Mi sento a questo punto di aggiungere alcune riflessioni. La prima è che, da formatori, occorre prestare molta cautela al lavoro con gli allievi attori. Si innestano infatti spesso dei processi totalizzanti: l'allievo deve ricostruire il proprio corpo, la propria voce, il proprio stare con gli altri... Sono processi che non si risolvono nelle due ore di lezione e investono radicalmente l'esperienza del singolo nell'arco dei tre o quattro anni: peraltro ciò avviene negli anni cruciali in cui ci forma come individui, perché di fatto, dati alla mano, la maggior parte degli allievi-attori delle scuole di teatro italiane si trova in un'età compresa tra i 20 e i 27 anni... Se in quei quattro, cinque anni ci si dedica soltanto all'apprendimento di un repertorio di tecniche ed esperienze teatrali in senso stretto, si perdono poi delle possibilità molto importanti sul piano della formazione generale come cittadini, esseri senzienti per così dire. Insomma, il problema della formazione culturale dell'attore è per me un problema molto rilevante, che va oltre l'apprendimento di un bagaglio di tecniche. L'altra chiosa che vorrei fare tira in ballo ancora una volta Brecht, e la sua riflessione sulla realtà: secondo Brecht la realtà che viviamo è una realtà complessa e il teatro deve raccogliere la sfida di questa complessità. È molto difficile portare alla dimensione del palcoscenico la complessità del reale, soprattutto della nostra contemporaneità.

Brecht dice che dietro certi eventi, per esempio la nascita di un giornale, ci sono sempre delle lotte di potere: ora è vero che la lotta di potere è uno degli elementi costitutivi della drammaturgia occidentale, sin dall'antica Grecia... ma un conto è riflettere sulla lotta per il potere all'interno di una società tribale, un conto è riflettere sulla lotta per il potere all'interno di una società globalizzata come la nostra, o che si stava avviando alla globalizzazione come quella di cui parla Brecht. Dunque, come è possibile rappresentare quelle dinamiche dentro un palcoscenico, all'interno di un arco di tempo limitato, diciamo di due o tre ore? Questa credo che sia una delle grandi sfide del teatro, diventata sempre più urgente dopo Brecht: ma questa sfida presuppone per l'artista di dotarsi di strumenti adeguati, di una capacità di sguardo ampia e inclusiva. Da qui anche l'esortazione di Brecht a un teatro "scientifico", inteso naturalmente in un'accezione lata, perché solo questo approccio "scientifico" è in grado di affrontare la complessità del reale, sempre senza rinunciare – dice Brecht – al divertimento che è iscritto nell'esperienza teatrale...

La parola "divertimento" mi spinge naturalmente a un'altra considerazione. Tutto il percorso del *Ratto d'Europa* (cito il *Ratto* come la nostra prima esperienza di questo tipo) è stato oggetto di grandi slanci e di grande sostegno, ma anche di ferocissime stroncature e di fiere ripulse per la natura pop dell'operazione. E tuttavia sempre, quando ci mettiamo all'opera su operazioni di questo tipo, la frase ricorrente nel nostro gruppo di lavoro è «attenzione al villaggio Valtour»... perché in effetti il rischio implicito di questi interventi è che da operatori culturali si diventi animatori turistici. Questo problema ha un suo riflesso speculare sul lato della fruizione, ovvero: fino a che punto i fenomeni partecipativi rispondono alla ricerca di socievolezza di cui parlavo prima e non invece a un narcisistico desiderio di autorappresentarsi o di diventare qualcuno nella società dello spettacolo? Dove sta il confine tra «partecipo a un processo culturale» e «mi esibisco per affermare la mia identità in quello spazio di notorietà che mi è dato dall'andare in palcoscenico»?

Può anche capitare che il lavoro debba tentare di canalizzare un'esigenza di autoaffermarsi verso un bisogno di socievolezza; e spesso, lo dico senza imbarazzi, siamo diventati animatori turistici per adempiere alla nostra funzione di operatori culturali. Tutta la questione credo poi che rimandi a un altro problema, croce e delizia del teatro e della cultura del Novecento, cioè il concetto di popolo, di popolarità, che va dalla *Volksbühne* ai riti nazisti, passando attraverso il fenomeno folk, in definitiva tutte facce della stessa medaglia.

Credo che ci sia bisogno di fare un po' di grande igiene mentale su questo territorio, da un lato disinnescando trappole che ci conducono verso l'esaltazione sempre pericolosa del "genio" del popolo, e dall'altro, fuori da ogni forma di paternalismo, affrontando il tema del rapporto, sano e legittimo, con la comunità di riferimento. Appena conclusa l'esperienza del *Ratto d'Europa* feci un'intervista

con Lorenzo Donati nella quale mi trovai a riflettere sul rapporto tra la dimensione orizzontale della realtà e la dimensione verticale del teatro alla luce di alcune pagine di Alberto Savinio: nella voce *Dramma* della sua *Nuova enciclopedia*, Savinio dice che il presente è indrammatico proprio a causa della sua orizzontalità, laddove la dimensione teatrale porta inscritta una sua incoercibile verticalità (è lo scontro verticale tra l'uomo e Dio, insomma, che produce il dramma).

Una democratizzazione troppo pronunciata, un'apertura incondizionata dove tutti sono uguali tra loro, asseconda una dimensione di orizzontalità che esclude il teatro. È un altro modo di porre il problema di cui stiamo parlando. Credo che l'unica vera risposta a esso sia una sorta di equilibrio difficile, precario e sempre da riconquistare, alla luce di una coscienza vigile: sapere cioè che ci si muove su un terreno minato. Tale consapevolezza è già, in qualche misura, un deterrente all'eccessiva semplificazione.

Le parole di Savinio sulla verticalità insita nel conflitto drammaturgico mi portano a un'ulteriore, ultima riflessione sul tema della scrittura, perché, all'interno della scuola di Ert, abbiamo appena attivato un percorso per *drammaturg*. Percorso dunque utile a formare quelle figure che accompagnano con la loro scrittura la messinscena di uno spettacolo, raccogliendo le esigenze del regista o di ciò che si viene sviluppando nel lavoro di prove. La mia sensazione è che, dopo anni di esplicita teorizzazione delle forme postdrammatiche, si stia ritornando verso forme, diciamo così, più tradizionalmente drammatiche, anche se non è più possibile raccontare il mondo senza la complessità di cui parlavo prima, a partire dalle modalità espressive (ed è perciò che definirei "critica" questa nuova drammaturgia). Insomma, mi pare che la pulsione al racconto stia ritornando nell'orizzonte teatrale. Si tratta di un fenomeno forse ancora confuso, che in Italia si carica anche di ulteriore confusione per la mancanza di una tradizione, che invece in altri paesi d'Europa è molto forte: e tradizione, come si sa, vuol dire una grammatica, vuol dire un vocabolario, anche di forme. A noi questa grammatica manca, come manca – nel vero senso della parola – una lingua condivisa dai parlanti, sulla quale possano fondarsi dei testi teatrali che la vogliano, come è legittimo, utilizzare.

Detto questo, però, credo che ci sia una forte spinta a recuperare la dimensione narrativa e a capire anche come la dimensione narrativa può impattare con quell'orizzonte apparentemente a-diegetico del dramma-paesaggio teorizzato da Gertrude Stein<sup>3</sup> o delle forme di drammaturgia visiva del teatro della post-avanguardia, della transavanguardia e così via. Anche in questo campo sento che c'è la necessità di sviluppare una competenza strettamente tecnica, che pertiene all'articolazione delle forme narrative. Non è un problema di scrittura, né di linguaggio, né di parola, è un problema di come si stabiliscono delle relazioni e come queste relazioni possano slittare insensibilmente da una dimensione puramente descrittiva a una

più narrativa. Questo credo sia lo snodo fondamentale: la messa in ordine degli accadimenti. Proprio per questa ragione ho la sensazione che valga per il drammaturgo quello che sostenevo prima per l'attore: ossia occorre per il drammaturgo una formazione ampia e complessa, che non passa semplicemente attraverso lo studio delle svariate declinazioni della forma-dramma. Il problema, ancora una volta, è come raccogliere la sfida della complessità: se, come dicevo prima, la questione è ancora come raccontare una vicenda e quindi come mettere ordine negli elementi compositivi di tale vicenda, il problema fondamentale è avere gli strumenti per capire la complessità dentro la quale tutti noi siamo immersi.

**Claudio Longhi.** *Regista e storico del teatro, dal 2017 ricopre la carica di direttore di ERT- EmiliaRomagna Teatro. Sempre per ERT Fondazione, nel 2015, ha assunto la direzione della Scuola di Teatro Iolanda Gazzero. Laboratorio permanente per l'attore (Modena). Dal 2008 realizza inventivi progetti teatrali in forte relazione con il territorio e le sue componenti sociali. Ricordiamo tra gli altri i progetti Il ratto d'Europa (Modena 2011-2014, Roma 2012-2014), Carissimi Padri... (Modena 2015-2016, Firenze 2016).*

<sup>1</sup> L'intervento è il frutto di una conversazione avuta con Nicola Bonazzi.

<sup>2</sup> Cfr. V. Turner, *Dal rito al teatro*, Bologna, Mulino, 1986.

<sup>3</sup> Cfr. G. Stein, *Geografia e Drammi*, Macerata, Liberilibri, 2010.

## TEATRO DEI VENTI

### Generazioni e confini

Il Teatro dei Venti nasce a Modena nel 2005 come gruppo di ricerca teatrale. Le sue principali attività sono indirizzate alla produzione e circuitazione di spettacoli, alla progettazione in ambito socio-culturale e alla formazione. Il repertorio della compagnia vede alternarsi soluzioni di teatro di strada, ambientate nella cornice degli spazi cittadini, e performance concepite per luoghi teatrali. Dinamiche spettacolari ricorrenti sono diversi elementi di ascendenza terzoteatrale (trampoli e riferimenti antropologici), presenza live dei musicisti, sintesi drammaturgiche, mac-



Seminario di selezione artisti per lo spettacolo *Moby Dick* (foto di Chiara Ferrin)

chinari e artifici scenici. Citiamo al proposito *Pentesilea* (2015), atto unico per due "trampolieri" e il più recente *Moby Dick* (2018). Sin dagli esordi il lavoro della compagnia dedica ampio spazio alla dimensione formativa la cui offerta è rivolta ad adulti, ragazzi, bambini e persone con vari tipi di disagio: «l'obiettivo delle nostre attività di formazione è la diffusione del fare teatro e della sua conoscenza, partendo dall'idea di un teatro-laboratorio nel quale si possano ricavare gli strumenti per dare corpo alle potenzialità espressive di ciascuno». Il gruppo cura le proprie attività didattiche attraverso i corsi del Centro di Formazione Teatrale, l'organizzazione di laboratori nelle scuole, la pianificazione di seminari di approfondimento. Sul versante della formazione in ambito artistico-sociale, fortemente connesso al territorio, la compagnia è attualmente attiva su tre fronti:

- il teatro in carcere, condotto attraverso il laboratorio permanente presso la Casa di Reclusione di Castelfranco Emilia e dal settembre 2014 anche presso la Casa Circondariale di Modena che prevede la partecipazione dei detenuti alla realizzazione di spettacoli originali come *Angeli e Demoni* (2014-2016) e *Ubu Re* (2016-2018).
- la salute mentale, attraverso il progetto *L'Albatro*, laboratorio rivolto a persone affette da disagio psichico in collaborazione con il Dipartimento di Salute Mentale e l'Azienda sanitaria locale: da ricordare *Humanitas* (2015-2016) spettacolo presentato nel corso di M&T – Settimana della Salute Mentale a Modena.
- la cooperazione internazionale e il lavoro con i richiedenti asilo grazie al laboratorio permanente in collaborazione con la cooperativa Caleidos, dalla cui esperienza nasce nel 2017 il *Gruppo Marewa*. Il gruppo è stato coinvolto, all'interno di Trasparenze Festival, nella realizzazione dello spettacolo-evento *Le città invisibili*, nella performance *Footloose* (2017) a cura di TeatrInGestAzione e nella performance *Poem of you* (2018) ideata da Simona Bertozzi.

*Trasparenze Festival e residenze* è un progetto del quale la compagnia si occupa dal 2012, che ha lo scopo di promuovere il teatro nazionale contemporaneo e la nuova creatività della scena indipendente valorizzando nuovi spazi e nuovi linguaggi. La dimensione formativa è la chiave che ha caratterizzato le ultime edizioni del festival: artisti e compagnie sono stati invitati ad ideare e condurre laboratori pensati per un'utenza eterogenea composta da professionisti e non professionisti con l'intento di far agire il teatro all'interno del tessuto sociale creando un pubblico consapevole di ogni età.

Marta Vettorello

## Aprire le porte all'umiltà di Mimmo Sorrentino

**Abstract.** *Sorrentino traces the different phases of a workshop with the actors studying at Paolo Grassi Drama School, where the teachers were inmates: the strong and emotional relation-*



*ship which was born allowed the young students to be in a path of self-awareness, by eliminating their own narcissistic and self-referential drive.*

Il 9 aprile del 2017 nel teatro del carcere di Vigevano nove studenti del terzo anno del corso di recitazione della scuola Paolo Grassi e quattro detenute nel reparto di alta sicurezza hanno messo in scena lo spettacolo *Dammi solo un minuto* scritto e diretto da Mimmo Sorrentino. Il lavoro è il risultato di un laboratorio condotto dalle detenute in qualità di docenti. Per la prima volta in Italia è stato possibile far lavorare insieme persone libere e detenute di alta sicurezza a cui, per la peculiarità del loro reato, non è consentito incontrare persone esterne al carcere. Per la prima volta in Italia delle detenute hanno svolto e svolgono il ruolo di docenti di recitazione. Ciò che segue sono appunti di lavoro scritti da Mimmo Sorrentino.

«Io», dice una detenuta agli studenti, «quando recito il mio monologo nello spettacolo *L'infanzia dell'alta sicurezza* vedo mio padre. Mentre preparavo lo spettacolo, mio padre è morto e per me recitare questo monologo era diventato insopportabile, ma sapevo che mi faceva bene recitarlo, mi scorrevano lacrime buone, allora ho stretto i denti e l'ho recitato. Ora vi chiedo di fare l'esercizio che mi ha aiutato a capire cosa dovevo e volevo vedere mentre recitavo il monologo. Salutate una persona. Nel salutarla dovete però vederla, ma vederla veramente, come se fosse davanti a voi e poi, quando l'avete vista, dovete dire il suo nome». Gli studenti smarriti iniziano a eseguire l'esercizio. Stanno imparando che recitare significa avvicinarsi alle persone che si amano. Nominarle e nel nominarle, riconoscerle.

Un'altra detenuta, dopo aver spiegato che per lei imparare a recitare ha significato attraversare la timidezza del mostrarsi davanti ad altre persone, propone il seguente esercizio: «Adesso ci laviamo i piedi e poi ce li asciugiamo». Viene portata al centro del palco una bacinella colma d'acqua. Una coppia per volta si lava reciprocamente i piedi. I detenuti quelli degli studenti. Gli studenti quelli delle detenute. Nel teatro cala un silenzio simile a quello che si sente nelle chiese vuote. Il rumore dell'acqua che ritorna all'acqua è simile a quello di un singhiozzo. La musica del silenzio è un crescendo continuo che dopo un po' diventa quasi intollerabile, ma nessuno ha il coraggio di interromperla. C'è del sacro nell'aria e il sacro non si presta a essere interrotto. Interromperlo equivale a profanarlo. L'esercizio dura un interminabile quarto d'ora. Al termine ognuno è rinchiuso nel proprio sentire e sente il sentire di tutti. Il giorno dopo uno studente mi si avvicina e mi dice «Sai, mentre la detenuta mi lavava i piedi, mi rendevo conto che lei mi lavava i piedi e basta. Non si preoccupava di fare altro. Le veniva naturale. Io invece mentre lo facevo mi sentivo guardato. Mi veniva da farlo bene. Non ero naturale. Così ho capito perché lei è la docente e io sono un suo allievo». Chiedo alla detenuta cosa stava vedendo mentre lavava i piedi dello studente. «I piedi di mio marito». Il marito della detenuta è dete-



*Dammi solo un minuto*, regia di Mimmo Sorrentino, teatro del carcere di Vigevano, Aprile 2017 (foto di Marina Alessi)

nuto in regime di 41bis. Allora propongo di iniziare lo spettacolo con l'esercizio della lavanda dei piedi. Per il giovane attore scrivo un monologo che racconta ciò che mi ha raccontato, aggiungendoci ciò che mi ha detto ma non sa di avermi detto: lo stupore che gli ha provocato il vedersi e che per vedersi ha avuto bisogno di relazionarsi ad un'altra persona, in questo caso una detenuta. E alla detenuta chiedo di recitare, mentre lava i piedi allo studente, la poesia di Eugenio Montale *Ho sceso, dandoti il braccio, almeno un milione di scale* e di vedere suo marito mentre la recita. Questo sarà l'inizio dello spettacolo.

Una detenuta propone come esercizio lo scambio degli abiti. Gli studenti indosseranno gli abiti delle detenute e le detenute quelli degli studenti. Ognuno sa ciò che sta facendo. Si sta mettendo nei panni dell'altro. È troppo e si affronta il troppo scherzando. Ridendo. I panni degli altri ci vanno stretti oppure troppo larghi. Non sono della nostra misura. Ma è proprio la diversità delle misure che ci consente di avvicinarsi all'Altro e l'avvicinarsi all'altro sconcerta, perché è solo nella differenza con gli altri che ci è possibile accorgersi di chi e come siamo. Per questo l'esercizio proposto dalla detenuta è troppo.

Bisogna scrivere il testo. Chiedo alle detenute di regalare agli studenti delle loro storie e agli studenti di regalare le proprie alle detenute. Si regalano per lo più storie d'amore. Gli studenti hanno mediamente sui venticinque anni. L'amore è la loro condizione. Le detenute sono più anziane e l'assenza dell'amore fisico definisce molto della loro condizione. Ma credo che si racconti d'amore perché tutto il laboratorio è una relazione d'amore. Raccontano di amori tragici come la storia di una ragazzina che a quindici anni si innamora di un figlio di Don Rodrigo e delle terribili conseguenze di questo amore. O come quella di un ragazzo viziato che dopo essere stato rifiutato dal suo primo amore si trasforma da bimbo ciccione in bimbo cazzone. Di amori eccessivi come storie di deliranti masturbazioni o di epici viaggi alla ricerca di persone conosciute per caso. Di nostalgia come la storia di un ragazzo che ruba 500 euro per amore e, quando la sua storia d'amore termina, si chiede se avrà ancora modo nella vita di vivere un'altra storia d'amore così intensa da rubare 500 euro per amore.

Si stabilisce di mettere in scena uno spettacolo corale dove però saranno per lo più gli studenti a sostenere le parti recitate. Del resto è a loro che questo laboratorio è stato rivolto. Non ci sta che siano le detenute, cioè le docenti, a portare il peso dello spettacolo. Loro avranno per lo più ruoli di spalla. Li aiuteranno a stare in scena. Così accade che dei giovanissimi attori per la prima volta interpretano dei personaggi che sono realmente in scena e di sentirsi e vedersi interpretati da altri. Ci si sente inadeguati. Offensivi nel dare voce ed espressioni alla storia di una persona che è sul palco con te e che ti ha donato la sua storia. È possibile affrontare questa angoscia solo se l'attore si mette in totale ascolto di sé stesso. Solo se riesce a trovare attraverso l'arte dell'associazione simbolica una comunione tra il suo inconscio e quello del personaggio che interpreta, potrà accedere all'altro senza offenderlo, senza abusarne. Questo vuol dire spogliarsi, ma non in scena, peggio, nelle prove, tra persone che ti conoscono e che conosci. Mostrarsi come non ci si era mai permessi di mostrarsi a sé stessi oltre che agli altri. Per fare tutto ciò bisogna aprire le porte all'umiltà. Affrancarsi dal proprio narcisismo. Dalla circolarità del discorso su di sé. Ed è quello che queste detenute docenti hanno provato ad insegnare a questi giovani e promettenti attori: aprire le porte all'umiltà.

Uno studente dice che nel laboratorio si è rigenerato. Un'altra che si è svuotata. Penso che entrambi abbiano ragione.

Fino a che siamo in teatro, anche se molte delle storie che si raccontano hanno come sfondo o centro il carcere, ci si dimentica del contesto dove ci si trova. Però si è in carcere. Ci se ne ricorda al termine del lavoro. Le agenti di polizia accompagnano prima le detenute. Poi vengono a prendere noi. Si percorre un tunnel le cui pareti e il tetto sono di grate di ferro. Ciò che attraversiamo è una gabbia di metallo. È notte. Le celle delle sezioni maschili sono illuminate. Abiti stesi ad asciugare sulle grate. Qualcuno sta pregando Allah. Rumori di ferro che sbatte contro sé stesso. Qui il teatro, o forse la vita, ma per come si sta lavorando i due termini possono anche assumere il valore di sinonimi, fa i conti con i propri incubi, con la propria disperazione. Le detenute adesso sono in cella. Gli studenti si avvicinano all'uscita con la consapevolezza che ciò che stanno attraversando è una irripetibile parentesi formativa. Un amore intenso destinato inevitabilmente a finire e percepiscono l'odore e il triste sapore della sua assenza prima ancora che il tutto termini con la messa in scena dello spettacolo. Per fortuna sarà il 9 aprile. Abbiamo ancora altri tre giorni d'amore.

**Mimmo Sorrentino**, drammaturgo e regista. Il suo lavoro si ispira al metodo de "l'osservazione partecipata". Al riguardo ha pubblicato *Teatro Partecipato (Titivillus, 2009)*. Nella sua ricerca teatrale Sorrentino ha coinvolto studenti, docenti, detenuti, extracomunitari, ex tossicodipendenti, infermieri, giudici ecc. I suoi maestri sono stati Norberto Bobbio, Danilo Dolci, Italo Mancini.

### Bonificare il territorio: l'ATIR al Teatro Ringhiera di Nadia Fulco

**Abstract.** *The experience of Teatro Ringhiera, seat of the Compagnia Atir for ten years, is very representative of the virtuous dynamics which take place in a territory where there is a cultural and theatrical aid: in this case, the Chiesa Rossa district of Milan has benefited by all the activities, workshops and meeting occasions held by Atir from 2007 to 2017.*

#### Premessa

Il 3 ottobre 2017 viene ufficialmente chiuso, per lavori improrogabili di ristrutturazione, il Teatro Ringhiera, gestito a partire dall'autunno del 2007 dalla Compagnia teatrale ATIR.

Il 30 settembre, tre giorni prima della chiusura, ATIR organizza una notte bianca per salutare degnamente quello spazio, divenuto nel tempo un importante punto di riferimento per artisti e cittadini del territorio e non solo.

Dalle 18.00 del sabato alle 6.00 della domenica mattina, in tutti gli spazi del Ringhiera (palco, foyer, sala riunioni e piazzale antistante il teatro), si susseguono attività e spettacoli. Lungo il perimetro del piazzale sono montate tende da campeggio che ospiteranno gli avventori nelle ore più critiche della notte. Al centro è allestito un grande campo di papaveri, attraverso i quali si muovono gli anziani del quartiere mentre ballano il liscio, su di un palchetto dei giocolieri fanno i loro numeri per le famiglie. In sala vengono proposti frammenti di spettacoli a cura di compagnie che sono state ospiti delle stagioni del Ringhiera. A mezzanotte viene presentata in anteprima la nuova creazione di ATIR, *Le allegre Comari di Windsor*. Alle due di notte, sul piazzale, si mangia tutti insieme il risotto, preparato da una socia fondatrice. Nella sala riunioni è allestito uno spazio relax, dove tra cuscini e candele ci si può riposare. Musicisti si esibiscono nel foyer. Alle 6 del mattino viene rappresentato uno spettacolo storico di ATIR sulla Resistenza (quale altro scegliere tra i tanti in repertorio, se non questo?). All'alba si fa colazione tutti insieme sul piazzale.

Per un mese attori, soci, dipendenti, volontari hanno lavorato strenuamente alla costruzione di questo evento. Ad un passo dalla chiusura, tra assemblee, incontri istituzionali, preparativi per l'oramai imminente stagione *on the road* di ATIR e attività ordinaria, tutte le anime del Teatro Ringhiera si sono adoperate con un impegno cieco per realizzare la notte bianca. Non ci si chiedeva nemmeno quanto pubblico ci sarebbe stato. Questo rito di saluto era semplicemente necessario.

Quella notte, all'una, c'erano più di 500 persone tra sala e piazzale. Alle sei del mattino, per lo spettacolo sulla Resistenza, la platea, che conta 230 posti, era gremita. Operatori teatrali e semplici cittadini, anziani disabili, bambini e giovanissimi, volti noti e meno noti. La comunità trasversale e variopinta del Teatro Ringhiera.

### La costruzione di una comunità

Siamo entrati al Teatro Ringhiera nell'ottobre del 2007, dopo 11 anni di nomadismo.

Ci siamo arrivati per necessità, più che per scelta consapevole.

Eravamo stanchi di girovagare tra teatrini parrocchiali, enormi palestre, sottoscala adibiti a sale prove, stanze fredde e senza luce di centri sociali, spazi comunali in condivisione con altre realtà... Volevamo uno spazio tutto nostro, sufficientemente ampio e attrezzato per poter provare uno spettacolo come si deve, con tanto di luci e possibilità di allestire le scene. Uno spazio dove poter portare anche magazzino e uffici, unendo finalmente le forze organizzative e artistiche.

Sapemmo del bando per la gestione del Ringhiera, teatro collocato all'interno di un centro civico, su di una piazza pedonale sopraelevata, nel quartiere Chiesa Rossa, a sud di Milano.

Decidemmo di partecipare e vincemmo.

Nel 2007 lo scenario intorno al teatro era desolante: un odore penetrante di urina ti investiva sulle scale che portavano alla piazza sopraelevata, grigia e piena di crepe, tutto intorno erano solo vetrine sporche e saracinesche abbassate, tranne quella del Sert, che dispensava metadone ai tossicodipendenti. Nessun abitante attraversava la piazza, ma capitava di incontrare qualche ragazzo steso sulle scale ad iniettarsi eroina. E le strade vicine non erano certo più vive: Chiesa Rossa è una zona difficile, non più centro, ma nemmeno profonda periferia, una sorta di limbo, un quartiere residenziale senza locali, negozi e luoghi di ritrovo, con una popolazione impaurita e schiva, costituita prevalentemente da anziani e famiglie straniere.

I processi che hanno permesso nel tempo di dar luogo ad una partecipazione massiccia da parte dei cittadini, sono frutto di una direzione artistica attenta, che si è da subito interrogata sulle istanze sociali e culturali del quartiere e più in generale della città, intuendo la necessità di differenziare il progetto del Ringhiera da quelli dei tantissimi teatri presenti sul territorio: non avrebbe avuto senso limitarsi ad offrire una stagione, laddove ce ne sono moltissime e di tutto rispetto, occorreva piuttosto rispondere ai bisogni ancora inevasi della città, arrivare ad un pubblico diverso e poco avvezzo a frequentare i teatri, utilizzando l'arte teatrale come strumento di inclusione, aggregazione e benessere spirituale.

Le esperienze che considero fondative per la formazione del nostro pubblico, rientrano in quattro ambiti differenti, ma sempre comunicanti e in dialogo tra loro.

#### 1. Le attività laboratoriali per il territorio

L'unico guizzo di vitalità, al nostro arrivo al Ringhiera, veniva da un Circolo per anziani, il Ritrovo 15, che aveva sede proprio di fianco al teatro, in quelli che dopo qualche anno sarebbero divenuti gli uffici di ATIR. Un gruppo di over 60, resistenti e impavidi, che si trovavano tutti i pomeriggi con lunghe sessioni di tombola e ballo liscio. Dei vicini di casa rumorosi, con i quali instauram-

mo subito una relazione ambivalente, fatta di insofferenza reciproca – non era facile la convivenza tra la loro musica da balera e il vociare delle nostre prove – e una naturale simpatia, poiché sia loro che noi cercavamo con caparbieta di far vivere quel luogo, incuranti del grigio e della desolazione.

Dopo appena un anno dal nostro arrivo al Ringhiera, proponemmo loro un laboratorio di teatro e realizzammo così un sogno antico di Serena Sinigaglia, nostro direttore artistico: mettere in scena il *Romeo e Giulietta* con un gruppo di anziani. Da allora, il laboratorio si è tenuto ogni anno e continua ancora ora che il Ringhiera è stato chiuso. L'esperienza con i nostri over 60 è sicuramente paradigmatica del lavoro da noi svolto sul territorio e del rapporto circolare tra proposta culturale e partecipazione. Basti pensare che al secondo anno di laboratorio, non avendo ricevuto il piccolo contributo che l'anno precedente il consiglio di zona ci aveva accordato – danno economico per ATIR, che non avrebbe però messo in discussione la continuazione dell'attività – il gruppo ha spontaneamente deciso di scrivere una lettera al Presidente dell'allora consiglio di zona e di andare a leggerla pubblicamente in commissione, ottenendo così il rinnovo del contributo per l'anno successivo.

Del resto quegli over 60 sono divenuti lo zoccolo duro del nostro pubblico: per dieci anni le prime file del teatro sono state occupate da loro, presenti puntualmente ad ogni debutto, evento, festa, conferenza. Molti sono diventati nostri soci sostenitori. Ora che ATIR ha ufficialmente iniziato la sua stagione *on the road*, i primi spettatori in fila ai botteghini dei teatri che ospitano i nostri spettacoli, sono sempre loro, gli over 60 del Teatro Ringhiera.

Ma gli over 60 non sono gli unici cittadini che abbiamo cominciato da subito a vivere il nostro teatro. Diversi anni prima di approdare al Ringhiera, ATIR aveva avviato un progetto di teatro integrato, rivolto a cittadini abili e diversamente abili, in collaborazione con la Cooperativa sociale milanese Comunità Progetto, *Gli Spazi del Teatro*. Essendo nato quando non avevamo una sede fissa, il progetto ha sempre accolto utenza dei quartieri più dispersi. Questo respiro metropolitano è rimasto anche in seguito, ma prendere casa ha rafforzato la partecipazione degli abitanti di zona: se prima l'utenza ci veniva inviata prevalentemente dai servizi, essere riconoscibili sul territorio ha permesso da subito l'accesso alle famiglie del quartiere, arricchendo la compagine dei nostri interlocutori. Inoltre disporre di uno spazio ha consentito, anche in questo caso, di conferire tridimensionalità al progetto, che non si è limitato più ad offrire un'attività originale e di qualità, ma ha permesso all'utenza di prendere parte ad una densa vita sociale: assistere alle prove e agli spettacoli, partecipare alle feste. Una delle nostre utenti storiche, un'anziana signora disabile con problemi psichiatrici, è attualmente socia onoraria di ATIR e partecipa con fierezza alle assemblee plenarie, alle quali interviene puntualmente, tra attori, architetti, biologi, fotografi, educatori ed ogni sorta di altri professionisti.

Nell'arco di questi dieci anni le proposte per i cittadini del territorio si sono moltiplicate, a partire dai campus di teatro per bambini, week end intensivi dedicati ai più piccoli, che stagione dopo stagione sono arrivati a coinvolgere moltitudini di bambini, le cui famiglie sono divenute nel tempo parte integrante della comunità del teatro Ringhiera. O i corsi di teatro per adulti e i laboratori per *Drag Queen* (di cui parlerò più diffusamente dopo) e *Drag King*. Progettualità differenti e particolari, sempre attente però a trovare momenti di raccordo, incontro e contaminazione tra di esse.

Il coinvolgimento dell'utenza è passato anche dal quotidiano lavoro di rete con le realtà culturali e del terzo settore del territorio, di cui il quartiere pullula, a dispetto della desolazione degli ambienti, o forse a maggior ragione. Negli ultimi anni il territorio si è per altro distinto a Milano per la creazione di un tavolo sociale attivo e partecipato, in grado di produrre grandi progetti di coesione sociale, ai quali abbiamo sempre partecipato.

#### 2. La riqualificazione del piazzale

Appena arrivati al Ringhiera, abbiamo scoperto che *avere uno spazio, dava spazio* a desideri e talenti ancora solo parzialmente espressi. Per altro, per quanto ci avessero dato in gestione unicamente la sala teatrale, il Ringhiera è dentro ad una struttura ben più ampia, su due piani, con tanto di terrazzo e, come accennavo, un immenso piazzale pedonale antistante. Quello spazio era pieno di possibilità e abbiamo sempre lavorato e progettato cercando di comprenderle e di lasciarci ispirare da esse. Questo ci ha permesso nell'arco di dieci anni di moltiplicare le nostre proposte, a volte ben oltre quelle che la sala teatrale avrebbe potuto contenere e di creare una comunità *desiderante*, che con noi condivideva non solo un'esperienza, ma una visione. È stata proprio una piccola *visione* a far fiorire la piazza. Era la primavera del 2010 e Fabio Chiesa, nostro carissimo compagno, socio e attore di ATIR, che aveva amato quel luogo prima di tutti noi, ci mandò una foto: aveva disegnato un fiore colorato sfruttando le crepe del piazzale grigio. Era un'intuizione geniale. Promise che entro l'estate avrebbe ricoperto di fiori tutta la piazza. Lo avrebbe fatto con i bambini con cui da poco aveva cominciato a tenere laboratori.

A giugno dello stesso anno, Fabio è morto mentre andava in bici, investito da un'automobile nel traffico milanese. Per noi è stata una perdita dolorosissima, ma una persona vitale come Fabio non poteva che generare vita a sua volta. Decidemmo di salutarlo con un rito collettivo e la notte successiva alla sua morte, convocammo amici, colleghi e abitanti del quartiere per dipingere fiori sul piazzale. Arrivarono centinaia di persone e nell'arco di dodici ore tutta la superficie della piazza fu ricoperta di fiori, i cui petali e pistilli colorati erano incisi nelle crepe. Il giorno dopo il volto di quel luogo, da anni abbandonato, evitato, temuto, cambiò radicalmente. Da quel momento gli abitanti ricominciarono a passare di lì, le mamme a fermarsi con i bambini per giocare.



Compagnia Atir, Teatro Ringhiera. Giornata in memoria di Fabio Chiesa. Milano, Giugno 2010 (foto di Umberto Terruso)

Questo moto di partecipazione spontanea da parte della comunità, ha generato a sua volta una serie di azioni virtuose a catena, che sono state di fondamentale importanza per la storia del Teatro Ringhiera e di tutto il territorio. Tre anni dopo la morte di Fabio la piazza, fino a quel momento priva di nome e più semplicemente chiamata dagli abitanti del quartiere «La piana», è stata ufficialmente nominata Piazza Fabio Chiesa. Di lì a poco ATIR, con il patrocinio del Comune e il finanziamento di Ubi Banca, ha organizzato lo *Street Art Festival*: artisti di fama internazionale sono stati chiamati a dipingere l'edificio del Comune in cui è sito il teatro. Mentre gli artisti dipingevano l'edificio, in teatro e nella piazza stessa si susseguivano spettacoli, *performances*, numeri di acrobati e giocolieri. Una grande festa dell'arte che ha coinvolto i cittadini lasciando un segno nel quartiere e nella città. In questo eccezionale caso il dialogo tra territorio, cultura e istituzioni è arrivato a compimento: da un movimento spontaneo e dal basso (i fiori per salutare Fabio Chiesa) ad un chiaro riconoscimento istituzionale (la targa alla piazza), da questo a nuova progettualità (lo *Street Art Festival*), dalla nuova progettualità al rinnovato coinvolgimento del territorio e al sostegno istituzionale (realizzazione del Festival con il patrocinio del Comune). L'eco di quella notte di giugno, in cui centinaia di persone hanno dipinto fiori colorati su un piazzale grigio, partecipando spontaneamente alla *res publica* con un atto artistico di riqualifica del territorio, non si è del resto ancora esaurita e ogni 2 giugno si svolge sul piazzale quella che abbiamo voluto chiamare la Festa della Repubblica di Fabio, una giornata di gioco, musica e laboratori aperta a tutti i cittadini.

#### 3. La formazione

Sono socia fondatrice di ATIR, nei 10 anni di gestione del Teatro Ringhiera ho lavorato quotidianamente negli uffici e in sala, ma non c'è mai stato giorno in cui non abbia visto qualche volto nuovo aggirarsi per gli spazi, qualche figura a me ancora ignota, eppure già operosa e perfettamente a proprio agio in quei luoghi. Mille volte mi son trovata a chiedere, con un vago senso di colpa per la mia ignoranza, «ma chi è?». Puntualmente mi si ri-



spondeva: è un assistente di Serena Sinigaglia, o un nuovo stagista per gli uffici, o aiuta Maria Spazzi...

Ma come e quando si è creata questa sorta di officina sempre attiva e in fermento?

Quando è entrata al Ringhiera, ATIR era già una compagnia conosciuta e di prestigio a Milano. Ci siamo dunque più volte interrogati sull'ipotesi di aprire una scuola (anche per ragioni economiche e di copertura dei costi dello spazio, che pur essendo comunale non era affatto gratuito), ma la scuola nel senso canonico del termine non ci interessava. Per altro, anche su questo fronte le offerte a Milano sono tante, alcune di grande qualità.

D'altro canto, più ATIR Teatro Ringhiera cresceva, più acquistava *appeal* agli occhi di università e accademie (che cominciarono ad inviarti tirocinanti e stagisti) e di giovani alla ricerca di professionalità o anche solo di un luogo dove sentirsi utili e trovare un senso. Contemporaneamente la ricchezza e complessità del nostro progetto rendeva necessario anettere nuove forze creative, che lo arricchissero e ne garantissero la durata.

Le proposte formative di ATIR sono dunque nate organicamente da questi bisogni e in alcuni casi si sono definite, dando luogo a dei veri e propri format.

Penso in particolare al laboratorio permanente per attori e drammaturghi, che qui porto, tra gli altri, ad esempio. Serena Sinigaglia ne scrive:

Il laboratorio permanente è un percorso di formazione al teatro. È andare a bottega, come si faceva un tempo, quando non esistevano scuole di teatro, quando "andare a bottega" era l'unico modo per imparare il mestiere. Il laboratorio permanente dura un anno e prevede due classi di lavoro, una di recitazione ovvero di studio e approfondimento della presenza scenica, una di drammaturgia ovvero di scrittura e di montaggio scenico. Scrittori e attori vivono un viaggio di formazione, gli uni accanto agli altri, fino alla messa in scena finale di un testo, di un elaborato scenico, scritto dai primi e interpretato dai secondi... I formatori, i trainer, gli insegnanti non sono insegnanti di professione, sono attori, registi, drammaturghi, professionisti del settore. Il laboratorio permanente è organizzato e gestito da ATIR Teatro Ringhiera, la cui mission si basa sui valori di arte partecipata e cultura inclusiva. I partecipanti hanno dunque la possibilità di vivere il luogo e di mescolarsi a quell'ampia comunità di artisti e cittadini abili e diversamente abili che ogni giorno lo abita e lo anima.

Il laboratorio permanente ha contribuito largamente ad accrescere la comunità di ATIR e i suoi partecipanti sono divenuti nel tempo non solo pubblico affezionato, ma soci o comunque soggetti attivi nella costruzione del nostro progetto culturale.

#### 4. La costruzione della stagione

La costruzione della stagione è stato in questi anni il lavoro decisamente più delicato. Se l'offerta dei laboratori e la formazione hanno immediatamente creato partecipazione,

rispondendo a bisogni espliciti del territorio, la creazione di un pubblico per gli spettacoli ha richiesto più tempo. Quando ATIR è arrivata al Ringhiera godeva già di un grande seguito per le proprie produzioni e non c'era spettacolo della Compagnia che non richiamasse orde di spettatori. Tuttavia abbiamo combattuto sin da subito contro la tentazione di monopolizzare il cartellone con gli spettacoli di ATIR.

Nella complessa costruzione di stagioni teatrali che fossero sostenibili, di qualità, complementari a quelle già proposte dagli altri teatri e di senso rispetto alle caratteristiche del Teatro Ringhiera, la direzione artistica ha operato scelte precise:

- conciliare qualità e accessibilità (economica e di fruizione).
- promuovere operazioni trasversali che conciliassero la creazione teatrale ad altre arti e discipline, intercettando così pubblico diverso e dando l'opportunità a giovani creativi di sperimentarsi in progettualità nuove e originali. Un esempio per tutti è *Filosofie del teatro*, iniziativa ideata da due ricercatrici della facoltà di filosofia dell'Università Vita-Salute San Raffaele. Un ciclo di incontri, legati a spettacoli in stagione e rivolti a studenti e cittadini, con l'obiettivo di offrire un'occasione unica di riflessione tra arte drammatica e filosofia.
- innervare le scelte artistiche alle attività per il territorio, creando progetti che coinvolgessero alcune compagnie ospiti e l'utenza dei laboratori. È tra gli altri il caso della compagnia *Idiot Savant*, ospite nel 2015 con una personale dei suoi spettacoli, a cui la direzione artistica ha affidato la conduzione del laboratorio annuale con gli Over 60 e la regia dello spettacolo finale, inserito in stagione a conclusione della personale della Compagnia.
- intercettare nuove tendenze artistiche e accogliere compagnie giovani e di talento che cercassero uno spazio protetto dove poter far nascere e crescere la propria progettualità.

Molte esperienze artistiche che hanno poi trovato una loro autonomia e visibilità a Milano e fuori, hanno mosso i primi passi proprio al Ringhiera, tra cui, in misura diversa, le Nina's Drag Queen, Atopos, Carrozzeria Orfeo, gli *Idiot Savant*, il *Kollettivo King*.

Porterò ad esempio le Nina's Drag Queen, compagnia nata nel 2008 da un'idea di Serena Sinigaglia e Fabio Chiesa. Il loro caso è esemplare, per diverse ragioni:

- perché nascono in maniera organica da un'attitudine al gioco, che è parte integrante dell'identità del Teatro Ringhiera.
- perché costituiscono un vero e proprio *spin off* di ATIR Teatro Ringhiera. Dopo diversi anni di spettacoli al Ringhiera, le Nina's si sono costituite in Associazione ed oggi sono una Compagnia estremamente nota che gira in totale autonomia.
- perché, grazie all'originalità della loro proposta, sono riuscite ad intercettare un pubblico nuovo e copioso.

- perché il loro progetto è sempre stato di confine tra l'artistico e il sociale, comprendendo spettacoli a cura della Compagnia di attori professionisti e laboratori rivolti a ai cittadini.

Le Nina's Drag Queens sono sicuramente uno dei volti più riconoscibili dell'umanità che ha abitato il Ringhiera in questi dieci anni.

Incarnano, insieme al *Kollettivo King* (nato come contro canto alle Queen) alcuni aspetti imprescindibili di quel luogo: il gioco, il guizzo dionisiaco, la grazia della diversità ed un tocco di pacifica irriverenza.

#### Conclusioni

Dovendo condensare dieci anni di lavoro sul territorio e per la città, ho dovuto ovviamente operare delle scelte non esaustive, ma spero rappresentative del nostro percorso.

È importante dire che il progetto di ATIR Teatro Ringhiera non ci sarebbe mai stato se non fossimo stati un gruppo, dalle anime diversissime ma coese, unite da un anelito comune.

Guidati dalla sapiente direzione artistica della Sinigaglia, tutti i soci hanno liberato la propria creatività e le proprie diverse competenze all'interno di questo spazio, mai rinunciando, per altro a percorsi anche individuali, fuori dal Ringhiera. Questa mobilità è stata a dire il vero di grande arricchimento per il progetto comune. Ciascuno ha sempre "riportato a casa" quanto conosceva e creava fuori, a partire dal proprio personalissimo pubblico.

Ora che siamo *on the road* lavoreremo proprio per questo, per fare dell'apparente dispersione un'occasione di ulteriore allargamento del nostro pubblico e della nostra comunità.

*Nadia Fulco è tra i soci fondatori di A.T.I.R. compagnia nella quale ha svolto per cinque anni anche il ruolo di attrice. Nel 2000 dà vita al progetto "Gli Spazi del Teatro", di cui è coordinatrice. Presidente di ATIR dal 2008 al 2014, è attualmente responsabile di tutti i progetti di teatro sociale di tale associazione. Conduce innumerevoli laboratori in contesti di fragilità.*

#### NUOVO TEATRO SANITÀ

##### Un ponte dentro un'isola

Nel Rione Sanità a Napoli, all'interno di una chiesa settecentesca rimasta abbandonata per decenni, è situato, dal 2013, il Nuovo Teatro Sanità (indicato come ntS'): un piccolo teatro di circa 80 posti gestito da un gruppo di professionisti del settore teatrale "capitanati" dal direttore artistico Mario Gelardi.

Per capire l'impatto che ntS' ha sulla realtà sociale è necessario innanzitutto conoscere la storia del Rione Sanità: un'isola, all'interno della città, sia per motivi architettonici, sia di natura storico-culturale. Nel quartiere l'emarginazione sociale è elevata, così come la disoccupazione. Qui il tasso di abbandono scolastico infantile, secondo i dati di



Nuovo Teatro Sanità (foto di Vincenzo Antonucci)

Save the Children, è uno dei più elevati d'Europa. NtS' si pone in questo contesto come presidio sociale e culturale, un luogo comunitario dove è possibile studiare, crescere, imparare un lavoro grazie all'offerta di numerosi corsi di formazione completamente gratuiti.

In seno a ntS' nasce nel 2016 il progetto formativo "Bottega TeatrAle" (promosso dalla Fondazione Pavese e sostenuto da Fondazione Alta mane Italia, Fondazione Charlemagne e Fondazione Con il Sud). Iniziativa che offre ai ragazzi del rione e a chiunque intenda partecipare, non solo laboratori di recitazione e drammaturgia ma anche laboratori di avviamento professionale relativi ad occupazioni nell'ambito dello spettacolo. L'idea è di creare il maggior numero di connessioni possibili tra i diversi settori operativi al fine di formare artisti teatrali dall'esperienza poliedrica.

In soli due anni di vita il progetto "Bottega TeatrAle" ha visto un crescendo continuo contrassegnato da collaborazioni importanti con il Napoli teatro Festival Italia e il Goethe Institut, riconoscimenti come il premio Giuseppe Fava per il teatro e l'impegno civile (2016) e il Premio Nazionale Rete Critica (2017) come miglior progetto teatrale.

Agli allievi attori è stata offerta la possibilità di partecipare a produzioni spettacolari firmate dalla compagnia Nuovo Teatro Sanità come *La paranza dei bambini* (2017) per la regia di Mario Gelardi (spettacolo che vanta più di novanta repliche) e il nuovo progetto *Il ritorno del Mammasantissima* (2018) per la regia di Luciano Saltarelli. La recente acquisizione di un nuovo spazio a Casamarciano, un paese vicino a Napoli, ha inoltre consentito ad alcuni allievi del corso per elettricisti di lavorare agli allestimenti degli spettacoli, esperienza che si ripeterà in futuro per altre produzioni ntS'.

Marta Vettorello

#### Contro il Cabotinage.

Esperienze teatrali a DOM la cupola del Pilastro di LAMINARIE

**Abstract.** *For all those who do theatre, living in a territory means to care for all the questions, for the requests and the needs expressed by the people who actually live in that territory: without claiming to replace the different socio-educational services and without giving up the meaningful peculiarity of theatre*

and art. The '30 racconti brevi' (30 short stories) project, realised starting from some photos taken by Gianni Berengo Gardin in the San Donato quarter of Bologna witnesses well this point of view which is typical of Compagnia Laminarie.

[...] Ogni vera impresa si inizia, certo, contro la volontà di tutti. [...] A realtà detestate opponiamo un desiderio, un'aspirazione, una volontà. Abbiamo dalla nostra parte questa chimera, portiamo in noi questa illusione che dà il coraggio e la gioia di fare. E se si vuole che nominiamo più chiaramente il sentimento che ci anima, la passione che ci spinge, ci costringe, ci obbliga, alla quale dobbiamo credere, questa è l'indignazione. [...]

In questa impresa, [...] investiremo un ardore risoluto, una forza concertata, il disinteresse, la pazienza, il metodo, l'intelligenza e la cultura, l'amore e il bisogno di ciò che è ben fatto. E da chi altri si attenderebbe un simile sforzo se non da coloro che vi mettono in gioco la loro stessa vita? Non trafficanti, né dilettoni, né esteti pieni d'orgoglio, ma operai del mestiere, rotti alla bisogna, che tutto s'ingegnano a far uscire dalle loro mani e dal loro cervello, che preparano i materiali e concepiscono il piano secondo cui questi saranno montati, dalle fondamenta sino al tetto<sup>1</sup>.

Questa celebre citazione mette in relazione attraverso poche parole due concetti essenziali: il metodo, la cura, la vertigine dell'opera con gli "operai del mestiere" ossia con quelle figure che armate di un proprio pensiero e di una propria competenza costruiscono progetti per il pubblico del teatro, per i ragazzi e i bambini, per i cittadini. Leggere e interpretare i territori non è un'impresa semplice. Troppo spesso si confonde ancora il lavoro culturale, che agisce su aree territoriali, realizzato da operatori e formatori professionali, con il lavoro che possono fare tutte quelle persone ammirevoli che dedicano parte del loro tempo ad attività ricreative o aggregative.

Crediamo che sia un errore grave non riconoscere che si tratta di un compito che non può essere lasciato allo spontaneismo. Al contrario, a maggior ragione quando si lavora in territori complessi a contatto con questioni sociali di difficile soluzione, occorre affidarsi alle competenze degli operatori culturali, i quali a loro volta saranno in grado di interagire con chi possiede competenze specifiche in campo sociale. Questo lavoro richiede costanza, ostinazione, esperienza, caratteristiche che non possiamo chiedere a chi, come dice Copeau, non mette in campo totalmente la propria esistenza. Il nostro compito, pur consapevoli che l'incontro con l'arte è spesso incidentale, è quello di creare le condizioni affinché si generi la disponibilità all'incontro. Per questo è fondamentale difendere i presidi culturali in cui gli incontri possono accadere. Spazi tenaci che non possono essere solamente contenitori di rassegne, bensì spazi abitati.

Abitare uno spazio significa investire sul senso delle relazioni tra gli esseri umani e solo la dettagliata frequentazione di un territorio e delle persone che lo abitano può creare una relazione autentica che deve essere basata su un oggett-

to. Nel nostro caso l'oggetto è il teatro e il valore distintivo della nostra esperienza sta nella ricerca teatrale. La trasmissione della cultura non ha nulla a che fare con la generica partecipazione, non è fatta per essere conciliante, non è consolatoria anzi si nutre degli inciampi e degli imprevisti grazie ai quali continuamente misurarsi e cambiare.

Un progetto di formazione (e autoformazione) così concepito, deve essere costantemente alimentato, per tutto il tempo necessario, da opere e percorsi precisi. Progetti realizzati da operatori disarmati disposti all'ascolto costante, agli imprevisti, ai cambiamenti di rotta ma certi delle loro specifiche competenze.

Gli artisti capaci di innescare relazioni in continua modificazione sono invitati nel loro esercizio a procedere in modo minuzioso e assiduo a riflettere sulle pratiche, a tessere continue trame nel confronto con altri spazi pubblici – scuole, biblioteche, centri educativi, luoghi di aggregazione, centri sociali – cercando uno scambio non unidirezionale.

Questa pratica quotidiana risulta a volte indecifrabile perché di fatto non è riconosciuta come un'attività artistica precisa e non è nemmeno una mera attività sociale, ma è un esercizio tutt'altro che dispersivo. Si tratta dell'unico compito che può porre le basi affinché gli incontri siano autentici e radicati.

Ma come è possibile varcare la configurazione dell'opera compiuta e al contempo rimanere saldamente legati al territorio della scena? Come ospitare nuove relazioni con sguardi sconosciuti senza scivolare nella condiscendenza? Quale lingua può far sì che il nostro lavoro, pur mantenendo l'opera artistica al centro, si apra al tessuto del mondo e non si chiuda in una confezione? Per tentare una risposta occorre creare le condizioni affinché dai fatti si possano evincere teorie e dalle teorie discendano pratiche da mettere costantemente in discussione.

Pur lavorando intensamente sull'attraversamento dei confini e delle discipline, crediamo fondamentale attivare tutte quelle iniziative editoriali, seminariali e di incontro affinché il teatro sia capace di armarsi di un pensiero proprio e di difenderlo<sup>1</sup>. Perché come ci ricorda Attilio Scarpellini (nell'editoriale di «Quaderni del Teatro di Roma», n. 19, 2014), "La cultura senza il pensiero è barbara. È intrattenimento, gratificazione estetica, consenso, cattiva politica – e dunque, di nuovo, barbarie. Il teatro è la modalità più flagrante e incarnata del pensiero che attraversa l'arte. [...] Il nostro teatro può anche essere debole come il nostro governo, [...] ma l'urgenza umana alla quale continua a rispondere è ancora abbastanza forte per ribaltare le debolezze politiche – e instancabilmente riprendere. Dove tutto sembra perduto, tutto ridiventa possibile." Le riflessioni e le domande cambiano continuamente quando si lavora in territori instabili per definizione, ma noi abbiamo osato formulare una risposta: consiste nell'abitare, nel soggiornare in un luogo prima di creare un'opera, senza cercare soluzioni immediate, senza affrettare i processi ma cercando di captare le domande che le persone e i luoghi esprimono. Il desiderio di suscitare



Laminarie, Midollo. Spettacolo itinerante nelle vertebre di Parco Pasolini, bè bolognaestate 2016 (foto di Mario Carlini, @courtesy LAMINARIE/DOM la cupola del Pilastro)

relazioni tra i luoghi e coloro che li abitano presuppone uno stato di ascolto permanente che, a volte, riformula o connette progetti già esistenti, a volte individua obiettivi apparentemente inattuabili.

Abbiamo attivato il nostro rapporto con il territorio del Pilastro attraverso diversi progetti ma forse è proprio dai primi incauti tentativi che si può a qualche anno di distanza ricavare considerazioni. Appena arrivati ci siamo chiesti come potevamo conoscere le associazioni e persone che abitano il quartiere così abbiamo avviato un laboratorio rivolto agli adolescenti sui mestieri del teatro. Il laboratorio pur essendo stato seguito assiduamente dai ragazzi ha messo subito in evidenza che l'approccio con il quale era indispensabile lavorare non poteva essere quello strettamente educativo. I servizi educativi hanno fatto in questo quartiere un ottimo lavoro ma era evidente che un interesse reciproco poteva basarsi solo sul rispetto dei propri desideri, lasciando l'opera teatrale al centro e accettando l'imprevisto e il fallimento che questo approccio non mediato dall'educatore, non scolarizzato, poteva offrire. Per questi ragazzi non c'era alcun interesse a frequentare una realtà che si ponesse verso di loro con gli strumenti dei servizi sociali. L'unico terreno di condivisione possibile era quello dello scambio di esperienze tra persone che non si conoscono. Inoltre, riteniamo da sempre che non ci sia alcun valore formativo o sociale in una attività che mette in secondo piano la specificità del proprio linguaggio grazie al quale interagisce, perché solo questa specificità permette l'incontro nella dimensione dell'opera scenica (come accade negli spettacoli di Laminarie) o in un'opera dilatata, fatta di incontri, impressioni, sviluppi, contenuti disponibili a diversi utilizzi e trasformazioni.

Il progetto *30 racconti brevi* (2010), ideato e curato dall'associazione Laminarie, è rappresentativo di questa seconda modalità. Il progetto ha accompagnato il reportage fotografico di Gianni Berengo Gardin sul Quartiere San Donato – lavoro commissionato dalla Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna – predisponendo la composizione di trenta brevi testi che sono stati affiancati alle immagini, per raccontare la complessa realtà del quartiere e dei suoi abitanti. La scrittura dei *30 racconti brevi* è

stata affidata a trenta autori che abitano o lavorano a San Donato e che a vario titolo hanno costruito la morfologia del quartiere. Laminarie ha chiesto loro di scrivere un breve racconto senza vedere le fotografie di Berengo Gardin, ma a partire dalle impressioni e dai titoli che le curatrici del progetto avevano ricavato dal reportage. Nell'abbinare gli scritti alle fotografie, è stato scelto poi un metodo di accostamento non illustrativo, che generasse uno scarto in grado di raccontare la complessità del territorio moltiplicando interpretazioni e punti di vista.

Gardin ha visitato famiglie di diversa estrazione sociale, dai single fino a famiglie molto numerose, da anziani a giovani coppie, famiglie che vivono al Pilastro da sempre e famiglie provenienti da altri paesi. L'abbinamento di foto e brevi testi è stato un modo per raccontare il quartiere dall'interno, con la voce delle sue esperienze, dei suoi ricordi, dei suoi sussulti, e anche per fare del racconto un evento in cui gli abitanti fossero presenti come spettatori e parti essenziali dell'opera. Dopo 9 anni di attività si può affermare sulla base di risultati precisi che alcuni obiettivi sono stati raggiunti, non tutti. Forse non si è ancora creato un linguaggio comune, forse si tratta di un'impresa impossibile. Ma questo non è un buon motivo per non continuare ad agire con le persone con i corpi con la realtà perché "abbiamo dalla nostra parte questa chimera". E poi, a ben vedere, ciò che interessa davvero è la condivisione delle esperienze che si compiono nel tentativo di raggiungere un obiettivo. Con questo si intende dire che la condivisione di un lavoro ben fatto non solo serve a realizzare un progetto o un'opera, ma costituisce già di per sé un valore culturale e umano della stessa grandezza del progetto realizzato e dell'opera compiuta. Mettere in campo un oggetto (che potrebbe essere un laboratorio, uno spettacolo, la lettura della costituzione, il montaggio di un faro...) e poi lavorare insieme a quest'oggetto stabilisce un rapporto personale, individuale, per cui non si è più presenti come educatori o partecipanti d'un gruppo socio-educativo, ma come persone coinvolte da quello che fanno assieme.

Noi usiamo la parola meraviglia: se io faccio un lavoro ben fatto, se metto una luce come va messa, e creo il silenzio, l'attenzione... quando accendo la luce scatta la meraviglia, ed è una porta che non si sa su cosa si può aprire.

LAMINARIE, compagnia teatrale fondata nel 1994, ha sede a Bologna. Il suo principale obiettivo è lo studio di linguaggi originali nell'ambito del teatro contemporaneo. Le ricerche rivolte all'infanzia hanno sempre avuto, fin dalle origini, un ruolo centrale nella poetica della compagnia. DOM la cupola del Pilastro è la sede operativa che Laminarie gestisce in convenzione con il Quartiere San Donato-San Vitale-Comune di Bologna.

<sup>1</sup> J. Copeau, *Un essai de rénovation dramatique: le Théâtre de Vieux-Colombier*, in «La Nouvelle Revue Française», 1 settembre 1913.

<sup>2</sup> Su questa nostra poetica cfr. Bruna Gambarelli, *Un senso nuovo*, in *Abitare la vita, abitare la storia*, a cura di Maria Concetta Sala, Genova, Marietti, 2015.



# ACCOGLIERE IL TEATRO, LA CULTURA SI FA LUOGO

*Dossier iconografico*

Il progetto *30 racconti brevi* (2010), ideato e curato dall'associazione Laminarie, ha accompagnato il reportage fotografico di Gianni Berengo Gardin sul Quartiere San Donato. Gardin, fotografo e fotoreporter fra i più intensi e noti

del nostro paese, ha visitato famiglie di diversa estrazione sociale, da single fino a gruppi familiari molto numerosi, da anziani a giovani coppie: famiglie che vivono al Pilastro da sempre e famiglie provenienti da altri paesi.





Crescere spettatori.

Una formazione del pubblico fra critica ed educazione  
di Lorenzo Donati e Agnese Doria

**Abstract.** *If it's true that theatre always enquiry about the concept of audience and about the ethical tension which shall enliven the viewer's approach, in Europe we can notice a new emphasis on this particular subject through the financial program Creative Europe. Starting from those preconditions, the group of critical and observers of performing arts Altre Velocità stated a point in all these years by leading a practice of education for the audience called "Crescere spettatori" (Growing Audience) mostly dedicated to the primary and secondary school students: a practice in which the audience is "accompanied" without being "taught".*

Altre Velocità nasce come gruppo di osservatori e critici delle arti sceniche nel 2005, in occasione di un laboratorio di critica condotto da Massimo Marino al festival Contemporanea di Prato. Proseguendo autonomamente sul territorio nazionale, il gruppo ha operato proponendo percorsi di formazione nel giornalismo, nella critica e in generale costruendo momenti di approfondimento e incontro fra artisti e spettatori. Negli ultimi anni le attività di Altre Velocità si sono spostate nei pressi dell'educazione, operando nelle scuole secondarie e primarie ma rivolgendosi in generale a chiunque abbia a che fare con l'arte e con la crescita.

L'intervento che segue è diviso in tre parti: una prima che prova a costruire un retroterra di contesto sulla formazione del pubblico, una seconda che racconta il lavoro sul campo nelle scuole e nei suoi dintorni e un'ultima sezione dove si avanza qualche conclusione.

*Prima del laboratorio: il teatro è in platea?*

Il teatro è in platea: «Il centro del teatro siano dunque gli spettatori, coro tacito e intento»<sup>1</sup>. Da queste parole prende le mosse nel 1947 l'avventura del teatro pubblico italiano, spinta da un afflato fondativo pedagogico che sapeva di dovere ripensare le fondamenta del teatro, puntando a ricostruire nuove relazioni in una nuova società; nella seconda parte del secolo questa tensione si è carsicamente infiltrata nei nuovi teatri, nei laboratori e nelle avanguardie, mentre la scena maggiore troppo spesso si occupava di tenere in vita un repertorio di tradizionalismi. Il Novecento è stato infatti il secolo in cui il teatro è uscito definitivamente dalla sua scatola di intrattenimento e divertimento e, come scrive Marco De Marinis, ha lottato per diventare «anche un luogo in cui dare voce a bisogni ed esigenze che mai fino ad allora – salvo rarissime eccezioni – si era cercato di soddisfare mediante gli strumenti del teatro: pedagogici, etici, sconosciuti, spirituali, etc.»<sup>2</sup>. A rileggere le parole di Apollonio, Grassi, Strehler e Tosi sembra quasi che il teatro pubblico italiano recasse questa necessità inscritta nel suo atto di nascita: «Ma noi vorremmo, per questa via, influire sul costume del popolo, abituarlo a vigilare sul divario fra la

parola e le intenzioni, abituarlo, o riabitarlo, alla dignità e alla coerenza, ad una integrità di vita che abolisca le lacune, le insufficienze, le approssimazioni». Una tensione morale che posiziona il teatro al centro della vita pubblica e pensa ai teatri come a luoghi dove porsi domande su di sé e sul mondo, sull'individuo e la collettività, luoghi di diffusione della cultura teatrale, luoghi di educazione. Un simile programma, qualche decennio dopo lo ritroviamo nelle pratiche, nelle dichiarazioni, nei manifesti di alcuni padri fondatori del Nuovo Teatro e di quella che verrà chiamata Animazione teatrale<sup>3</sup>, una stagione che ha fatto esplodere il teatro in rivoli infiltrati in diverse maglie del sociale per rinnovarlo e rifondarlo, partendo dalle scuole, dalle fabbriche, dai quartieri, dagli scontri, entrando non a caso in aperto contrasto con le maggiori istituzioni teatrali, compresa quella da cui siamo partiti: «Per me il teatro vuol dire, di volta in volta (o tutto in una volta), magazzino culturale di un'epoca, luogo d'incontro e di scontro collettivo, polo delle tensioni comunitarie, laboratorio delle forme, luogo di celebrazione dei miti collettivi, spazio di avvenimenti, spazio dell'improvvisazione e della ricerca ininterrotta, luogo di riemersione del corpo attraverso il lavoro collettivo, luogo di esibizione delle metafore e della loro analisi, e altro, da inventare»<sup>4</sup>. Quando pensiamo al teatro e al suo spettatore non possiamo che avere in mente questi principi generali enucleati da Scabia, cercando le forme odierne dell'incontro e dello scontro. Se pensiamo alla formazione del pubblico, ma ancora di più forse se ci pensiamo spettatori reputiamo indispensabile approssimarci al lavoro di maestri che attraverso il teatro hanno voluto discutere e pensare e riprogettare l'uomo e il vivere collettivo, avvalendosi della rappresentazione ma anche superandola, studiando la forma chiusa del gruppo teatrale ma anche dissolvendola, convocando spettatori e osservatori ma anche inventando testimoni e ospiti, figure che in ogni caso, al pari di chi agisce sulla scena o fuori da essa intraprendono un profondo lavoro su di sé. Molte altre sarebbero le strade da inseguire in cerca di esempi utili per pensarsi spettatori teatrali come occasione di mutamenti, preludio per rifare il mondo e le sue relazioni, assecondando le numerose poetiche dei maestri della scena italiana del secondo Novecento e fino all'attualità: dal teatro popolare di ricerca di Leo de Berardinis alle dicotomie fra teatro Vs spettacolo di Claudio Morganti, dal *Teatro clandestino* di Antonio Neiwiller all'*Eresia della felicità* del Teatro delle Albe<sup>5</sup>, arrivando anche al pensiero sulle relazioni interpersonali dell'ambiente performativo e artistico europeo, di fine e inizio millennio, corroborate dalle formulazioni estetiche di Nicolas Bourriaud<sup>6</sup>. Se è vero che i teatranti hanno sempre riflettuto sulla relazione teatrale e dunque sullo spettatore, una rinnovata enfasi si è venuta a creare in particolare negli ultimi anni, almeno da quando il cosiddetto *audience development* è stato messo fra gli obiettivi trasversali del programma di finanziamento europeo Creative Europe (2014/2020). Lo studio recente *Engage Audiences*<sup>7</sup> contribuisce a chiarire i contorni di una formulazione che è diventata un

*passepartout* nella progettazione culturale, e la definisce come un processo con l'obiettivo di ampliare il numero di spettatori e di diversificarne la provenienza, rendendo la relazione dei pubblici con le arti più profonda; l'*audience development* si può avvalere di strumenti disparati, provenienti dal marketing, dall'educazione, dagli studi antropologici ecc. Anche in Italia si parla con insistenza di *formazione del pubblico* almeno a partire dal DM 1 Luglio 2014, che ha inserito nel decreto un'area di progettualità definita di «promozione» e ne ha individuate tre a livello nazionale nella sottovoce «formazione del pubblico»<sup>8</sup>. Se volessimo osservare oggi il panorama italiano di pratiche e processi sul campo emergerebbe una spiccata disomogeneità: da azioni che ambiscono a sviluppare la qualità della relazione teatrale a percorsi che puntano ad aumentare la quantità di pubblico operando con strumenti spesso auto costruiti, cercando di dare una fisionomia a una figura, quella del mediatore teatrale, per la quale non ci sono iter formativi istituzionali. Una mappatura delle pratiche credibili è tuttavia possibile, anche se non oggetto di questo intervento: dai percorsi di *engagement* in seno a festival e rassegne (alcuni dei quali capaci di «fare scuola», come i visionari del Festival Kilowatt di Sansepolcro e i loro vicini «Spettatori erranti» di Arezzo) ai progetti di avvicinamento fra spettacoli e spettatori adolescenti, come la «Scuola di platea» di Amat; dalle «scuole dello spettatore» dei Teatri Nazionali (su tutte quella di Ert diretta da Silvia Mei e Fabio Acca, a Bologna) ai «percorsi di visione» per insegnanti, spettatori e adolescenti portati avanti dalla Casa dello spettatore di Roma diretta da Giorgio Testa, esperienza pionieristica nella relazione fra teatro ed educazione dai tempi del Movimento di Cooperazione Educativa, diventata nel tempo una struttura interna all'Ente Teatrale Italiano<sup>9</sup> e ora Associazione Culturale<sup>10</sup>. Sono inoltre numerosi i progetti di educazione in campo critico e giornalistico, seguendo una pratica di ricostruzione di occasioni comunitarie e collettive che ha visto la critica teatrale farsi relazionale e operare costruendo giornali, quaderni e poi *workshop* di scrittura giornalistica dentro ai festival, cominciando dai quaderni di Santarcangelo diretti da Gianni Manzella a partire dal 1994, passando per il *Giornale del Festival* diretto da Massimo Marino sempre a Santarcangelo e inventando in seguito diverse occasioni dove la critica, in assenza di un contesto giornalistico ed editoriale che ne permettesse l'operato, lo ha ricostruito dentro ad alcune rassegne e altri luoghi teatrali in cerca di una nuova risonanza comunitaria<sup>11</sup>. Molti altri sono però i modelli e le metodologie esistenti, una mappa delle quali è in fase di creazione anche nel già citato «Crescere spettatori» di Altre Velocità, attraverso un'inchiesta sulla formazione del pubblico su scala nazionale in partnership con le associazioni ateatro e Stratagemmi Prospettive Teatrali<sup>12</sup>. Dal canto nostro, come Altre Velocità negli ultimi anni abbiamo messo a punto una pratica di educazione allo sguardo pensata per studenti e studentesse delle scuole secondarie e primarie che realizziamo in dialogo con i professori e



La redazione di Altre Velocità

con i responsabili dei teatri cittadini. «Crescere spettatori» si costruisce di incontri laboratoriali da svolgersi in orario curricolare dove il teatro, l'etimologico luogo della visione, si offre come occasione per persone che stanno crescendo di riflettere, discutersi osservarsi e raccontarsi. Il modello di lavoro concepisce un arco di azioni che opera non solo «prima del prodotto» (lavorando insieme a spettatori potenziali prima dell'incontro con l'opera, dunque sull'identità stessa e sul lavoro dello spettatore), ma quasi «prima del teatro», attraverso azioni la cui gittata crediamo possa servire a chi progetta per conoscere il pubblico, per capirne desideri e orientamenti, debolezze e lacune.

Si parte dalle scuole primarie e secondarie, chiedendo a studenti e studentesse che cosa intendono quando pensano al teatro, all'attore e allo spettatore. L'interrogazione diventa poi rivolta al proprio modo di osservare, invitando bambini e adolescenti a chiedersi come si pensino spettatori e spettatrici e che tipo di spettatori siano (insomma come guardano), fino ad arrivare a chiedere cosa si cerchi nell'opera d'arte. Le risposte a tali domande vengono raccolte ed elaborate in diverse articolazioni del progetto che cercano di discuterle e contestualizzarle scientificamente (attraverso convegni e pubblicazioni) entrando a contatto con strati della società anche esterni allo spettacolo dal vivo (ricerca sociologica, antropologica, educativa). Allo stesso tempo queste domande e le risposte vengono portate a contatto, sia attraverso la pratica dei nostri formatori sia tramite esercizi specifici, con giovani universitari, nei laboratori di giornalismo critico e comunicazione, ma anche con gli adulti con i quali si raffrontano le azioni del progetto (in particolare docenti scolastici, mediatori, conduttori di laboratori, formatori ma anche spettatori adulti raggiunti negli incontri pubblici, lettori degli elaborati dei ragazzi, famiglie, spettatori partecipanti dei teatri, ecc.). Si crea così un percorso di azioni che fonda la sua ricerca sulla percezione del teatro e dell'arte di spettatori potenziali giovani e giovanissimi, ma che a partire da questi prova a diffondersi in ampi strati della società, incontrando pubblici diversi, conoscendoli, stimolandoli, interrogandoli, in definitiva cercando di agire attraverso percorsi di stampo educativo e



critico che ambiscono a intercettare i cosiddetti “pubblici potenziali” e il “non-pubblico”.

*Dentro al laboratorio: al lavoro con i giovani*

Di recente è successo che un insegnante desiderasse attivare per la sua terza elementare uno dei nostri laboratori di *Crescere Spettatori* ma, chiedendo ai genitori cosa ne pensassero, abbia trovato delle resistenze dettate dalla scarsa comprensione degli obiettivi. Fortunatamente la maestra ha deciso autonomamente di sperimentare un percorso laboratoriale per la sua classe, poiché questo non impatta economicamente né sulle famiglie né tantomeno sulla scuola. Tale occasione ci ha fatto riflettere: come spiegare il senso del nostro lavoro a chi non si occupa di teatro e nemmeno di cultura in un senso più ampio? Potremmo dire, riprendendo Andrea Bajani e una sua provocazione diventata titolo di un libro, che i nostri progetti nelle scuole «non servono a niente»<sup>13</sup>. Entriamo nelle scuole di ogni ordine e grado, luoghi in cui la famosa alleanza scuola-famiglia attorno al patto educativo è naufragata. Nel patto educativo di corresponsabilità (art. 3 D. P. R. 21 novembre 2007, n. 235) si indicano i genitori come i più diretti responsabili dell'educazione e dell'istruzione dei propri figli, genitori che hanno il dovere di condividere con la scuola tale compito. Ma cosa accade quando le visioni degli uni non corrispondono con quelle degli altri? Quando cioè si presenta un conflitto attorno agli orizzonti formativi ed educativi necessari ai giovani e giovanissimi? La scuola è intesa come luogo all'interno del quale educazione e formazione si intrecciano unendo studio, acquisizione delle conoscenze e sviluppo della coscienza critica, ma se dentro alla parola educazione riversiamo aspettative diverse, cosa accade? In questo contesto si innesta “Crescere Spettatori”, che afferma politicamente non di servire a qualcosa di immediatamente misurabile ma di alimentare e coltivare un terreno critico ampio, di cui è urgente e necessario avere cura. Un tentativo, tra i tanti, perché la scuola possa guardare fuori da sé.

I nostri percorsi nelle classi sono pressoché quotidiani e, in ogni anno scolastico, accompagnano circa 2300 studenti alla visione di uno spettacolo teatrale. Nel tempo abbiamo messo a punto una metodologia stabile e trasmissibile ma al tempo stesso adattabile ai diversi contesti e alle differenti fasce d'età. La nostra *palestra di educazione allo sguardo* inizia prima di andare a teatro con la classe, esperienza per noi nodale e spesso imprescindibile. Convinti sostenitori dei principi dell'apprendimento attivo e nell'importanza dell'educazione al pensiero critico fin dall'infanzia, cerchiamo di educare al teatro ovvero al guardare (come è noto l'etimologia della parola “teatro” contiene il verbo “guardare”) mettendo in campo la possibilità della sosta. Il tempo dedicato alla visione di uno spettacolo concede allo spettatore di praticare l'osservazione e di porre domande a come sta vedendo e così di allenare lo sguardo fino a renderlo, con il tempo e la pratica, competente. La possibilità di una sosta e non solamente della sollecitazione e stimolazione.

Ma non si riesce a *vedere* se prima non si riesce ad *ascoltare*: dunque entrando nelle classi chiediamo di abbassare le mani che si alzano per rispondere alle nostre domande. Anziché essere concentrati solo sul proprio pensiero, invitiamo ad ascoltare quello dei compagni e delle compagne; solo successivamente è possibile arricchire, completare la riflessione o spostare le questioni emerse. Si tratta di un primo esercizio che attuiamo subito, molto prima della visione dello spettacolo a teatro.

Il nostro ruolo è diverso da quello di un docente e ci permette di proporre in classe due ore di lavoro di stampo laboratoriale, condizione che subito viene percepita come un'alterità rispetto all'attività propriamente didattica. L'idea di laboratorio si avvera non solo nella modalità relazionale o nello stile educativo che scegliamo per la nostra conduzione ma anche, e soprattutto, nell'ingaggio che chiediamo ai ragazzi, in una “accensione” capace di attivare le conoscenze acquisite sapendole riadattare a un contesto, quello teatrale, che spesso volte è percepito come distante, se non addirittura estraneo. Li “convochiamo” partendo dai loro vissuti, dai saperi, dalle biografie creando così un nesso e una prossimità con l'opera teatrale.

Entriamo nelle classi e vorremmo uscirne avendo attivato una consapevolezza dello sguardo, cosa non sempre realizzabile in quattro ore. Proprio per questo nell'idea di accesso all'opera teatrale non attingiamo mai solamente alla chiave nozionistica e informativa, più vicine queste a un'idea di promozione *dell'arte* piuttosto che di educazione *all'arte*. Brevi racconti storici ed esercizi di sguardo sono il punto di partenza per avvicinare le arti sceniche agli adolescenti, concentrandoci in particolare sulle figure dell'attore, dello spettatore e del critico. La classe definisce collettivamente questi tre ruoli e arriva a porsi quella che per noi è la domanda fondamentale per lo spettatore: «Che cosa cerco nell'opera d'arte?». Insieme si scrive e si ascoltano le risposte di tutti.

Si giunge poi alla visione dello spettacolo con la classe, un corpo a corpo fra studenti e opera che nei giorni immediatamente successivi andrà discusso, contestualizzato, interpretato, nuovamente in classe. La serata a teatro, per orario e location è evidentemente al di fuori del contesto scolastico e familiare abituali, e permette di ritrovare e riconoscere segni, simboli, paradigmi, strumenti della vita, trasformati attraverso la lente del linguaggio teatrale. Ma non solo: consente di uscire dalla routine (all'interno della quale ci si muove con disinvoltura e con il minimo dispendio di energie) e di risvegliare le percezioni, rimettere in circolo e rinnovare quella sensibilità che grazie ai sensi nutre lo sguardo, nonché rimettere in discussione i punti di vista di partenza e approdo alle cose.

L'incontro successivo allo spettacolo ha l'obiettivo di depositare un'esperienza, cercando anche di sperimentare le forme di racconto. Queste testimonianze, a seconda dei progetti, possono essere scritte oppure si può decidere di rileggere l'opera teatrale attraverso una cronaca audio, con il video, o grazie al disegno o all'illustrazione. Tutto inizia comunque dalla narrazione dell'esperienza tea-

trale che avviene fra i ragazzi, da noi guidata. Parlare di un'esperienza vissuta insieme, all'interno di una cornice plurale e sfaccettata com'è quella di una classe, permette l'avverarsi di un dialogo tra chi si è eletto amico, ma anche tra compagni con i quali non si sarebbe scelto di confrontarsi, rendendolo un luogo di pratica democratica. A volte, a questo, si aggiunge la possibilità di un incontro intergenerazionale tra noi, le professoresse e professori presenti e i giovanissimi. Capita che questo scambio ci sorprenda e faccia scoprire lati (tanto degli uni, quanto degli altri) inediti e pieni di aria nuova. Succede quindi che noi di Altre Velocità fungiamo da facilitatori, non solo rispetto all'incontro tra i giovani e il teatro, ma anche tra la classe e l'insegnante e tra i ragazzi stessi.

Agli insegnanti chiediamo di raccontare agli alunni perché hanno scelto di portarli a teatro e come il teatro può essere uno strumento educativo e di crescita nel loro percorso formativo, chiediamo inoltre di motivare la scelta di quel titolo rispetto a un altro, in modo che anche gli allievi e le allieve acquisiscano una primissima consapevolezza sul perché stanno andando a teatro e sulle motivazioni alla base delle scelte dei docenti. Un dialogo iniziale che può sembrare leggero e scontato ma che per noi è sempre rivelatore. Inoltre, essendo il nostro laboratorio, le dinamiche e gli equilibri della classe spesso saltano, se ne creano di nuovi e i ragazzi iniziano a vedersi e a conoscersi con occhi diversi.

Benedetta, ragazza di una quarta Liceo Scientifico un giorno ha affermato: «Vorrei che andare a teatro fosse per me come quando, per caso, sono andata al concerto dei Pinguini tattici nucleari»; in quel momento Riccardo ha detto che non sapeva che anche a lei piacesse, le ha chiesto perché non gli avesse detto che andava, così ci sarebbero potuti andare insieme. Alla fine si sono messi d'accordo per una prossima volta.

*Dopo il laboratorio: fra pionieri e ricerca dell'alterità*

“Crescere Spettatori” non propone dunque lezioni di storia del teatro, ma prova a trasformare in esperienza la visione di uno spettacolo, convinti che dentro al teatro, dentro all'arte si possano rintracciare istanze di liberazione capaci di affiancarsi alla crescita. Ci si libera, o almeno si inizia un processo che può liberarci quando riconosciamo l'alterità, la consideriamo nelle sue differenze, senza tollerarla né rifiutarla. Ci si libera quando ci si apre a quanto non si conosce, sapendo che anche nell'arte si tende a cercare ciò che già conosciamo e che produce rispecchiamento. E se invece il teatro, anche grazie alla sua inattualità, alla sua densità in un mondo che incoraggia esperienze sempre più gassose di *surf* e *scroll*, se la differenza del teatro, la sua corporeità necessaria in una società che dematerializza, se questa diversità fosse un preludio per rintracciare ciò che è diverso da noi, ciò che non vorremmo vedere, una nostra immagine senza patine ma con la quale sappiamo di doverci confrontare? Come incoraggiare questo processo? A un convegno da noi organizzato a Bologna, il 15 dicembre 2017, l'an-

tropologo teatrale Piergiorgio Giacchè rispondeva a una domanda sulla mediazione affermando che «al pubblico va resa la vita difficile, non facilitata»<sup>14</sup>. Il sociologo Stefano Laffi descrive i giovani di oggi come dei potenziali pionieri: persone che inventano i modi dell'esperienza e spesso della conoscenza in assenza di guide adulte, essendosi interrotto il patto generazionale che portava gli adulti a essere depositari di una sapienza da trasmettere<sup>15</sup>. Quando si sta di fronte a dei potenziali pionieri *a cui va resa la vita difficile* appare evidente come un'idea di formazione che punta a riempire dei gusci vuoti sia inefficace e dannosa. Non si tratta di normare lo sguardo e spesso le ricette che insegnano a guardare, i prontuari di visione – dei quali anche noi a volte ci avvaliamo – si rivelano poco utili. Al contrario si dovrebbero incoraggiare il dubbio e la messa in questione di ciò che si vede, favorendo una presa di responsabilità dello sguardo e la produzione di personali interpretazioni. Stare al fianco di pionieri, dunque, significa *accompagnare senza insegnare*, mostrare senza dire «si fa così», perché saranno loro poi a dover segnare le strade dell'esperienza. Rendere la vita difficile, almeno nel contesto scolastico e dal nostro parziale osservatorio, significa portare a teatro e al contempo affermare che non importa il teatro in sé; corrisponde a pensare all'arte come a un campo di confronto ma allo stesso modo dichiararne l'insufficienza, affermare che l'arte da sola non salva, a meno che la sua frequentazione diventi un frammento di esperienza e di costruzione di autonomia. Ben venga allora la frattura nel rispecchiamento fra linguaggi dell'arte e biografie dei giovani, forse l'unico punto di partenza per più ampie messe in discussione capaci di porre domande necessarie alla crescita. Il problema è che questa soglia può preludere all'abbandono, perché quasi sempre senza il rispecchiamento si sceglie altro e a teatro non si torna. Questa zona di spaesamento allora va abitata e anche incoraggiata, forse è qui che risiede un possibile spazio degli scontri odierno dove verificare giorno per giorno la necessità del teatro, così come è espressa da Marco De Marinis:

Il teatro può allenarci a questo doppio, simultaneo e solo apparentemente contraddittorio gesto teorico, e quindi diventare una grande palestra per l'accettazione dell'altro in quanto tale; a patto però di non porsi più come «specchio della realtà», ma, ben diversamente, come «della cultura», cioè – appunto – come viaggio verso e dentro l'alterità, come scoperta, esplorazione e confronto con l'alterità, a partire dalla propria, e dunque anche come viaggio verso e dentro se stessi, o più esattamente come «lavoro su di sé»<sup>16</sup>.

**Lorenzo Donati** è critico teatrale e dottorando del Dipartimento delle Arti (Università di Bologna). **Agnese Doria** è giornalista ed educatrice. Entrambi fanno parte del nucleo redazionale di *Altre Velocità*: gruppo di osservatori e critici delle arti sceniche, impegnato a favorire un tessuto di relazioni fra le arti e la società contemporanea, guardando al teatro e alla danza di ricerca, agli artisti emergenti e al contesto internazionale.

<sup>1</sup> Mario Apollonio, Paolo Grassi, Giorgio Strehler, Virgilio Tosi, *Programma del Piccolo Teatro in Il Piccolo Teatro d'Arte. Quarant'anni di lavoro teatrale* (1947-1987), Milano, Electa Mondadori, 1988, p. 34.

<sup>2</sup> Marco De Marinis, *Il teatro dell'altro. Interculturalismo e transculturalismo nella scena contemporanea*, Firenze, La Casa Usher, 2011, p. 70.

<sup>3</sup> «Cosa si cerca nel teatro se non risposte di "senso" esistenziali (chi siamo, dove andiamo...), subendo il fascino del gioco delle varianti, stratificate nella storia, sui tanti "perché" della vita?», Loredana Perissinotto, *Animazione teatrale*, Roma, Carocci, 2004, p. 17.

<sup>4</sup> Giuliano Scabia, *Teatro nello spazio degli scontri*, Roma, Bulzoni, 1973, p. XVII.

<sup>5</sup> Per una mappa di queste esperienze si rimanda a *Quarant'anni di Nuovo Teatro Italiano* in «Culture Teatrali», n. 2/3 Primavera-Autunno 2000.

<sup>6</sup> Nicolas Bourriaud, *Esthétique relationnelle*, Dijon, Les presses du réel, 1998, trad. it. *Estetica relazionale*, Milano, Postmedia Books, 2000.

<sup>7</sup> *Engage Audiences. Study on Audience Development – How to place audiences at the centre of cultural organisations*, uno studio a cura di Fondazione Fitzcarraldo con Culture Action Europe, ECCOM and Intercult, finanziato dal programma Creative Europe (<http://engageaudiences.eu>).

<sup>8</sup> Si tratta dei progetti di Compagnia Laminarie, A.S.A.P.Q./Teatro dell'Orologio e Argot Studio di Roma e del progetto "Crescere spettatori" del Gruppo Altre Velocità, di cui fanno parte i redattori di questo intervento.

<sup>9</sup> Ente senza fini di lucro nato nel 1942 per promuovere le attività teatrali di prosa, musica e danza, è stato soppresso dal decreto legge n. 78 del 31 maggio 2010.

<sup>10</sup> Loredana Perissinotto, *Educazione dello spettatore: la scuola. Evoluzioni di processi e strumenti formativi* e Ivana Conte, Sara Ferrari, *Casa dello spettatore: un'esperienza romana*, entrambi in Francesco De Biase (a cura di), *I pubblici della cultura. Audience development, audience engagement*, Milano, Franco Angeli, 2014; *Educare al teatro* di Giorgio Testa, incontro con Francesca Bini in «Gli Asini», n. 24, 2014.

<sup>11</sup> Per un racconto di queste vicende e una loro puntuale ricostruzione si rimanda a: Massimo Marino, *Lo sguardo che racconta. Un laboratorio di critica teatrale*, Roma, Carocci, 2004 (dove in particolare, fra le altre cose, si riattraversa la storia del *Giornale del Festival* a Santarcangelo); spunti necessari vanno desunti anche da Roberta Ferraresi, Andrea Porcheddu, *Questo fantasma. Il critico a teatro*, Corazzano, Titivillus, 2010; Giulia Alonzo, Oliviero Ponte di Pino, *Dioniso e la nuvola. L'informazione e la critica teatrale in rete: nuovi sguardi, nuove forme, nuovi pubblici*, Milano, Franco Angeli, 2017.

<sup>12</sup> Per approfondire si rimanda a <http://crescerespettatori.altrevelocita.it/>; un pionieristico lavoro di inchiesta e mappatura è presente su Stratagemmi n. 22, giugno 2012 (*Esercizio critico e formazione: per uno spettatore consapevole* nella seconda parte della rivista denominata *Taccuino*, con interviste a diverse realtà che operano nella critica e nel giornalismo in senso laboratoriale).

<sup>13</sup> Andrea Bajani, *La scuola non serve a niente*, Bari, Laterza, 2014.

<sup>14</sup> *Pubblico a chi? Definizioni, approssimazioni, esperienze, sconfinamenti attorno all'educazione allo sguardo per il teatro*. Un convegno a cura di Altre Velocità, 15 dicembre 2017, Sala Tassinari, Piazza Maggiore 6, Bologna. Di Piergiorgio Giacchè si segnalano i fondamentali: *Lo spettatore partecipante. Contributi per un'antropologia del teatro*, Milano, Guerini e Associati, 1991 e *L'altra visione dell'altro. Una equazione fra antropologia e teatro*, Napoli, Ancora del Mediterraneo, 2004; senza dimenticare il seminale Piergiorgio Giacchè, *La fine dello spettatore*, in «Prove di Drammaturgia», n. 1, 2000, pp. 13-15.

<sup>15</sup> Stefano Laffi, *La congiura contro i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2015; *Crescere nonostante*, a cura di Stefano Laffi, Roma, Edizioni dell'Asino, 2016.

<sup>16</sup> Marco De Marinis, *Il teatro dell'altro. Interculturalismo e transculturalismo nella scena contemporanea*, Firenze, La Casa Usher, 2011, p. 170.

#### Formazione partecipata: i progetti del Teatro dell'Argine di Nicola Bonazzi

**Abstract.** *Teatro dell'Argine's main vocation is to bring out theatre from its abtitual seats, giving value to the relational element that theatre keeps in itself, by meeting and letting people and groups of people meet each other. This particular vocation has given life to at least three important projects: Viaggio attraverso l'accampamento mondo (A journey through the world camp), a show which in its first version wanted to get italian and foreign young people in touch; Le parole e la città (The words and the city), an enquiry (and a show) on several society fragments which worked in supportive activities; Futuri Maestri (Future Masters), a project involving hundreds and hundreds of young people measuring themselves with the desires and the hopes of teenagers.*

Partiamo dalla fine:

«Lasciateci godere la forza della possibilità: il potere essere è sempre meglio di ciò che si è».

Queste sono le parole conclusive dello spettacolo *Futuri Maestri*, che nel giugno 2017 ha chiuso il progetto omonimo. Rivendicano il diritto all'imperfezione, al non-finito, alla bellezza selvatica dell'informe. A pronunciarle era un ragazzino di 17 anni, che in quel momento finale di spettacolo si faceva portavoce di tutti i suoi compagni sulla scena (circa trecento ogni sera) e, idealmente, di tutti coloro che appartengono all'«età d'oro», come uno scrittore vittoriano per bambini (Kenneth Grahame) definì il periodo che comprende l'infanzia<sup>1</sup> e la prima adolescenza, ma la cui soglia problematica verso l'età adulta un altro scrittore inglese (Joseph Conrad) chiamò, con immagine assai pertinente e suggestiva, «linea d'ombra». Quella frase finale, un vero e proprio distico, ha avuto la buona sorte, del tutto inconsapevole in quanto a vigore icastico, di compendiare un atteggiamento proprio dell'adolescenza di ciascuno, la candida e furiosa spavalderia dell'incostanza, il genio capriccioso del ribellismo a ogni forma preconfezionata, la richiesta di poter sbaglia-

re, di poter sbagliare da soli, di poter sbagliare in pace. Ma quella stessa frase conteneva la proiezione di chi, adulto, di chi – si voglia perdonare la pretenziosità di una parola che si usa qui solo nella sua convenzionale accezione antidogmatica – di chi, artista, vede nella vitalità barbara dei più giovani, nell'irriducibilità di corpi informi buttati nell'agone della crescita, un antidoto all'irrigidimento del pensiero, alla ricerca di una magari anodina compiutezza fisica e spirituale, pulita, immacolata, priva di sorprese o spiazzamenti.

Era del resto quello che sosteneva Witold Gombrowicz, uno dei numi tutelari dell'intero progetto, quando, in una delle tante occasioni in cui si trovò a commentare la propria ossessione per la giovinezza come tema privilegiato di scrittura, ne rimarcava i tratti di viscerale corporeità, di estraneità all'ordine e all'equilibrio:

Per me la gioventù non è tanto ingenua. Ma mi sembra che l'unica cosa che ci resta sia comunque la gioventù: una cosa divina. Dio, liquidato. Morale, non esiste più. Entriamo in un mondo nel quale la personalità si perde, tutto va in frantumi, e ciò che rimane è sempre questo incanto che nasce dal basso, la forza biologica dell'umanità che si rinnova. È per questo che insisto su tale tema. La gioventù diventa la sola speranza, la sola bellezza: l'unico rinnovamento<sup>2</sup>.

In quest'ultima frase Gombrowicz pone tre parole che stanno alla base del progetto *Futuri Maestri*, un progetto che si è appunto nutrito dell'energia dirompente della giovinezza, provando a rispecchiarla anche nelle modalità di realizzazione: speranza, bellezza, rinnovamento.

Per dire meglio, queste modalità di realizzazione hanno trovato nella debordante, vitalistica, scardinante irruenza della gioventù la declinazione più pertinente di una necessità di ripensamento degli statuti vagamente intorpiditi del teatro: un tentativo nel quale, a dire il vero, appaiono ormai impegnati tutti gli avamposti più sensibili a quelle dinamiche partecipative in grado di recuperare al teatro la sua originaria funzione sociale.

Dopo essere partito dalla fine, provo ora velocemente a ripercorrere alcune tappe precedenti del lavoro del Teatro dell'Argine (e, incidentalmente, del lavoro del sottoscritto in quanto *drammaturg* della Compagnia), momenti di un pensiero e di una pratica in continua evoluzione, e insieme premessa indispensabile al progetto *Futuri Maestri*, che di quel pensiero e di quella pratica costituisce forse il frutto più maturo, pur con tutta la precarietà che un evento ancora troppo vicino comporta allo sguardo retrospettivo dello scrivente.

Nel 2007 il Teatro dell'Argine realizza, nella piazza centrale di San Lazzaro, lo spettacolo *Viaggio attraverso l'accampamento mondo*<sup>3</sup>, nel quale, dopo un breve percorso itinerante, gli spettatori vengono guidati verso una sorta di accampamento, una distesa di tende: in ciascuna si svolge una performance di pochi minuti: pezzi di mondo, di territori lontani e problematici raccontati da

adolescenti attraverso monologhi, conversazioni, lettere, fotografie, video, libri, cibi, *collages*. Piccoli pezzi di teatro creati da loro stessi, dopo un anno di colloqui con persone le cui storie rimandano a cinque diverse zone del mondo: il Brasile dei *catadores* (raccoglitori di rifiuti), la Bolivia dei minatori, il Mozambico degli orfani di guerra, l'Iran di uomini e donne alla ricerca di una libertà perduta, Palestina e Israele con il loro conflitto irrisolto. Tanti piccoli teatri, tante piccole stanze/case popolate da ragazzi pronti ad accogliere dai due ai quattro spettatori alla volta, per raccontare, in una dimensione intima, non solo quelle storie lontane, ma anche (soprattutto) l'impatto che quelle storie hanno avuto su di loro.

Ragazzi dai 15 ai 25 anni che sotto la supervisione delle guide del Teatro dell'Argine e di Gigi Gherzi, regista e autore milanese, avevano compiuto un percorso di conoscenza e crescita, attivando contatti con referenti di ciascuno dei paesi in oggetto: talvolta privati cittadini, più spesso comunità o associazioni: centri per orfani, centri giovanili, associazioni per la rivendicazione di diritti o associazioni italiane di fuoriusciti e persino una compagnia teatrale. Erano andati in giro per la città, avevano fatto interviste a coetanei stranieri, avevano trascritto storie e suggestioni.

Un progetto, dunque, che interrogava le coscienze di quegli adolescenti, che li metteva in gioco, forse per la prima volta, dentro dinamiche relazionali per loro inedite.

Quel progetto portava già iscritti in sé alcuni degli elementi su cui il Teatro dell'Argine avrebbe continuato a lavorare negli anni successivi, germinati a loro volta da esperienze laboratoriali pregresse e dal confuso (sicuramente allora confuso) desiderio di smarcarsi da modalità produttive consuete. Non posso, per inciso, negare che questo desiderio nasceva anche dallo scacco a cui la Compagnia aveva dovuto far fronte nei primi anni della sua vita, quando alla necessità di definire delle proprie modalità lavorative si accompagnava l'altra necessità di trovare un proprio pubblico e, più concretamente, di trovare un pubblico all'ITC Teatro, ovvero lo spazio che il Teatro dell'Argine aveva avuto in gestione un decennio prima: una sorta di *horror vacui* generato dall'avvilente presa di coscienza di una sala semivuota, forse anche in forza di proposte che posso con un eufemismo definire, concedendo ai noi stessi di allora l'attenuante dell'inesperienza, piuttosto immature.

Ma, per tornare agli elementi costitutivi di quel progetto: sicuramente gli apparteneva una decisa vocazione pedagogica; la voglia, inoltre, di offrire una visione del mondo (mi si perdoni l'espressione un po' generica) maturata all'ombra di pratiche di relazione; infine il desiderio di dare risposta a un bisogno di socializzazione, certo connaturato all'adolescenza, ma che si andava, si va diffondendo sempre più in rapporto al contrarsi di reali rapporti interpersonali, o al diffondersi di rapporti interpersonali *in absentia*, per dir così.

La riproposizione del medesimo evento pochi anni dopo





Compagnia Teatro dell'Argine, *Futuri Maestri* (foto di Luciano Paselli)

in Piazza Santo Stefano a Bologna, ovvero in una delle piazze storiche della città, aggiungeva un ulteriore elemento: il tentativo di riconfigurare gli spazi cittadini appunto come spazi di socializzazione, di rimodularli, ripensarli dentro la dimensione teatrale; e il tentativo insieme di portare il teatro fuori dal teatro, invadere la città per esserne invasi, dentro quella sfera partecipativa di cui dicevo prima.

Andato in scena per sette sere nel 2014 in un campo sportivo di San Lazzaro di Savena, *Le parole e la città*<sup>4</sup> è stato il momento centrale di un articolato progetto dal titolo omonimo, che è riuscito a coinvolgere più di 100 realtà (associazioni, enti, gruppi di persone unite da qualche interesse o vocazione comune) di quell'ampio territorio, reale e ideale, con cui la Compagnia aveva lavorato, interagito, collaborato nei vent'anni di vita precedenti.

Nella fase preliminare la Compagnia ha intervistato ogni gruppo, traendo un "abecedario" per ciascuno di essi (ogni gruppo o associazione indicava le parole nelle quali riconoscersi o riconoscere, almeno parzialmente, il senso e le ricadute positive della propria attività); alcune (una trentina) hanno poi partecipato allo spettacolo finale, creando forti momenti di interazione tra gruppi diversi, legati tuttavia da un'importante vocazione civile e solidale.

"Partecipato" significa che i rappresentanti di ogni gruppo si sono letteralmente messi in scena, testimoniando con la loro presenza non solo e non tanto le prerogative del proprio fare, quanto piuttosto il desiderio festoso e disinteressato di partecipare ad una comunità ideale mos- sa da ragioni di condivisione e mutuo sostegno.

La testimonianza – e qui il processo partecipativo si incrociava col processo formativo – avveniva in forza della scoperta degli elementi socializzanti del teatro e della possibilità, attraverso essi, di restituire appunto il senso di un'operosità genuinamente civica, collaborativa.

Il risultato finale mirava ad un coinvolgimento emotivo e cognitivo dello spettatore spingendolo ad una riflessione sui modi in cui si può costruire una convivenza matura tra le persone, che il teatro in quanto pratica sociale altamente inclusiva può sollecitare e contribuire a realizzare. E veniamo a *Futuri Maestri*: un progetto frutto di due anni di riflessioni e pratiche, sostanziato da un anno di

incontri, eventi, laboratori e da uno spettacolo finale andato in scena per nove sere consecutive all'Arena del Sole di Bologna, con circa mille tra adolescenti e bambine e bambini sul palco.

*Futuri Maestri* ha tentato di portare ad emersione, di nuovo, ma in misura stavolta quasi elefantica, due delle direttrici su cui il Teatro dell'Argine ha lavorato con più costanza nella sua storia, e che si possono compendiare in due parole (del resto già ampiamente citate sin qui): giovani e comunità.

Ci si è interrogati, cioè, su come fare arte con la città, su come creare percorsi di bellezza partecipata, su come far convivere teatro, cittadinanza, spettatori, in un unico, organico processo creativo; su come il teatro, per citare un passaggio delle note che sono servite a illustrare il progetto, «possa diventare il luogo dell'incontro, dell'ascolto, della conoscenza reciproca non solo tra spettatori e artisti ma più universalmente tra persone, tra membri della stessa comunità, tra cittadini e cittadine»<sup>5</sup>.

Abbiamo provato a farlo coinvolgendo centinaia e centinaia di giovani, perché se è vero che il teatro, come altri luoghi di cultura, sconta l'equivoco di essere inospitale, noioso, arcignamente chiuso in una ritualità elitaria ed esclusiva (un equivoco, sia chiaro, troppo spesso cercato e voluto), a farne le spese sono, tra gli altri, proprio i giovani, che viceversa, laddove ne scoprono le potenzialità eversive e giocose (eversive proprio perché giocose) sono anche i primi a riconoscerne le peculiari capacità educative, a rivendicare per sé le pratiche di convivenza che esso è in grado di attivare. Il teatro da luogo comune a luogo in comune: ovvero da luogo di cui si dà per scontata l'inerzia tediosa e persino molesta, a luogo di condivisione gioiosa di percorsi di conoscenza e di socializzazione.

Citare tutte le istituzioni, gli enti, le associazioni, i collettivi, gli amici che hanno sostenuto e condiviso il progetto sarebbe un esercizio passibile di sanzione per lo spazio richiesto: ma in questa sede vanno citati almeno i soggetti con cui si è realizzato un vero e proprio partenariato: Emilia Romagna Teatro Fondazione – Arena del Sole, Teatro Comunale di Bologna, Istituzione Bologna Musei-MAMbo, Mediateca di San Lazzaro; accettando di far parte del progetto, ne hanno accolto i presupposti di scardinamento dell'usuale, di rovesciamento della percezione comune, della volontà di rottura di idee preconette e limitate.

Nelle sedi di ognuna di queste istituzioni, dunque, sono stati realizzati laboratori ed eventi che ruotavano attorno a cinque parole in grado (così abbiamo immaginato) di sollecitare le riflessioni di adolescenti e bambini: amore, guerra, lavoro, crisi, migrazione. Si sono svolti incontri con artisti, educatori e scrittori: Silvia Spadoni (docente all'Accademia di Belle Arti e curatrice del Dipartimento Educativo del MAMbo); Michela Murgia, Roberto Saviano, Daniel Pennac e l'ex sovrintendente del Teatro Comunale Nicola Sani; è stata allestita una mostra sulle cinque parole con opere di pittori, fotografi, fumettisti, artisti visuali.

Tutto questo ha però trovato il suo naturale compimento in uno spettacolo portato in scena da un migliaio di bambini e adolescenti: circa novanta hanno partecipato al lavoro di prove e hanno preso parte a tutte le nove repliche di spettacolo facendosi carico delle battute del copione; i restanti ottocento si sono dati il cambio in un numero di circa trecento a sera per realizzare tre momenti diversi dello spettacolo.

Spettacolo in cui l'idea di città tornava come presupposto per lo svolgimento della trama: un gruppo di ragazzi decide di abbandonare la propria città d'origine, preda di una strana malattia (la malattia delle arterie fangose, sorta di sineddoche per indicare l'inerzia e la mancanza di passione dell'età adulta) e di porsi alla ricerca di una nuova città che possa finalmente dare ricetto ai loro sogni, risposta alle loro domande inevase, accogliere le loro aspirazioni.

Va detto, di là dal pretesto di una narrazione se si vuole prevedibile o artificiosa, che ogni momento della drammaturgia era innervato da alcuni testi della tradizione teatrale antica e moderna: *Mistero buffo* di Majakovskij, *Porno-Teo-Kolossal* (trattamento per un film mai fatto) di Pasolini, *Ascesa e caduta della città di Mahagonny* di Brecht, *Gli uccelli* di Aristofane, il canto di Astolfo sulla Luna dell'*Orlando furioso* di Ariosto: tutti testi che narrano di viaggi verso mete utopiche, o distopiche; tutti testi che, nel corso dell'anno di avvicinamento allo spettacolo, sono stati svuotati dai ragazzi per essere riempiti di contenuti nuovi, fatto salvo l'impianto narrativo di partenza. La tappa finale di questo viaggio fantastico era situata in un teatro, anzi proprio nel teatro in cui si stava svolgendo lo spettacolo, ripiombando la vicenda in un *hic et nunc* che intendeva saldare nelle intenzioni la dimensione immaginativa con quella concreta della realtà, come se, in qualche modo, il teatro si sovrapponesse al mondo o lo sostituisse con le sue modalità ludiche e dialogiche.

Il teatro diventava insomma, nella finzione dello spettacolo, l'unico approdo possibile per la debordante vitalità dei protagonisti.

Un assunto facile e scontato? Forse, ma non troppo, per chi lavora quotidianamente in teatro e si fa carico delle difficoltà di portarne in emersione i valori estetici e antropologici (in una parola: la bellezza) e per chi, stando quotidianamente a contatto con i ragazzi, sa quanto il teatro possa contare nei processi formativi che li riguardano.

Non a caso, viene da dire, uno dei momenti più entusiasmanti dello spettacolo era quello dei saluti, quando bambini e ragazzi si abbracciavano nella consapevolezza di avere portato a termine "l'impresa", di avere deposto un mattoncino sull'edificio in costruzione del proprio percorso personale, tutti dentro lo stesso respiro di ardore e passione, tutti (come il loro antesignano Pinocchio) dentro lo stesso insanabile «contagio di fughe, tentazioni, scoperte, frustrazioni, rivelazioni»<sup>6</sup> che il teatro può rappresentare.

È l'auspicio di un'utopia possibile: il teatro si riversa fuori

dal teatro e torna a sé carico di una nuova energia, generata dall'incontro e dalla relazione, e generante una nuova bellezza, nella quale l'estetica si nutre di ragioni etiche, l'etica di un antropologico bisogno di appartenenza, capace di contraddire qualunque attitudine egoistica o oppositiva.

Come sostiene Marco Polo nella conclusione delle *Città invisibili* di Calvino, se l'inferno è quello che abitiamo, due sono i modi per non soffrirne: il primo è «diventarne parte fino a non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio»<sup>7</sup>.

Il viaggio dei ragazzi (il viaggio del teatro) può così toccare le sponde di una nuova comunità dove l'umano ri- attinge le sue ragioni profonde di solidarietà, armonia, bellezza: Dioniso tende le braccia ad Apollo: tornare indietro, ora, è impossibile.

Nicola Bonazzi è dramaturg e regista della Compagnia Teatro dell'Argine di San Lazzaro di Savena (Bo), di cui è condirettore artistico insieme ad Andrea Paolucci e Micaela Casalboni. Tra i suoi testi ricordiamo il dittico sull'emigrazione Italiani Cincali (2003, finalista Premio Ubu Miglior Novità Italiana) e La Turnata (2005) per Mario Perrotta. Nel 2017 scrive i testi e realizza parte della regia di *Futuri Maestri* (2017). Da molti anni si occupa di didattica teatrale nelle scuole.

<sup>1</sup> K. Grahame, *Letà d'oro*, Milano, Adelphi, 1984.

<sup>2</sup> Cit. da Piero Sanavio, *Gombrowicz: la forma e il rito*, Padova, Marsilio, 1974, p. 22. Cfr. A. Severi, Ferdydurke di Witold Gombrowicz: l'umanità tra il mito della giovinezza e l'incubo dell'immaturità, in «Griseldaonline», *Ai giovani*, 3 (2013): <http://www.griseldaonline.it/temi/ai-giovani/ferdydurke-di-witold-gombrowicz-severi.html>.

<sup>3</sup> Cfr. <http://teatrodelargine.org/site/lang/it-it/page/25/production/72>.

<sup>4</sup> Cfr. <http://teatrodelargine.org/site/lang/it-IT/page/45/project/22>.

<sup>5</sup> Il passo è tratto dalle note di presentazione (cfr. <http://teatrodelargine.org/site/lang/it-IT/page/45/project/70>).

<sup>6</sup> G. Manganelli, *Pinocchio: un libro parallelo*, Torino, Einaudi, 1977, p. 43.

<sup>7</sup> I. Calvino, *Le città invisibili*, Milano, Mondadori, 1993, p. 160.

#### Festival 20 30: abitare un vuoto di Nicola Borghesi

**Abstract.** *The title of the intervention comes from the consideration which led to the creation of Festival 20 30 in Bologna: the acknowledgement of a lack of frequentating of theatre from the nowadays twenty and thirty-year-old audience and the consequent need to reconfigure a kind of theatre (from the plays to the fruition) which talks with and about them. The Festival led to the growing process of the com-*

*pany Kepler-452 (Aiello, Baraldi, Borghesi), which works for bringing theatre outside theatre itself and reintegrating pieces of reality in it.*

Trovandomi a raccontare di Festival 20 30 partirò dalla fine, da un'immagine che Gerardo Guccini ha evocato nel corso dell'incontro "Appunti per un manifesto" tenutosi a margine dell'ultima edizione. Al professore abbiamo chiesto di ascoltare la voce dei numerosissimi ragazzi appartenenti a diversi gruppi di visione e direzione artistica under 30 e fornirci una restituzione di ciò che, a suo avviso, fosse emerso. La parola che si è imposta come centrale nella riflessione è stata: vuoto. Un vuoto dal quale siamo partiti e che ci garantisce una libertà di movimento sconosciuta alle generazioni di teatranti a noi immediatamente precedenti.

Proprio da un vuoto è nato Festival 20 30.

Reduce da alcuni anni di esperienza di tournée in sale teatrali spesso vuote o parzialmente piene di pubblico di un'età assai più avanzata della mia e trovandomi a tornare a vivere nella mia città di origine, Bologna, mi sono domandato: ma perché in platea non incontro mai miei coetanei? Perché se chiedo ai miei amici di una vita di venire a teatro scopro, senza troppa sorpresa, che è un orizzonte del tutto assente dalle loro prospettive? Eppure sono consumatori di prodotti culturali: leggono libri, visitano mostre, vanno a concerti, guardano film e serie tv. Perché il teatro no? E perché io dovrei trovarmi nell'artificiale situazione in cui il referente della mia attività artistica è costituito da persone con cui nella vita difficilmente mi relazionerei? Ecco dunque la condizione di vuoto: di pubblico, di prospettive future (se i miei coetanei non vanno oggi a teatro, perché dovrebbero andarci domani?), di urgenze da esprimere in assenza di un referente chiaro. Credo d'altra parte che in assenza di un pubblico specifico sia difficile immaginare un'opera che esprima un'urgenza. In altre parole, se il mio pubblico è potenzialmente chiunque, mi pare difficile capire quale sia il conflitto fondamentale da esplorare, il che mi mette in una condizione di sostanziale irrilevanza.

Da queste smanie, fantasie, riflessioni nasce, nel 2014, Festival 20 30, che già nel nome circoscrive l'oggetto della propria indagine e del proprio pubblico di riferimento: coloro che hanno tra i venti e i trenta anni. La metafora reggente che fin dalla prima edizione ci ha accompagnato è quella di una generazione che entra in scena. La situazione in cui ci troviamo è tale per cui un gruppo di persone, chi ha tra i venti e i trent'anni appunto, fatica a prendere parola pubblicamente descrivendosi come comunità e non è in grado di farlo nemmeno quando è l'oggetto del dibattito. A parlare di noi, insomma, è spesso chi ha il doppio dei nostri anni.

Contemporaneamente si trattava di costruire un pubblico fino ad allora assente, qualcosa che prima non c'era. Dall'unione delle due esigenze, l'una identitaria, l'altra quantitativa, nasce l'idea di impiegare come fulcro dell'intero festival la formula dei laboratori, mutuata da

esperienza a noi vicine, geograficamente ed emotivamente, come il Teatro dell'Argine o il Teatro delle Albe. Le quattro compagnie selezionate perciò furono chiamate a tenere un breve laboratorio, della durata di quattro giorni, e a mettere in scena una dimostrazione finale a margine del proprio spettacolo. Tali laboratori, nelle nostre intenzioni, non hanno mai avuto un'ambizione pedagogica: troppo breve il tempo a disposizione, troppo breve il percorso di molte delle compagnie invitate per poter pensare di esprimere un percorso di insegnamento. I laboratori sono dunque piuttosto stati evocati come luogo di estrazione di narrazione, come "camera oscura" all'interno della quale sviluppare immagini che faticano ad emergere altrimenti. Se infatti i dati ISTAT ci dicono che il 28% dei giovani italiani non studia e non lavora, tali dati non ci informano però su cosa questi giovani effettivamente facciano. Il tema proposto nella prima edizione "Chi saranno i 20 30 nel 2030?" intendeva appunto sondare abitudini, attitudini, quotidianità dei venti-trentenni. Gli strumenti impiegati per condurre tale indagine sono stati definiti da ogni singola compagnia, a seconda della propria storia, della propria volontà e in armonia con il tipo di spettacolo presentato all'interno del festival. Le esperienze sono state diverse e articolate: in alcuni casi il baricentro dei laboratori sono state le autobiografie dei partecipanti, in altri casi ha prevalso la proposta registica della compagnia.

La selezione dei partecipanti ai laboratori non ha mai riguardato criteri relativi all'esperienza maturata nel campo teatrale o degli studi, al fine di raccogliere un campione umano quanto più ampio possibile. Le domande di iscrizione sono invece state raccolte in rigoroso ordine di arrivo, creando contesti ibridi: a giovani attori si sono affiancati studenti universitari alla prima esperienza teatrale. L'elemento di vicinanza anagrafica, poi, è sempre stato centrale nella proposta laboratoriale: la possibilità per i partecipanti di percepire i registi/docenti come propri potenziali amici è stata motore fondamentale del processo di complicità e apertura che ha permesso di portare in scena, nel corso delle quattro edizioni di Festival 20 30, oltre 320 under 30.

Non meno centrale certamente il tema della direzione artistica, della scelta degli spettacoli. Eravamo coscienti che Festival 20 30 si poneva, teatralmente parlando, come un "servizio di bassa soglia", necessario cioè ad attirare ed evocare un pubblico tendenzialmente poco abituato ai linguaggi della scena, quando non completamente estraneo o addirittura diffidente rispetto ad essi. Ci siamo così rivolti a spettacoli che avessero la capacità di catturare rapidamente l'attenzione e di mantenerla nel tempo, che si avvalessero di linguaggi immediatamente comprensibili senza per questo rinunciare al desiderio di coltivare una complessità, magari orientandola maggiormente alla sfera dei contenuti, delle narrazioni e dei conflitti messi in campo. Non trascurabile inoltre, nella scelta dei titoli, è stato l'elemento dello spazio affidatoci dalla Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna, anche sostenitrice

fondamentale e instancabile della nostra attività insieme, più recentemente, a Mismaonda. L'Oratorio di San Filippo Neri è infatti fortemente caratterizzato: una gigantesca pala d'altare si staglia dietro un palco senza quinte e fondali, illuminabile solo frontalmente. Uno spazio meraviglioso e difficile da abitare, incessante protagonista di conflitti plastici tra giovani spaesati e architetture barocche, dotato di un potere al contempo evocativo e raggelante. Uno spazio dunque difficilmente abitabile dall'illusione del teatro, dalla magia della scatola nera. Nella prima edizione di Festival 20 30, dunque, gli elementi in campo hanno dato vita ad una direzione artistica fortemente orientata alla frontalità, al prendere parola, al dire e al ragionare in scena, passando dalla narrazione dolorosa e profonda di Chiara Stoppa con *Il ritratto della salute* alla scanzonatura amara e crassa al contempo di Generazione Disagio con *Dopodiché*.

La risposta del pubblico è arrivata potente e imprevedibile: fin dalla prima serata una folla di giovani inaspettata ha riempito la sala, insufficiente a contenerli tutta. Nei giorni successivi il pubblico, composto da amici e conoscenti dei laboratori in scena quella stessa sera, studenti universitari attirati da una proposta immaginata ad hoc per loro, semplici curiosi, ha cominciato ad assieparsi intorno all'ingresso dell'Oratorio con largo anticipo, ingannando il tempo con taralli, birre e vino economico. Credo che proprio in quella fila, nell'attesa di un immaginario comune da aprire insieme, nel desiderio di guardare chi si conosce già con occhi nuovi, si sia costituito il rapporto di complicità e consuetudine tra un festival e il suo pubblico.

Dalla prima edizione nascono per gemmazione due soggetti centrali nell'identità delle edizioni successive di Festival 20 30: il gruppo Avanguardie 20 30 e la compagnia Kepler-452.

Un certo numero di ragazzi che avevano frequentato i quattro laboratori proposti continuavano ad esprimere il desiderio e la volontà di poter seguire più da vicino le attività di programmazione e organizzazione del festival. Si decise così di costituire un gruppo di under 30 che si assumesse la responsabilità di selezionare uno degli spettacoli da programmare, scegliendolo secondo un meccanismo democratico, in base alla visione di video integrali raccolti attraverso un bando nazionale. Nascono così le Avanguardie 20 30, il cui ruolo andrà poi a definirsi come sempre più centrale e operativo nelle edizioni successive. Contemporaneamente si costituisce legalmente l'associazione Kepler-452, nata proprio per gestire dal punto di vista organizzativo ed economico Festival 20 30 e che, sin dalla nascita, si propone di esplorare, nella sua veste di compagnia, linguaggi teatrali aderenti ai principi e all'esperienza di pubblico maturati nel corso della prima edizione.

La seconda edizione di Festival 20 30 prende abbrivio da un'osservazione sulla prima, sul brulicare di corpi, suoni, immagini, su una prepotente quanto incerta richiesta di cambiamento radicale e repentino: una rivoluzione.

Nel contempo sentivamo forte l'esigenza di continuare ad esplorare la possibilità di "far entrare in scena una generazione", filtrando però tale ingresso in scena attraverso nuove domande. Le quattro compagnie invitate (Generazione Disagio, Amendola/Malorni, Ortika) si sono così trovate a sondare l'immaginario dei laboratoriandi attraverso l'icastica domanda: "Rivoluzione?". Anche Kepler-452 si cimenta con la domanda che ha evocato, producendo due spettacoli. Il primo, *La rivoluzione è facile se sai COME farla*, scritto da Daniele Rielli, coinvolge in scena Lodo Guenzi, il cantante di una nota band indie-rock, Lo Stato Sociale, che nella prima edizione era stata ospite di Festival 20 30 con un concerto, contribuendo alla formazione di un pubblico poco abituato alla frequentazione delle sale teatrali. Nell'anno successivo lo spettacolo troverà una formula inconsueta per circuitare, distribuito da un'agenzia di booking musicale, toccando più di quaranta piazze in pochi mesi e diventando un caso di studio per quanto riguarda l'*audience development*. Il secondo, *La rivoluzione è facile se sai CON CHI farla* inaugura il filone del teatro partecipato, che sarà centrale nell'attività successiva di Kepler-452. Chiedemmo a ciascuno dei partecipanti al gruppo Avanguardie 20 30 di indicarci la persona più rivoluzionaria tra quelle che conoscessero personalmente, di farcela conoscere e di entrare in scena insieme ad essa, in modo da creare una sorta di affresco di rivoluzionari contemporanei viventi e vicini. Anche in questo caso il format inaugurato al festival ha avuto una lunga vita fuori dalle mura dell'Oratorio, ripetendosi per Bè-Bologna Estate, il Teatro Pedrazzoli di Fabbriano, il Teatro Masini di Faenza, originando un laboratorio proposto al Teatro India di Roma per il festival Dominio Pubblico. Il progetto *La rivoluzione è facile se sai CON CHI farla* sarà per Kepler-452 il primo di una serie di spettacoli vocati al coinvolgimento in scena di non professionisti (tra cui il più recente *Comizi d'amore*, ispirato all'omonimo documentario di Pasolini), guidati dal desiderio di "incontrare le identità e cercare di strapparle al quotidiano, al piccolo e restituirle al luogo al quale ci pare appartenano: quello della meraviglia", diventato poi una sorta di motto della compagnia.



Festival 20 30, edizione 2018 (foto di Giovanni Aiello)



L'influenza della struttura di Festival 20 30 sul sentiero scenico che va profilandosi per Kepler-452 mi pare molto forte: proprio dal rapporto liquido tra palco e platea creatosi tra laboratoriandi e artisti, dalle esigenze che pone all'elaborazione drammaturgica la necessità di portare in scena molte persone in poco tempo, dalla circostanza di intimità e confidenza che deve necessariamente crearsi in un contenitore informale come quello del festival, da tutto ciò mi pare origini la necessità di guardare la realtà attraverso la lente del teatro, riorganizzandola sulla scena secondo coordinate e possibilità nuove. Proprio dal fermento della sala di Festival 20 30 mi pare muova i suoi passi la fame incessante di nuovi incontri e l'urgenza insopprimibile di rivolgersi a un fuori dal teatro.

Rimane però aperto il tema dei linguaggi, del comparire nella percezione di un gruppo di spettatori di una dimensione di ascolto e lettura nuovo. Per tentare di raccontare il processo che abbiamo immaginato citerò un episodio che mi pare esemplificativo di un possibile movimento percettivo. La seconda edizione di Festival 20 30 si è aperta con *L'uomo nel diluvio* della compagnia Amendola/Malorni, uno spettacolo il cui linguaggio, per larga parte del procedere della narrazione, si presenta notevolmente più esplosivo, liberamente associativo, postdrammatico rispetto a quanto programmato fino a quel momento all'interno del festival. In scena un uomo si interroga, attraverso il fluire di una serie di immagini successive, sulla possibilità di abbandonare l'Italia, sulla difficile condizione di artista e padre di famiglia e sceglie infine di partire. Trascorsi i primi dieci minuti di spettacolo ho osservato la sala e il pubblico, diviso tra mormorii perplessi e sguardi attoniti di fronte a un linguaggio che li lasciava completamente estranei ed esterni, uno spaesamento potente e ostile. Nella seconda parte dello spettacolo Valerio Malorni, protagonista della vicenda, ricostruisce quanto accaduto fino a quel momento: dopo essere effettivamente partito per la Germania e aver abbandonato la propria professione di attore, gli capita in maniera del tutto casuale di raccontare la propria storia in uno spazio teatrale berlinese di fronte ad un pubblico tedesco. Ecco spiegata la ragione del linguaggio impiegato nei precedenti trenta minuti: doveva farsi capire da un pubblico che non parlava la sua stessa lingua, aveva un disperato bisogno di comunicare il proprio disagio, le proprie paure, la propria storia di italiano emigrato in una terra straniera, lontano dalla propria famiglia. Ed ecco che il pubblico, sino a quel momento ostile, ha realizzato, almeno nella mia fantasia, uno scarto percettivo che lo ha condotto ad un nuovo ingresso dentro la narrazione, ancora più partecipe, presente, meravigliato. L'applauso finale non ha lasciato dubbi sulla rinnovata aderenza a un linguaggio fino ad allora sconosciuto.

L'esplorazione generazionale di Festival 20 30 è continuata nel 2016 con il tema "Non supereremo mai questa fase", un'indagine sull'ingresso nell'età adulta che prese spunto da un aforisma di Adorno, filosofo a noi caro: «Allora non si poneva questioni e prendeva l'inferiorità

degli adulti come un fatto naturale. Ora ne ha la conferma: nelle condizioni attuali il semplice svolgimento della vita [...] porta, già nella maturità, al cretinismo. [...] È come se gli uomini, per punizione di aver tradito le speranze della loro giovinezza e di essersi inseriti nel mondo, fossero colpiti da una precoce decadenza». Gli esiti laboratoriali di quell'edizione, affidati a Menoventi, Aleksandros Memetaj (selezionato attraverso il Bando Avanguardie 20 30) e all'accoppiata Giovanni Truppi/Lo Stato Sociale (che ha inaugurato il filone del laboratorio-canzone, proseguito poi nel 2017 da I Camillas), raccontavano della giovinezza come condizione di alterità rispetto al sistema dominante, come momento di transizione durante il quale l'identità personale conserva una propria "accanita contropressione", per dirla ancora con Adorno, rispetto a ciò che dall'esterno tende a uniformare, a razionalizzare, ad appiattire. Nel solco di una simile riflessione si colloca *Eppure manca qualcosa*, il primo studio condotto da Kepler-452 su *Il Giardino dei ciliegi* di Cechov, che ha trascinato sul palco due non professionisti della scena, Giuliano Bianchi e Annalisa Lenzi, protagonisti di una dolorosa storia di sgombero nella prima periferia di Bologna, accostandola alle sorti di Ljuba e Gaev e relazionandola alla percezione di un gruppo di giovani artisti. Questo primo studio diventerà poi una produzione di ERT- Emilia Romagna Teatro, traghettando le energie evocate nell'alveo del festival verso una dimensione nazionale nuova, ancora da esplorare.

L'edizione 2017 è stata certamente caratterizzata da un forte cambiamento rispetto alle precedenti, pur conservando importanti elementi di continuità, legato ad un rinnovamento della direzione artistica. Se infatti le prime tre edizioni portano la firma di Kepler-452 e mia personale, a partire dal 2017 il gruppo Avanguardie 20 30 è a tutti gli effetti entrato a far parte dell'intero processo di direzione artistica e organizzazione del festival, in maniera ancor più fondamentale e organica rispetto alle precedenti due edizioni. Proprio in quest'ottica nasce EXIT, un festival off completamente curato dal gruppo Avanguardie 20 30, che si è dipanato attraverso le case degli studenti fuori sede di Bologna, all'interno delle quali gli spettatori hanno potuto assistere all'accadere di brevi performance. Una dimensione per noi completamente nuova di ascolto e frequentazione del pubblico, orientata all'intimità, al raccoglimento, alla vicinanza. Dimensione spesso inibita dalla struttura fisica e dalle esigenze di creazione del pubblico imposte dallo spazio dell'Oratorio di San Filippo Neri. La parte di direzione artistica affidata a Kepler-452 è stata invece condivisa per la prima volta con Enrico Baraldi, parte del nucleo fondamentale della compagnia insieme a me e Paola Aiello. Proprio Enrico Baraldi ha realizzato per la quarta edizione di Festival 20 30 *Lapsus Urbano//Rimozione Forzata*, una visita audio-guidata attraverso il quartiere Bolognina. Mi pare di rilevare in questi due nuovi modi di concepire la direzione artistica, una tendenza "centrifuga", aperta alle periferie a ciò che sta fuori dal teatro, associabile in qualche modo

alle pratiche del teatro partecipato messe in campo da Kepler-452, tendenza che si contrappone a quella opposta, "centripeta" di richiamo di un numero ampio di spettatori ed artisti diversi in un unico luogo. L'immagine che si profila è insomma è quella dell'Oratorio di San Filippo Neri come luogo centrale di un irradiazione di pubblico, pratiche, tentativi, immagini.

Nel filone "centripeto" si colloca certamente *Manifesto*, lo spettacolo che ha chiuso la quarta edizione di Festival 20 30 e di cui ho firmato la regia insieme a Tiziano Panici, direttore artistico di Dominio Pubblico, festival romano che presenta grandi affinità di pratiche e orizzonti col nostro. *Manifesto* ha raccolto dentro la stretta cornice di uno spettacolo più di venti partecipanti alle direzioni artistiche under 30 di diverse realtà italiane: le stesse Avanguardie 20 30, gli under 25 di Dominio Pubblico, alcune ragazze delle Konsulta del Festival trasparenze di Modena e un solitario rappresentante del gruppo Convergenze Visionarie del Teatro Faraggiana di Novara. I venti giovani curatori/organizzatori hanno così raccontato in scena il percorso umano e artistico che in questi anni li ha spinti a confrontarsi con il desiderio di selezionare spettacoli e organizzare momenti di condivisione, dando vita a una retrospettiva su quanto accaduto anche all'interno di Festival 20 30, una sorta di bilancio che segna una cesura rispetto ai primi quattro anni di attività.

Nei nostri progetti, le future edizioni di Festival 20 30, saranno sempre più curate e seguite dal gruppo Avanguardie 20 30, nell'augurio che un progetto nato da un vuoto e da una solitudine possa definitivamente affermarsi come percorso collettivo, come tensione plurale verso una condivisione. Penso che il vuoto evocato da Gerardo Guccini nel corso dell'incontro "Appunti per un Manifesto" abbia cambiato in qualche misura sembianza, nella percezione mia e di chi in questi anni ha seguito da vicino Festival 20 30: non più solamente un'assenza di spazio, di ossigeno, di prospettiva, ma la possibilità per il vuoto di farsi luogo, anche provvisoriamente, di rendersi docile all'abitare. Penso che questo cambiamento di prospettiva rispetto al concetto di vuoto abbia molto a che fare col motto col quale si è aperta ogni serata di Festival 20 30: "Entrare in scena senza paura". Se il vuoto è ci è alleato, non più nemico, perché dovremmo aver paura di entrare in scena?

**Nicola Borghesi** è attore, regista, drammaturgo, ideatore nel 2014 del Festival 20 30 di Bologna. Svolge il ruolo di direttore artistico per la compagnia Kepler-452 della quale è fondatore. La sua indagine si focalizza soprattutto sull'invenzione di dispositivi artistici di messa in scena della realtà. Ricordiamo, fra gli altri, lo spettacolo realizzato in collaborazione con Kepler-452 e prodotto da ERT-Emilia Romagna Teatro, *Il giardino dei ciliegi* – Trent'anni di felicità in comodato d'uso (2018).

#### Formarsi / formare: i percorsi di Kilowatt Festival di Luca Ricci

**Abstract.** *Luca Ricci remembers the period of his personal theatre education as fruitful for his career as a director and as stage and artistic manager: a way of being which excludes the vertical teaching to search for the sharing and the dialogue with the people instead. It's from these preconditions that Kilowatt Festival in Sansepolcro, Dominio Pubblico in Rome and the big european project Be SpectACTive! have taken place, in which several groups of audience from different places in the world can select different shows for their own theatres.*

Tutte le cose che so sul teatro, le ho imparate sbagliando. Ho iniziato il percorso nel mio paese facendo un corso con una compagnia di giovani professionisti fiorentini che si è sciolta dopo poco: una di loro è andata a fondare Kinkaleri, un'altra è entrata nella compagnia di Virgilio Sieni, uno si è messo a fare l'informatico, un altro a lavorare nelle TV locali. C'era del talento in quel gruppo (soprattutto nell'informatico, secondo me), ma si sono persi.

Finita l'esperienza con loro, mi è mancato un maestro che mi insegnasse come fare. Forse non sono stato capace di cercarlo (anche se a me sembra che, da ventenne, non facessi altro che cercare maestri in mille seminari diversi), forse non sono stato fortunato negli incontri, forse questi maestri non c'erano in quel preciso periodo nel quale li cercavo, o forse avevano altro da fare.

Fatto sta che, alla fine, sono cresciuto diffidente verso ogni tipo di didattica, cioè di inculturazione ovvero di insegnamento diretto di metodi.

Se penso alla mia formazione nel teatro, mi ricordo di aver preso un sacco di pugni. Nel 2003 ho fondato la mia compagnia, CapoTrave, e abbiamo iniziato a produrre i nostri spettacoli. Tra le prime cose mi ricordo una telefonata a Goffredo Fofi che commentava il mio primo spettacolo senza lasciare alcuna speranza alla mia carriera di regista, ricordo un'altra telefonata non meno dura con Marco Martinelli, sul nostro successivo spettacolo – lui era esplicito quanto Fofi, ma mi parlava con un tono più empatico –, ricordo una stroncatura senza appello del nostro quarto spettacolo in una recensione di Nico Garrone pubblicata su *La Repubblica* nel 2007. E non è che avessero torto, a rivederla con gli occhi di oggi.

Ecco, queste sono state le mie principali esperienze formative: essere preso a cazzotti, metaforici, certo. Ma non facevano meno male.

Ma quanto più la critica è radicale, tanto più attiva sistemi di reazione intellettuale e artistica. Credo di aver imparato molte cose da quei fallimenti.

Da queste premesse mi accorgo che anche il mio modo di essere regista, oggi, procede nella stessa maniera, cioè lasciando che si creino le condizioni per sbagliare.

Quando entro in sala prove non ho mai nulla da insegnare agli attori: non voglio dire loro se quella scena vada fatta così o così. Magari sono scene che ho scritto io, oppure,



CapoTrave/Kilowatt, *Gli Uccelli*, 2017 (foto di Elisa Nocentini, @courtesy CapoTrave /Kilowatt)

dopo che ne abbiamo a lungo discusso insieme, le ha scritte Lucia Franchi – la persona con cui sinora ho condiviso questo ventennale cammino di vita e di lavoro –, ma ugualmente non voglio dire agli attori come vadano fatte. Piuttosto, guardo come quegli attori incarnano quelle situazioni e/o quelle parole, e semmai restituisco loro cosa vedo, faccio commenti, ipotesi, soprattutto segnalo i punti di forza di quello che mi hanno proposto. Non dico che non sia mai io a suggerire idee, ma le mie idee registiche nascono sempre da quello che gli attori mi danno. Io non sono uno di quei registi che urla, strepita, maltratta gli attori perché non aderiscono in maniera perfetta a una visione. Io sono un regista che cammina a fianco dei suoi attori. E non c'è lavoro registico che io non abbia continuato a correggere e ad aggiustare fino all'ultima replica. Mi piace seguirle tutte, se posso, e continuare a fare modifiche: durante lo spettacolo, mischiato tra gli spettatori, mi vengono spesso in mente piccoli aggiustamenti registici, stimolato dal respiro e dalle reazioni della sala.

Di laboratori non ne faccio più molti: ma ne ho tenuti tanti e per vari anni. C'erano periodi nei quali ne facevo anche cinque al giorno, passando nel giro di poche ore dai bambini delle elementari agli adulti amatori, con in mezzo un gruppo di ragazzi portatori di handicap. Tra i non professionisti che più mi entusiasmano ci sono sempre stati gli adolescenti delle superiori, perché con loro mi esercitavo a tenere a distanza ogni tentativo didattico, anche quando erano loro stessi a chiedermelo. Più che altro puntavo a creare processi di trasmissione di energia e questo dava loro la fiducia per buttarsi nella mischia, per non essere timidi a causa della paura di sbagliare; li portava a cercare l'eccesso e il rischio, che sono molto utili per il teatro.

Mi rendo conto che anche da direttore artistico metto in atto una dinamica processuale molto simile. Non immagino mai il festival che dirigo (Kilowatt, a Sansepolcro) come un'opera, cioè l'estrinsecarsi di una mia personale visione di teatro, ma piuttosto lo immagino come un percorso. Non mi sento il *deus ex machina* di qualcosa, ma piuttosto un facilitatore di esperienze e di incontri.

I programmi che ho firmato in questi anni non sono per nulla organici nella selezione delle opere sul piano della forma e dei linguaggi utilizzati. Ho programmato cose diversissime tra loro, qualcuno lo avrà considerato un minestrone immangiabile.

La coerenza che cerco è su un altro piano: è sulla capacità di quelle opere di ingaggiare le persone in pratiche cognitive, emozionali e/o immaginative. Io cerco artisti e opere che abbiano la capacità di formare. Non cerco maestri. Non cerco tendenze. Mi interessa chi parla agli esseri umani. E mi arrabbio fortemente ogni volta che vedo uno spettacolo che insegue formati e strutture fini a se stesse; oggi si usa tanto la parola "dispositivo" come se in sé fosse già un contenuto, il che a me fa venire il nervoso.

I progetti partecipativi che ho creato in questi anni nel mio lavoro da direttore artistico, a Sansepolcro con Kilowatt e a Roma con Dominio Pubblico, sono il mio modo di rapportarmi alla formazione: un continuo mettere le persone in mezzo alla partita. In entrambi i casi il principio di fondo è che sono gli spettatori a selezionare un pezzo della programmazione, dopo un processo lungo un anno di visione in video di tutte le candidature di spettacoli arrivate in risposta a un bando. Qualche regola di ingaggio esiste, a guidare il lavoro di questi spettatori-selezionatori, ma è sempre una regola molto blanda, e spesso preferisco comunicarla in corso d'opera piuttosto che con lunghe premesse iniziali. In generale, cerco di costruire le condizioni perché le persone facciano delle esperienze insieme, perché sbaglino, litighino, partano anche da visioni lontanissime: il processo formativo sta nel cercare i punti di contatto.

Mi interessa far emergere le differenze. Ma non voglio conciliare nulla. Voglio solo che le comunanze e le comunità provino a venir fuori dagli incontri. E talvolta anche dagli scontri. Non ho paura del conflitto. Per me la discussione e anche il litigio sono parte integrante della formazione.

Credo nelle irridimibili tensioni della vita, non nella formalizzazione dei concetti. Non penso esistano geni

del teatro, perché i geni nascono dalla pigrizia di chi li consacra. "La creatività non è il prodotto di individui singoli, ma dei sistemi sociali" scrisse nel 2005 uno psicologo ungherese dal cognome impronunciabile, Mihály Csikszentmihályi. Credo che il teatro debba essere un'esperienza sempre aperta, rilanciata, rinnovata, interattiva, ma interattiva nel senso profondo della parola, non come nei giochi teatrali che oggi – spesso – chiamiamo interattività. Io il teatro lo faccio perché qualcuno lo veda e mi restituisca una sua reazione. Quella reazione mi interessa davvero, questa per me è l'interattività del teatro. Non faccio teatro per esprimere una mia idea di qualcosa. Il teatro deve tendere una mano, sennò a che serve?

A Sansepolcro ci sono una quarantina di cittadini che ogni anno lavorano insieme, durante tutto l'inverno, per conoscere trecento progetti (tramite video e schede artistiche) e selezionarne nove da invitare al festival. Non sono ogni anno sempre gli stessi quaranta cittadini. In dodici anni, più di centocinquanta persone hanno fatto parte del gruppo dei Visionari. Questa esperienza è stata fatta propria da altri nove teatri in giro per l'Italia, che selezionano una parte del loro programma attraverso questo esperimento di intelligenza collettiva. Questi altri teatri hanno sede a Como, Rimini, Novara, Livorno, Teramo, Arezzo, Macerata, Torino e San Felice sul Panaro. Altri teatri e festival si sono ispirati a questo nostro progetto per creare la loro modalità di partecipazione attiva degli spettatori alla selezione degli spettacoli. Molte di queste esperienze si sono rivolte direttamente ai giovanissimi spettatori: la Konsulta del Festival Trasparenze a Modena, il gruppo delle Avanguardie del Festival 20-30 a Bologna, l'esperienza di Direction Under 30 al Teatro Sociale di Gualtieri.

Un progetto di questo tipo, focalizzato sugli under 25, l'ho fondato io stesso, insieme a un gruppo di colleghi e amici, a Roma, e l'abbiamo chiamato *Dominio Pubblico*, ed è cresciuto molto nei suoi primi quattro anni di attività, coinvolgendo ogni anno una quarantina di differenti giovanissimi spettatori-selezionatori.

Nel frattempo è fiorito *Be SpectACTive!*, il progetto europeo del quale siamo capofila, con CapoTrave/Kilowatt, e in base al quale sono nati gruppi di spettatori attivi che selezionano alcuni spettacoli per i rispettivi teatri e festival a Londra, York, Praga, Budapest, Sibiu, Zagabria, Lubiana e adesso anche a Lisbona e in altre 13 città del Portogallo, e nuove idee sono in campo per iniziare questo esperimento in altri luoghi.

Mi dà molta fiducia (e anche un po' di orgoglio) vedere come quella piccola intuizione sviluppata dodici anni fa a Sansepolcro si stia espandendo da sola. Certo, mi fa piacere che si riconosca da dove viene l'ispirazione, ma anche qui non mi importa di controllare questi processi. Devono andare per la loro strada, sbagliando essi stessi. Non esiste un copyright per la crescita degli individui.

Questi processi portano con sé molti interrogativi e qui – per ragioni di spazio – posso solo accennare al principale dilemma che aprono, e magari un giorno ci sarà

occasione di scriverne: fin dove dobbiamo ascoltare lo spettatore attivo e quando dobbiamo iniziare a sfidarlo maggiormente?

Sono consapevole dei rischi che questi percorsi generano. Ma qui sto scrivendo sul tema della formazione, e da questo punto di vista non posso dire altro che questi scambi declinati al plurale, questo procedere per tentativi ed errori, questo stare nel mezzo delle cose e prendersi la responsabilità di ciò che si dice, che si fa, che si vota, questo è il mio modo di intendere la parola formazione.

Luca Ricci è drammaturgo e regista teatrale. In queste vesti opera dal 2003 all'interno di CapoTrave compagnia teatrale da lui stesso fondata insieme a Lucia Franchi. Sempre dal 2003 è fondatore e direttore artistico del "Kilowatt Festival" di Sansepolcro. È inoltre Co-ideatore e project-manager del progetto quadriennale di cooperazione su larga scala, finanziato dalla Commissione Europea, "Be SpectACTive!" (2014-18).



# POST-IT

## Segnalazioni editoriali a tema

a cura di Marta Vettorello



Laura Gobbi, Federica Zanetti (a cura di), *Teatri Re-Esistenti. Confronti su teatro e cittadinanze*, Corazzano, Titivillus, 2011.

In una società complessa come quella contemporanea l'ideale di cittadinanza non coincide più con l'appartenenza di tipo geografico-territoriale ma genera forme di identificazione ibride nelle quali le dimensioni locale e globale si rincorrono comportando per l'individuo una sempre maggiore difficoltà di comprendere sé stesso, e conseguentemente di comprendere l'altro. L'educazione alla cittadinanza rappresenta perciò una vera e propria sfida per il mondo formativo ed educativo del presente, chiamato ad elaborare e costruire nuovi saperi e competenze all'altezza di una recente complessità politica, sociale, culturale e umana. Nel volume *Teatri Re-esistenti*, Laura Gobbi e Federica Zanetti propongono un sodalizio tra cittadinanza e teatro secondo un approccio educativo, strutturando una riflessione sul tema dell'educazione alla cittadinanza attraverso numerosi contributi provenienti dal mondo del teatro e dell'università. Il percorso di riflessione si costituisce attorno a tre tematiche salienti: Quella del *teatro necessario*, in quanto teatro che domanda cittadinanza, del *teatro possibile* «luogo di costruzione di nuove realtà (...) rispetto al contesto di vita quotidiano», e del *teatro nei luoghi impossibili*, quel teatro che si ritaglia uno spazio in contesti radicalmente 'altri' che, come il carcere, non ne prevedono l'esistenza. "Re-esistere" non significa solo *resistere*, ma soprattutto indica la volontà di *tornare ad esistere*, progettando una nuova esistenza che getti sguardi al futuro.



Stefano Casi, Elena Di Gioia (a cura di), *Passione e ideologia. Il teatro (è) politico*, Teatri di Vita edizioni / Editoria & Spettacolo, 2012

*Passione e ideologia. Il teatro (è) politico*, così s'intitola strizzando l'occhio al saggio pasoliniano di critica letteraria, il convegno organizzato da

Teatri di Vita il 10-11 ottobre 2011. L'intento dell'incontro è di evidenziare il forte rapporto tra teatro e politica attraverso le riflessioni di studiosi, critici, osservatori appartenenti al mondo teatrale e non solo. Quello tra contemporaneità e scena è un legame sancito nel tempo dalla costante adozione scenica di una dimensione politica tutt'oggi assolutamente necessaria. Si parla delle relazioni tra teatro e polis, teatro e società, teatro e attualità, teatro e realtà, teatro e spettatore. Gli interventi, frutto dell'incontro, sono raccolti e rielaborati nella prima parte

del volume intitolata *Il teatro è politico*. La seconda parte intitolata *Questioni di linguaggio* è dedicata invece alle intuizioni di 35 artisti della scena contemporanea chiamati a fare i conti con alcune declinazioni possibili di un teatro di "passione e ideologia". La curatela del volume è di Stefano Casi, Direttore Artistico di Teatri di Vita, e di Elena Di Gioia, direttrice Artistica dell'associazione Liberty. Calato nelle loro biografie, *Passione e ideologia* procede dall'esempio di Pier Paolo Pasolini, di cui Casi è sottile conoscitore, e costituisce, al contempo, il fondamento concettuale delle successive attività promozionali e artistiche di Elena Di Gioia che, in particolare, con il Festival *Agorà* (oggi alla sua seconda edizione) ha esplorato le declinazioni fra politica e teatro nel senso del radicamento e della mobilitazione relazionale.



Cristina Carlini, Mimma Gallina, Oliviero Ponte di Pino (a cura di), *Reinventare i luoghi della cultura contemporanea. Nuovi spazi, nuove creatività, nuove professioni, nuovi pubblici*, Milano, Franco Angeli, 2017.

Librerie con annesso *coworking*, spazi per concerti attrezzati anche per mostre d'arte e fiere, sale teatrali dotate di ristoranti o del proprio *bookshop*, al giorno d'oggi è praticamente impossibile concepire luoghi culturali destinati ad un'unica funzione. Questo libro, frutto di due anni di ricerca e di incontri nell'ambito delle Buone Pratiche del Teatro, indaga un cambiamento che investe sia la collettività sia gli individui. Da un lato si è fatto più forte il rapporto tra i luoghi della cultura e il territorio su cui insistono: è cresciuta la consapevolezza del potenziale impatto che uno spazio culturale può avere sulla sua comunità di riferimento. Dall'altro attraverso la digitalizzazione e la possibilità di connettersi sempre più rapidamente ovunque, i confini tra vita privata e vita pubblica paiono sempre più sbiaditi. Si tratta di una vera e propria mutazione delle nostre identità, che viene a riflettersi nell'ideazione e nell'utilizzo degli spazi. All'interno del volume gli stessi creatori di questi nuovi spazi raccontano le loro esperienze, innovative e spesso partecipative (Pietro Florida per i Cantieri Meticci, Andrea Mochi Sismondi per Atelier Si, ecc.). Il tentativo è di creare una sorta di mappatura chiamando in causa i saperi più diversi: dallo spettacolo, all'urbanistica, architettura e design, senza dimenticare l'impatto che gli spazi hanno sulla politica culturale delle pubbliche amministrazioni. L'indice si compone di una serie di capitoli tematicamente ripartiti (nuovi linguaggi per nuovi spazi, prospettiva lavoro, pubblici orizzontali e verticali ecc.) che forniscono al lettore strumenti concettuali atti all'analisi trasversale della contemporaneità da un punto di vista culturale e di impatto sulla territorialità.