



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: Luglio 2019

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**“Pòlemos è padre di tutte le cose”. Elaborare e re-citare il conflitto con il teatro-
educazione**

**“Pòlemos is the father of all”. Process and play the conflict through the theatre-
education**

di Claudia Chellini

Indire-Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

c.chellini@indire.it

di Giovanni Carli

Ricercatore con borsa presso l'Università degli Studi di Firenze

tdsteatro@gmail.com

Abstract

Since its debut in Western culture, theatre has brought conflict to the stage: with oneself, the other and the context. The theatre configures itself as a place that keeps away the typical background noises of the network. It represents an instrument of authenticity, made up of acts and relationships, which are conveyed by a corporeality that involves students and teachers in the daily school scene of conflict mediation. Referring to theatre-education experiences conducted in the last ten years, we highlight some pedagogical strategies that are functional to the improvement of relationships in the class group and to the personal development of students and teachers. The theatre offers both the opportunity to face discomfort through paralinguistic strategies and the word, which in the theatre is

never short message, but is articulated in a speech, in a *textus*. The theatre laboratory therefore provides students and teachers with tools to learn about and manage their emotional states.

Keywords: theatre, conflict, education; theatre-education

Abstract

Fin dal suo esordio nella cultura occidentale, il teatro porta in scena il conflitto: con sé stessi, l'altro e il contesto. Configurandosi come luogo che tiene lontano i rumori di fondo tipici della rete, il teatro si struttura come strumento di autenticità costituita da atti e relazioni veicolate da una corporeità che interessa discenti e docenti nella quotidiana scena scolastica di mediazione del conflitto. Facendo riferimento a esperienze di teatro-educazione condotte negli ultimi dieci anni, si evidenziano alcune strategie pedagogiche funzionali al miglioramento dei rapporti nel gruppo classe e allo sviluppo personale di alunni/studenti e docenti. Il teatro offre a entrambi l'occasione di affrontare il disagio tramite strategie paralinguistiche e grazie alla parola, che in ambito teatrale non è mai *short message*, ma è articolata in un discorso, in un *textus*. Il laboratorio teatrale fornisce dunque a ragazzi e docenti strumenti per imparare a conoscere e gestire i propri stati emozionali.

Parole chiave: teatro, conflitto, educazione; teatro-educazione

1. Introduzione

La concezione conflittuale e dinamica della realtà, una delle principali direttrici della riflessione filosofica occidentale, trova la sua piena e icastica espressione nelle parole di Eraclito, che individua nel *pòlemos* “la dimensione più intima ed essenziale dell'essere umano, tanto nella sua relazione con se stesso, quanto e soprattutto nel rapporto con ciò che lo circonda, sia esso ambiente fisico che sociale” (Segreto, 2011, 14). Il termine greco *pòlemos* indica la guerra, quella combattuta sul campo di battaglia, connessa con la violenza, la distruzione se non l'annientamento dell'altro: la lotta, questo tipo di lotta, è metafora della legge essenziale della realtà (Bonetti, 1960), ciò da cui scaturisce tutto quanto.

Oggi, a distanza di oltre un millennio, utilizziamo generalmente il termine ‘conflitto’ che, con il suo bacino semantico più ampio, è atto a indicare un contrasto che, a prescindere dal tasso di aggressività con il quale si presenta, può prevedere un'ampia gamma di soluzioni, non necessariamente violente e distruttive (Segreto, 2011).

Questo spostamento terminologico certamente ha permesso di assumere una prospettiva che, dalla considerazione della pervasività del conflitto, ha portato alla riflessione sui possibili modi per gestirlo: le tecniche di mediazione proposte dai modelli di *conflict management* hanno infatti l'obiettivo di trovare adeguate soluzioni ai contrasti fra componenti di un gruppo familiare, fra dipendenti o collaboratori di un'impresa o fra due o più stati, o a scuola.

D'altra parte però, non utilizzare più in questo dominio di studi la parola ‘guerra’ ci allontana dalla consapevolezza espressa da Eraclito, quanto mai scomoda, ma di cui non possiamo non tenere conto in un discorso che tenti una seppur parziale risposta alla domanda: quali strumenti educativi possono essere utilizzati efficacemente per evitare il proliferare del linguaggio dell'odio?

La consapevolezza a cui facciamo riferimento riguarda l'ineliminabilità e l'insanabilità del conflitto, che non è solo conflitto con l'altro ma anche, e soprattutto, conflitto interno. La

psicoanalisi individua nell'amore e nell'odio, compresenti nell'essere umano fin dal suo venire al mondo, le manifestazioni della reazione agli stimoli corporei, piacevoli o dolorosi, che si accompagna al tentativo di incorporare ciò che provoca i primi ed espellere ciò che provoca i secondi (Freud, 1979). Ma non tutto ciò che è spiacevole o doloroso può essere espulso in senso letterale, allontanato fisicamente da noi. Avviene allora, fin dal primo sviluppo infantile, una sorta di espulsione simbolica: vediamo nell'altro, e lo rifiutiamo, ciò che in realtà appartiene a noi (al nostro corpo, alla nostra psiche). "Il soggetto espelle il suo "peggio" nell'altro, fuori di sé, nell'altro nemico, nell'altro inassimilabile con ogni rappresentazione ideale di se stesso" (Recalcati, 2004, VIII). In altre parole, odiamo nell'altro quello che riconosciamo come nostro ma che non possiamo accettare perché mette in crisi la nostra identità o, meglio, l'ideale che abbiamo di noi stessi.

Si configura così una situazione di perenne conflitto, di guerra diremmo con Eraclito, fra parti interne diverse e opposte, e fra noi e gli altri. Si tratta di contrasti che sono parte integrante dell'*essere umani*, che non possono essere risolti una volta e per tutte ma che necessitano di mediazioni continue, che possono trovare soluzioni, seppur non definitive, soltanto a partire dalla conoscenza di sé e dalla consapevolezza che *pòlemos* alberga in ciascuno di noi.

Se è vero, come rileva Ziccardi (2016), che la violenza verbale negli ultimi anni non si esplica più soltanto in contesti ideologici connessi con razzismo, intolleranza religiosa, omofobia, ma può essere scatenata in ogni tipo di discorso, anche il più banale e quotidiano, su un programma televisivo, la *mise* di un personaggio famoso, un acquisto appena fatto, allora non possiamo proprio ignorare che il linguaggio dell'odio non ha a che fare solo con un problema comunicativo-relazionale e nemmeno solo con un problema sociale, come sembra indicare il Consiglio d'Europa (Keen & Georgescu, 2017). Crediamo che si tratti soprattutto di una questione connessa con la difficoltà di gestire la *guerra* interiore il cui clangore si fa strada attraverso gli spazi aperti dalla diffusa possibilità di esprimersi, magari in forma anonima, offerta dal web.

Ci pare che in ambito educativo si possa rispondere efficacemente a questo fenomeno solo assumendo una prospettiva olistica, che si occupi in modo integrato del corpo e della mente, degli affetti e della razionalità, del comportamento e del pensiero. Prospettiva che caratterizza la natura stessa del teatro, "antico strumento di formazione, [...] che consente ai soggetti di creare, modulare, ri-modellare la propria partecipazione all'esistenza" (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012, 11). Indichiamo con l'espressione teatro-educazione le attività realizzate a scuola che hanno l'obiettivo di educare tramite il teatro. Si tratta di uno strumento didattico che, mutuando la sua pratica esperienziale da differenti saperi quali la pedagogia, la sociologia, la psicologia, oltre che dalle arti performative, "allena gli individui ad affrontare con maggior sicurezza il reale, li aiuta a comprendere la difficile realtà sociale in cui vivono e li sostiene nel loro lavoro di crescita.

Il teatro può aiutare a riscoprire il piacere di agire e di sperimentare forme diverse di comunicazione, favorendo una crescita integrata di tutti i livelli della personalità. In questo senso è uno strumento educativo in grado di restituire una centralità all'essere umano in tutte le sue componenti, fisiche e spirituali." (Oliva, 2015, 15)

Il teatro-educazione si svolge in un laboratorio costruito per tenere lontani gli eccessi tipici della "surmodernità" (Augé, 2009): il tempo è quello del qui e ora dell'azione scenica, lo spazio assume i connotati dell'immaginario, mettersi in gioco comporta un decentramento da sé. Il corpo diventa protagonista. È un luogo che, favorendo una sospensione dal fluire del quotidiano, aiuta a "portare lo sguardo sull'esperienza così come è vissuta per comprendere quello che noi siamo mentre

sentiamo le cose” (Valbusa & Mortari, 2017, 22), a far emergere alcuni nodi conflittuali interni in un ambiente protetto sia per la presenza di un conduttore garante dello svolgimento dell’attività, sia per il fatto che il gioco del “come se” consente un distacco dalle proprie emozioni e contemporaneamente le richiama.

Il teatro permette di sperimentare nel corpo e con il corpo la situazione scelta, di agirla, di sentirla nella sua forma organica, percettiva e propriocettiva, portando gli alunni a comprendere un testo o una situazione a un livello diverso da quello cognitivo-intellettuale e di leggerli attraverso le emozioni innescate dall’azione del corpo. Rappresentare un’emozione mettendo in scena le “azioni fisiche” (Toporkov, 1998, 111)¹ connesse è un modo per viverle (o riviverle) con il proprio corpo, non solo per dare verità al personaggio ma anche - ed è quello che ci interessa dal punto di vista educativo - per prendere consapevolezza e dare un nome a quanto si sente. Le prove con le quali ci si prepara allo spettacolo finale, insieme agli esercizi di drammatizzazione, hanno anche la funzione di sperimentare più volte la stessa azione fisica e l’emozione connessa nel contesto del comportamento agito da quel personaggio, che può essere anche molto diverso da quello che l’alunno terrebbe in una situazione analoga. Grazie all’attività metariflessiva si aprono così per gli studenti nuove possibilità per pensare e agire diverse strategie comportamentali.

2. Conflitti in scena

Proponiamo la lettura di alcune esperienze di teatro-educazione alla luce di quanto detto. Si tratta di laboratori condotti da un educatore teatrale che ha collaborato stabilmente con l’insegnante di riferimento della classe. Il suo ruolo è stato quello di proporre un percorso, scegliendo gli esercizi preparatori e le improvvisazioni, ma soprattutto di osservare e ascoltare le reazioni dei partecipanti al livello emozionale e corporeo per rispondere nel qui e ora attraverso la focalizzazione di un conflitto atto a farsi innescare e a indirizzare il lavoro successivo.

2.1 Nota metodologica

In un corpus di attività laboratoriali di teatro-educazione, realizzate sul territorio toscano negli ultimi dieci anni², sono state selezionate e prese in esame quelle che si riferiscono a realtà scolastiche diverse tra loro per utenza e per territorio. Si tratta di 15 esperienze realizzate a partire dall’a.s. 2009/2010 in scuole dell’infanzia, primarie e secondarie di primo grado.

La metodologia della raccolta dati ha previsto un’attività di osservazione che si è esplicitata nella redazione di un diario di bordo dalla fase di ideazione e progettazione dell’esperienza fino alla valutazione finale. Nello specifico il diario di bordo è stato strutturato in cinque sezioni: 1) dati generali, dell’associazione chiamata a erogare l’attività di teatro-educazione, della scuola e della classe che ne ha fatto richiesta; 2) patto educativo, sottoscritto dall’educatore teatrale e dall’insegnante referente dell’attività, e progettazione di dettaglio dell’intervento; 3) registrazione di quanto accaduto in ogni incontro, rilevando comportamenti, carenze e potenzialità che hanno portato a eventuali aggiustamenti in itinere del progetto educativo; 4) restituzione, cioè descrizione degli output previsti a conclusione del percorso (saggio, disegni, ecc.); 5) valutazione, da parte

¹ Si tratta di una definizione data da Stanislavskij negli ultimi anni della sua attività.

² Giovanni Carli svolge regolarmente attività di professionismo teatrale dal 2003.

dell'educatore, dell'esperienza nel suo complesso e del raggiungimento dei singoli obiettivi presenti nel patto educativo.

Tratteremo in questo articolo solo di alcune di queste esperienze e le leggeremo alla luce di alcune domande guida utili per riflettere su come il teatro-educazione sia uno strumento didattico capace di affrontare le problematiche connesse con l'analfabetismo emozionale, definita come l'“incapacità o difficoltà a riconoscere, cioè individuare e nominare, i vissuti che caratterizzano la propria vita affettiva, considerata in tutta la sua complessità” (Valbusa & Mortari, 2017, 35), aiutando gli studenti ad acquisire consapevolezza dei propri affetti e delle possibili modalità espressive: quale conflitto è stato scelto e innescato? Con quale scopo? Qual è stata la scoperta per il gruppo classe? In 5 casi su 15 è stato realizzato un saggio finale; in 8 esperienze è stato utilizzato un testo letterario di riferimento (TL - Figura 1), mentre nelle altre 7 sono state proposte agli alunni delle situazioni da simulare costruite ad hoc (S).

A. s.	Titolo	Rif.	Grado scolastico	Classe	Luogo	Saggio finale
2009/2010	Prometto che ti sposo	TL	Sec. I gr.	III	Sesto Fiorentino (FI)	Sì
2010/2011	Canti - Divina Commedia	TL	Sec. I gr.	II		Sì
2011/2012	Una storia nata in classe	TL	Prim.	II		Sì
2013/2014	Gulliver	TL	Inf.	Sez. tre anni		No
	Senza titolo	S	Sec. I gr.	Tutte le classi ³	No	
2014/2015	La tribù dei tabù	S	Sec. I gr.	Tutte le classi	Carrara (MS)	No
	Tutti per uno	S	Sec. I gr.	I		No
	Emozioni	S	Sec. I gr.	II		No
	Il cantiere delle differenze	S	Sec. I gr.	III		No
2015/2016	Fiabe per bambini	TL	Sec. I gr.	II		No
	Il baule viaggiante	TL	Prim.	Tutte le classi	Pontassieve (FI)	No
	Il baule viaggiante	TL	Sec. I gr.	Tutte le classi	Rignano sull'Arno (FI)	No
2016/2017	Green Eggs and Ham	TL	Prim.	III	Firenze	No
2018/2019	Il Paese delle Piume e delle Pietre	S	Prim.	Tutte le classi	Pavana, Sambuca Pistoiese (PT)	Sì
	(Io) Attraverso il bosco delle emozioni	S	Prim.	II	Montale (PT)	Sì

Figura 1 – Elenco esperienze di teatro-educazione

³ Si è trattato di tre diverse scuole, non tutte hanno partecipato con tutte le classi, ma complessivamente c'erano classi prime, seconde e terze. Ogni classe ha lavorato singolarmente senza incontrare le altre.

2.2 Il conflitto letterario

Quando il testo di riferimento fornisce il materiale conflittuale sul quale lavorare, l'educatore teatrale, insieme all'insegnante della classe, sceglie gli episodi da rappresentare, sulla base degli obiettivi definiti nel patto educativo, e redige un canovaccio. Successivamente si propongono alla classe giochi e improvvisazioni che da una parte consentono di avvicinare i ragazzi al tema delle emozioni attraverso un vissuto corporeo che faccia emergere ciò che provano, quando e come lo esprimono, dall'altra sono utili a definire la struttura finale del testo che diventerà il copione da recitare. Nei casi che presentiamo ci sono due eccezioni: una riguarda le attività realizzate nella scuola dell'infanzia in cui non è pensabile la costruzione di un copione e l'altra il progetto *Fiabe per bambini* in cui l'output previsto era la riscrittura della fiaba e la sua drammatizzazione all'interno del laboratorio.

Il testo del progetto *Prometto che ti sposo*, rivolto alla scuola secondaria di primo grado, prevedeva parti narrate e scene che rappresentavano alcuni snodi narrativi conflittuali della storia dei *Promessi sposi*. La scelta degli episodi aveva lo scopo di far prendere consapevolezza delle emozioni che emergono in una situazione conflittuale e delle possibili reazioni comportamentali.

Portiamo come esempio quanto accaduto nella preparazione della scena in cui Fra' Cristoforo entra nella sala da pranzo di Don Rodrigo, per tentare di convincerlo a permettere il matrimonio di Renzo e Lucia. Prima del dialogo fra i due protagonisti, era stato inserito un elemento nuovo per far emergere il tema della violenza come modalità relazionale del forte con il debole, affrontato da Manzoni nella sua opera e quanto mai attuale. In questa scena Don Rodrigo ordinava a un bravo di portare una sedia a Fra' Cristoforo. Il bravo, improvvisando, si rifiutò dicendo che non voleva scomodarsi perché il frate non era un personaggio di rango. L'alunno che interpretava Don Rodrigo si fermò evidentemente spaesato e non sapeva più come proseguire. Intervenne l'educatore teatrale: "Alunno: Ma se lui [il bravo] non va [a portare la sedia] io che ci posso fare, non gli posso mica tirare!

Ed. teat.: Don Rodrigo secondo te come reagirebbe?

Alunno: Gli tiro uno sgozzino⁴?

Ed. teat.: Non lo so, Don Rodrigo secondo te come reagirebbe?

Alunno: Davvero? Vabbè, ho capito.

Ed. teat.: Stai attento: il personaggio può far male, l'attore no." (Diario di bordo, giugno 2010)

L'interprete di Don Rodrigo rifece la scena, finalmente libero di far emergere in un contesto non pericoloso la sua aggressività inibita, e costrinse fisicamente il bravo che a quel punto eseguì l'ordine: questo permise ai ragazzi di poter intuire la relazione tra i personaggi, quindi il loro carattere, quindi un poco anche se stessi e gli altri, quindi il contesto. Quindi l'opera.

La corporalità della reazione proposta dall'alunno corrisponde alla corporalità dell'emozione da lui provata, il teatro ha fornito un'occasione: sperimentare sulla scena il comportamento violento del personaggio ha portato lo studente a sperimentare un tratto di sé. Rispondendo a un follow up

⁴ Nel gergo fiorentino lo 'sgozzino' è un colpo alla gola (gozzo) tirato con pollice e indice aperti come nel gesto di afferrare.

ancora in corso su quanto è rimasto, a distanza di dieci anni, di quell'esperienza di teatro-educazione, l'interprete di Don Rodrigo ancora oggi si interroga sul proprio tratto aggressivo: "dovendo interpretare un personaggio 'cattivo' come Don Rodrigo ma essendo al contempo io un ragazzo con un carattere abbastanza forte, per me era molto difficile distinguere quanto fossi io a immergermi in Don Rodrigo o quanto fosse Don Rodrigo a essere influenzato dal mio carattere e dai miei modi." (F. C., follow-up 2019).

Anche il progetto con il quale una classe di adolescenti ha portato in scena alcuni canti della *Commedia* ha avuto una focalizzazione sul corpo, rappresentando fisicamente (per gli attori) e visivamente (per il pubblico) l'impedimento causato dalle *presenze infernali* al percorso del protagonista. Camminando fra i dannati che, stesi a terra, occupavano tutto lo spazio contorcendosi, lamentandosi, afferrandolo per le caviglie, Dante (interpretato da diversi ragazzi che si alternavano), si muoveva con difficoltà e con altrettanta difficoltà interloquiva con Virgilio, chiedendogli notizie sui vari personaggi in scena, alcuni dei quali, faticosamente strisciando o alzandosi malsicuri in piedi, si rivolgevano a Dante, ma erano a loro volta continuamente strattonati e tirati giù dagli altri. Tutto il corpo era coinvolto (di nuovo attraverso il corpo si capisce la relazione, il contesto, l'opera), non si trattava infatti solo di non essere liberi nel proprio movimento, ma anche di trovare un modo per potersi esprimere con la voce, per udire le parole altrui, in un contesto saturato dai lamenti e dalle urla dei dannati.

Gli alunni hanno potuto così sperimentare quanta rabbia, violenza, e frustrazione causata dall'impedimento a esprimersi liberamente e completamente, siano rappresentate dalle *presenze infernali* dantesche, quanto queste influenzino il comportamento e le modalità di relazione con gli altri, quanto questo prenda significato anche al di fuori del contesto teatrale. Questo da una parte ha significato per ciascuno affrontare le proprie emozioni e i propri sentimenti, accompagnati sempre dall'educatore teatrale nell'analisi delle proprie reazioni emotive e alla comprensione degli effetti, dall'altra ha consentito agli alunni di *attraversare* l'opera dantesca portandoli a una comprensione più ampia e approfondita del testo letterario.

Il progetto *Gulliver*, tratto dal romanzo *I viaggi di Gulliver* di Swift, ha visto come protagonisti i bambini della scuola dell'infanzia. L'obiettivo era quello di lavorare sulla percezione del corpo e del corpo in movimento. Il percorso prevedeva prima la narrazione dell'incontro di Gulliver con i lillipuziani da parte dell'educatore teatrale poi la ri-narrazione drammatizzata della storia da parte dei bambini. Prima i bambini hanno impersonato i lillipuziani, legando la loro insegnante che rivestiva i panni di Gulliver. Poi sono stati invertiti i ruoli e ogni bambino è diventato Gulliver e veniva legato dall'educatore teatrale e dall'insegnante. Se prima Gulliver era la maestra, cioè un adulto, e i bambini i lillipuziani che lo legavano, allora impersonare Gulliver significava anche impersonare l'adulto. Il piacere di agire - e di sentirsi - un gigante, grande e tanto forte da spezzare i fili che lo incatenavano, si è affiancato così all'esperienza di una inversione di ruolo semplificata ma utile a esperire una prima forma di decentramento.

Ciò che è di più interessante ai fini del nostro discorso è accaduto nella fase finale del progetto. I bambini hanno costruito Lilliput (piccole scatole di non più di 20 cm che rappresentavano le case) e nei panni di Gulliver, dovevano camminare nel villaggio senza distruggerlo. Dopo un primo momento, i bambini non si sono lasciati sfuggire l'occasione di poter essere finalmente loro i grandi e poter così vivere le proprie pulsioni aggressive, compensando la percezione della propria debolezza, ma senza provocare danni reali. L'educatore ha quindi portato la riflessione sulla

differenza fra calpestare le casine, che avrebbe impedito ai compagni di giocare, e spostarle con un calcio, che, non distruggendole, avrebbe comportato solo un lavoro di riposizionamento per continuare il gioco. I bambini hanno sperimentato la differenza fra un'aggressività sfogata senza limiti o una agita in un contesto regolato. L'esperienza del teatro da una parte ha avuto una funzione catartica e dall'altra ha favorito l'apprendimento della gestione delle pulsioni con modalità socialmente accettabili.

L'ultimo intervento di cui vogliamo parlare è *Fiabe per bambini* che, provocatorio nel titolo visto che il percorso era rivolto agli adolescenti, ha consentito di lavorare specificatamente sulla *fisicità* del linguaggio e in particolare di quello del conflitto. Ispirato al metodo della versione collettiva⁵, l'attività si basava sulla fiaba popolare *Giovannin senza paura* nella versione pubblicata dai Fratelli Grimm e tradotta da Antonio Gramsci nei *Quaderni dal carcere* (1929). Nel primo incontro l'educatore teatrale ha letto la storia chiedendo ai ragazzi di rinarrarla scrivendola, spiegando che solo lui avrebbe letto i loro fogli e che potevano usare liberamente il linguaggio, in ogni sua forma, comprese le parolacce; ha poi costruito un copione a partire dagli scritti di tutti gli alunni che poi hanno drammatizzato la storia collettiva. Il tema più interessante che è emerso riguarda il linguaggio. Nelle ri-narrazioni dei ragazzi l'epiteto più comunemente attribuito al padre di Giovannino, che caccia il figlio di casa perché è un perdigiorno, era "stronzo". Nella drammatizzazione questo termine suscitava il classico riso di imbarazzo provocato dalla parolaccia detta in un contesto formale. Si è quindi proceduto a un lungo lavoro di analisi e riflessione sul linguaggio. Quale sinonimo altrettanto pregnante e socialmente accettabile si poteva utilizzare? E se il linguaggio non avesse un termine di questo tipo? Qual è l'azione scenica di un narratore che usa una parolaccia escrementizia? Che emozione vi è collegata? Come far sentire la medesima emozione utilizzando termini diversi? Il tempo a disposizione (10 ore) non ha consentito di portare fino in fondo il gioco del teatro ma il percorso, che si è concluso lasciando aperta l'ultima domanda, ha consentito ai ragazzi di esperire la fisicità del linguaggio, di sentirlo nel corpo e di pensarlo come un vero e proprio atto linguistico (Searle, 1976) che ha delle conseguenze su chi ascolta come su chi parla.

2.3 Giocare il conflitto con situazione costruite ad hoc

Un'altra modalità di lavoro prevede la costruzione di un percorso a partire da un nodo conflittuale, individuato dalla scuola come il cuore del problema che si vuole affrontare.

In tempi e contesti diversi sono state fatte due differenti scelte: si è lavorato su una coppia di concetti opposti sulla base dei quali si è costruito il materiale del laboratorio e dello spettacolo finale oppure sono state utilizzate le tecniche tipiche del Teatro dell'Oppresso (Boal, 1994, 2005, 2011, Freire, 2011).

Nel primo caso, identificati i termini delle due posizioni in contrasto, come solitario/amichevole, fisico/riflessivo, sereno/arrabbiato, incluso/escluso, si è proceduto a metaforizzare la dicotomia attribuendo a ciascuno dei due termini una qualità: nel caso del progetto *Il paese delle Piume e delle Pietre* ad esempio sono stati organizzati due gruppi, uno composto dalle Piume, leggere, sociali che

⁵ Il metodo, ideato dalla psicoanalista Adalinda Gasparini, ha conseguito importanti risultati non solo di sviluppo della capacità espressiva ma anche di inclusione nel gruppo classe di tutti i bambini, compresi quelli con difficoltà di vario genere.

vivono in un posto bello e di facile accesso, e l'altro composto dalle Pietre, pesanti, isolate e asociali. La storia narra di un possibile conflitto, gli abitanti dei due paesi non si sono mai incontrati ma viene annunciata una festa: cosa accadrà? I bambini si aspettano che le Piume vadano allegre e felici e che le Pietre vogliano attaccare briga. Invece, le Piume, nell'eccitazione dei preparativi, litigano fra loro facendo emergere la propria aggressività, mentre le Pietre mostrano una curiosità che le porta ad aprirsi all'incontro con l'altro. La storia ha un lieto fine, perché la festa fa nascere una nuova amicizia fra i due paesi basata sull'accettazione dell'altro e di sé. Interpretando Piume e Pietre, con la loro differente e opposta fisicità, i bambini hanno esperito che la serenità non è alternativa all'aggressività o la rabbia al piacere dell'incontro, che in ciascuno abita una complessità inestricabile di emozioni e sentimenti.

A partire dall'anno scolastico 2013/2014 con il progetto *Senza titolo* si è aperto un percorso basato sulle tecniche del Teatro dell'Oppresso, sviluppato nell'anno successivo con i progetti *La tribù dei tabù*, *Il cantiere delle differenze*, *Tutti per uno* ed *Emozioni*.

Si tratta di attività realizzate nella scuola secondaria di primo grado, a partire da una richiesta specifica da parte di dirigenti scolastici e insegnanti che rilevavano nelle loro classi problemi di integrazione e violenza. I patti educativi si focalizzavano infatti sul tema del bullismo, inserito in un più ampio tema relazionale legato ai tabù e alle differenze.

Avendo a disposizione per ogni classe due-tre incontri della durata di due ore ciascuno, non è stato possibile costruire un percorso graduale di avvicinamento al tema. Si è cercato di lavorare attraverso la simulazione di situazioni appositamente create, ma che avevano una certa somiglianza con alcuni avvenimenti della quotidianità scolastica. Non si aveva l'intento di affrontare il tema direttamente, ma di far sentire ai ragazzi la tensione fisica dell'emozione, la propriocezione emozionale in situazione. L'attività si articolava secondo cinque movimenti. 1) Si evocava un contesto, ad esempio una biblioteca. 2) Si assegnavano le parti in modo casuale, ad esempio A e B che leggevano e C che entrava a disturbare A. Si dava solo l'indicazione del ruolo, in modo che emergessero le strategie comportamentali di ognuno. 3) L'educatore lasciava che l'azione prendesse corpo poi, nel momento di massima tensione, 4) la interrompeva e sostituiva gli attori. In un primo momento, visto che B stava in disparte, venivano sostituiti solo A e C, finché B non si lamentava di non avere un ruolo attivo. Facendogli notare che non fare nulla in quella situazione significava schierarsi dalla parte del disturbatore, B cominciava a giocare il proprio ruolo in modo attivo e consapevole. 5) A questo punto l'educatore dava un'altra rigidissima regola: si poteva utilizzare il linguaggio che si voleva e anche un comportamento violento ma ci si doveva assolutamente fermare quando l'educatore batteva le mani. Si spiegava che questo permetteva di sentire la tensione del proprio corpo nel preciso momento in cui si compie l'azione violenta, evitando però che accadesse. Si apriva quindi la fase del *teatro forum* (Capobianco & Vittoria, 2012): dopo aver dato lo stop, si chiedeva agli altri partecipanti come avrebbero agito al posto degli attori, chiamando a sostituirli coloro che proponevano strategie diverse. Così ogni alunno aveva la possibilità sia di sperimentare le conseguenze, i rischi, i vantaggi della propria strategia comportamentale, sia di misurare lo scarto fra quanto dichiarato e quanto effettivamente agito. I ragazzi si sono fatti coinvolgere dal gioco molto velocemente e lo scambio di ruoli ha consentito a tutti di interpretare il ruolo del bullo e quello della vittima, di sentire nel proprio corpo la tensione fisica dell'emozione sia del ruolo più vicino al proprio vissuto sia del suo opposto.

Concludiamo questa carrellata con il progetto (*Io*) *Attraverso il bosco delle emozioni*, dedicato alla scuola primaria, in cui il conflitto era presente a più livelli. Un primo livello era rappresentato da un problema di inclusione di un bambino con disabilità, un secondo livello riguardava la necessità di migliorare le relazioni fra gli alunni delle varie classi seconde della scuola. A un terzo livello era collocato il conflitto da mettere in scena, strutturato perché risuonasse con le problematiche che la scuola aveva necessità di affrontare. La storia narrava di un gruppo di bambini abbandonati nel bosco, come Hänsel e Gretel, e di come, dopo alterne vicende e l'incontro con il Grande Mago che abitava nella casetta del bosco, ottenessero il finale felice tornando a casa. Si tratta di un classico conflitto con il contesto (Stanislavskij, 1996): interpretare i bambini abbandonati nel bosco ha significato per gli alunni trovare l'azione fisica connessa con un certo affetto (tristezza, paura, rabbia, ecc.), superare l'inibizione all'espressione piena di quanto provato (per esempio nessuno riusciva a esprimere la gioia in modo credibile, come invece accadeva nel gioco libero) così da riflettere sulle proprie strategie di superamento del problema anche attraverso il confronto con gli altri, pari e adulti. È il "magico se" (Stanislavskij, 2014), il contesto immaginario, fatto di comportamenti e azioni fisiche che a loro volta portano a quella che Stanislavskij chiamava *reviviscenza* di un'emozione, quella sì, reale.

4. Conclusioni

Nel contesto scolastico quindi, il teatro è luogo privilegiato dove i linguaggi e la relazione, si mostrano nella loro complessità, irriducibili a *short message*. Riuscire a identificare un conflitto risulta di fondamentale importanza affinché gli alunni si ritrovino in un contesto nel quale, attraverso il gioco scenico, agire sé stessi in modo naturale e totale. La corporeità, che si fa emozione, diventa il *medium* attraverso il quale si vive una situazione totalizzante così forte da lasciare fuori tutto ciò che è rumore, che non è informazione necessaria. Il linguaggio dell'odio viene metariflesso attraverso compiti e azioni concrete, diventa strumento per comprendere ciò che non è rumore di fondo, confusione.

Solo grazie alla presenza di un *pòlemos*, di un conflitto di tipo teatrale, narrativo e situazionale, questo è possibile; solo attraverso il *drama* (Heathcote, 1995), l'agito di una relazione conflittuale, è possibile una narrazione di sé così completa. Il teatro è uno strumento per vedere e vivere il qui e ora; ha come dimensione temporale il presente, come sua principale e fondante peculiarità quella di essere la più volatile tra le arti e tutto questo ha un valore sociale intrinseco di estrema importanza. Il teatro è incontro (Brook, 1998) - *polemico* - reale e non virtuale che ogni volta necessita di essere *intessuto* nella trama di un discorso (*textus*).

Veicolare le emozioni attraverso un comportamento è il nodo centrale delle esperienze di cui abbiamo parlato. La riflessione sul linguaggio dell'odio e sulle relazioni *flebili, semplificate, easy o short*, implica sempre la possibilità che tutto questo possa anche fornire agli insegnanti uno strumento che li supporti nell'ascolto, attivo ed empatico, dei loro alunni in quanto persone in formazione (Rogers, 2013; Boffo, 2007).

Indubbiamente è il percorso piuttosto che la restituzione finale a contenere e trasmettere ai partecipanti il valore educativo dell'attività laboratoriale, crediamo tuttavia che il saggio, grazie al suo valore di esperienza di picco (Maslow, 1971), emotiva e fisica assieme, sia la principale causa dell'eventuale e ricercato radicamento nella memoria fisica dei partecipanti, ristrutturante comportamenti e idee sul mondo, sugli altri e su sé, in sintesi sulla relazione.

“Ricordo che per me non fu facile avvicinarmi al teatro [...] Mi vergognavo a recitare in pubblico e mi chiedevo come facessero alcuni miei compagni [...].

Con dedizione e costanza lo spettacolo ha preso via via forma, e ricordo che fu un successo. Sicuramente per me è stata una sorta di vittoria personale e mi ha insegnato che a volte serve uscire dalla propria "comfort zone" per esplorare qualcosa di nuovo.

Non so se sia una coincidenza, ma lo stesso anno ho iniziato pattinaggio artistico e l'anno seguente ho iniziato ad esibirmi in pubblico.” (M. Z., follow-up 2019)

Il saggio, rischio e paura da affrontare, permette di condensare l'intero percorso e radicarlo producendo un passaggio fondamentale: da un comportamento culturale (*ciò che è giusto pensare*) a un comportamento naturale (*ciò che penso*).

Premesso che nell'ambito del teatro-educazione è la scuola stessa a imporre lo spettacolo finale, anche sottostando a una richiesta delle famiglie, riteniamo che il saggio vada riconsiderato in quanto importante prova da superare, insieme *problem solving* e compito concreto con un dominio di appartenenza trasversale, che non è incluso in nessuna delle discipline scolastiche ma che le interessa o, per meglio dire, le intesse tutte. Il teatro in breve attiva quella catena esperienziale difficoltà-attenzione-motivazione (Cornoldi, 1995) che porta a quella che in psicologia viene chiamata ristrutturazione forte (Kuhn, 1969; Kuhn, 2000) o cambiamento di pratiche (Kelly, Charlsen, Cunningham, 1993).

Un conflitto o lo si affronta o lo si evita (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996): il teatro, inserendo la persona in un setting narrativo e finzionale, permette di provare e riprovare diverse strategie, dall'evitamento al tentativo di azioni strategiche che mirano alla soluzione o allo studio del problema sotto molteplici punti di vista. Si tratta in particolare di un'attività che permette più ri-narrazioni di sé. A fronte di una narrazione di partenza singola e imbrigliata nei lacci di un ruolo fisso e monolitico, si apre la possibilità di trovare ed esperire altre strategie comportamentali e di auto-narrazione, un nuovo modo di vedere il mondo e la relazione con sé stessi e gli altri incamminandosi sulla strada che porta ad un'autentica *open-mind*.

Il teatro-educazione è quindi uno strumento didattico *problem-based*, o potremmo meglio dire *conflict-based*. Grazie alla ripetizione, alla volatilità, al setting che richiede, facilita la scoperta di strategie alternative al linguaggio dell'odio e apre nuovi orizzonti di possibilità relazionale. Il teatro-educazione si impone come risposta nei confronti sia dello *hate speech* che della sua incomprensione. Come presa di coscienza, attraverso un'esperienza di deweyana memoria (Dewey, 2014), di un mondo virtuale che reifica l'odio con effetti sempre più concreti (politici, sociali, ecc.) e, per contrasto, anche di un mondo immaginario e immaginato dagli effetti altrettanto concreti ma frutto di un percorso di crescita e formazione personale, quel mondo del teatro che dell'intreccio finzione/realtà fa il suo fondamento.

Bibliografia di riferimento:

Augé, M. (2009), *Non luoghi*, Milano: Elèuthera.

Boal, A. (1994), *L'arcobaleno del desiderio. Manuale per la pratica del teatro dell'oppresso*. Molfetta: La Meridiana.

Boal, A. (2005). *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esperienze e tecniche del teatro dell'oppresso*. Molfetta: La Meridiana.

Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana.

Boffo, V. (2007). *Comunicare a scuola: autori e testi*, Roma: Apogeo Editore.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XI - n. 3, 2019

www.qtimes.it

- Bonetti, A. (1960). La concezione dialettica della realtà in Eraclito. *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 52(2/3), 319-335.
- Brook, P., (1998). *Lo spazio vuoto*. Roma: Bulzoni.
- Buccolo, M., Mongili S., Tonon E. (2012). *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia teatrale nei contesti formativi*, Milano: FrancoAngeli.
- Capobianco, R., Vittoria, P. (2012). Dalla narrazione al teatro sociale: l'esperienza del teatro forum, *Revista Querubim. Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*, 8, 1-8.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*, Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*, Milano: Cortina Raffaello.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Freire, P., (2011). *La pedagogia degli oppressi*, Torino: Gruppo Abele.
- Freud, S. (1976). Pulsioni e loro destini, in *Opere*, Vol. VIII (pp. 13-35). Torino: Bollati Boringhieri.
- Gasparini, A. (2007-2018), *Psicoanalisi e favole - Scuola*, http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/index.html (ultimo accesso 09/2019).
- Heathcote, D., Bolton, G., (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth: Heinemann Drama.
- Keen, E., & Georgescu, J. (2017). *Bookmarks. Manuale per combattere i discorsi d'odio online attraverso l'educazione ai diritti umani*, AICEM [Consiglio d'Europa 2014].
- Kelly, G. J., Carlsen, W. S., Cunningham, C. M. (1993). Science education in sociocultural context: Perspectives from the sociology of science, *Science Education*, 77(2), 207-220.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development, *Current directions in Psychological Sciences*, 9(5), 178-181.
- Kuhn, T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino: Giulio Einaudi.
- Maslow, A. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*, Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Oliva, G. (2015) Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale. *Scienze e ricerche*, 10, 15-21.
- Recalcati, M. (2004). *Sull'odio*, Milano, Mondadori.
- Rogers, C. R. (2013). *La terapia centrata sul cliente*, Firenze: Giunti.
- Searle, J. R. (1976). *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino: Boringhieri.
- Segreto, V. (2011). «Il padre di tutte le cose». *Appunti per una pedagogia del conflitto*, Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Stanislavskij, K. S. (1996). *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Roma-Bari: Laterza.
- Stanislavskij, K. S. (2014). *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, Roma-Bari: Laterza.
- Toporkov, V.O. (1998). *Stanislavskij alle prove, gli ultimi anni*, Roma: Ubulibri.
- Valbusa, F., & Mortari, L. (2017), *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Milano: FrancoAngeli.

Ziccardi, G. (2016). *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Milano: Raffaello Cortina Editore.