

Cosa facciamo quando facciamo teatro a scuola. *Un'esperienza di teatro sociale in Italia durante la pandemia di covid-19: una ricerca etnografica*

Matteo Canevari

	<h2>Narrare i gruppi</h2> <p><i>Etnografia dell'interazione quotidiana, prospettive cliniche e sociali, design</i> – vol. 18, n° 1, luglio 2023</p> <p>ISSN: 2281-8960</p>
---	--

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: www.narrareigruppi.it

Titolo completo dell'articolo	
Cosa facciamo quando facciamo teatro a scuola. Un'esperienza di teatro sociale in Italia durante la pandemia di covid-19: una ricerca etnografica	
Autore	Ente di appartenenza
Matteo Canevari	Università degli Studi di Pavia
Pagine 63-84	Pubblicato on-line in latest il 04 luglio 2022
Cita così l'articolo	
Canevari, M. (2023). Cosa facciamo quando facciamo teatro a scuola. Un'esperienza di teatro sociale in Italia durante la pandemia di covid-19: una ricerca etnografica. In <i>Narrare i Gruppi</i> , vol. 18, n° 1, luglio 2023, pp. 63-84 - website: www.narrareigruppi.it	

IMPORTANTE PER IL MESSAGGIO CHE CONTIENE.

Questo articolo può essere utilizzato solo per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato. Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata. L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

gruppi nella formazione

Cosa facciamo quando facciamo teatro a scuola. Un'esperienza di teatro sociale in Italia durante la pandemia di covid-19: una ricerca etnografica

Matteo Canevari

Riassunto

L'articolo presenta una riflessione sul ruolo del teatro nella scuola italiana a partire da una ricerca svolta sul campo in un liceo di Pavia durante il periodo della pandemia di covid-19. Il lavoro si divide in due parti: la prima descrive il teatro sociale nello sviluppo del teatro-scuola in Italia, mentre la seconda tratta la ricerca etnografica svolta nel liceo pavese tra marzo 2020 e maggio 2021.

L'indagine mette in evidenza l'importanza del ruolo socializzante del teatro in presenza per la formazione degli studenti nelle scuole e la centralità del corpo che è sembrata a tratti insostituibile. Tuttavia, dalla ricerca è emerso che l'assenza del corpo in scena può spingere ad esplorare nuove forme espressive, ad esempio integrando performance e mediatizzazione e avvicinando nel ripensamento della *liveness* il teatro-scuola e il teatro professionista.

Parole chiave: teatro-scuola, teatro sociale, liveness e mediatizzazione, pedagogia attiva, sapere incorporato

What we do doing theatre at school.

An experience of social theatre during the pandemic of covid-19: an ethnographic research.

Abstract

The article presents a reflection on the role of theatre in the Italian school starting from field research carried out in a high school in Pavia during the period of the covid-19 pandemic. The work is divided into two parts: the first describes the social theatre in the development of the school-theatre in Italy, while the second deals with the ethnographic research carried out in the Pavia high school between March 2020 and May 2021.

The research highlights the importance of the socializing role of theatre in the presence for the education of students in schools and the centrality of the body which at times seemed irreplaceable. However, my research has shown that the absence of the body

on stage can push us to explore new forms of expression, for example by integrating performance and mediatization and approaching the school-theatre and professional theatre in the rethinking of liveness.

Keywords: school-theatre, social theatre, liveness & mediatization, active pedagogy, embodied knowledge

1. *Introduzione e note metodologiche*

Spesso comprendiamo realmente qualcosa solo quando ci viene a mancare, come è accaduto con la libertà durante il periodo del *lockdown* causato dalla pandemia. Lo stesso è avvenuto con il teatro a scuola: quando non è più stato possibile farlo come prima, abbiamo compreso la sua vera natura ed è risultata chiara la sua più intima finalità. Il caso studio che presento riguarda un laboratorio di teatro sociale¹ di un liceo del nord Italia, nel quale insegno, che si è svolto nel periodo della pandemia e dei *lockdown* a intermittenza tra marzo 2020 e maggio 2021. L'osservazione sul campo ha riguardato un gruppo variabile da un minimo di dieci a un massimo di quaranta studenti di diverse classi d'età, dai 14 ai 18 anni, e ha interessato anche l'operatrice di teatro che dirigeva il laboratorio. Il lavoro di ricerca ha utilizzato gli strumenti classici dell'etnografia, privilegiando l'osservazione partecipante e facendo brevi interviste. Strumento prezioso è stato anche il *report* retrospettivo che ho fatto redigere all'operatrice che ha permesso di ricostruire l'andamento complessivo dell'annata di lavoro con gli studenti. Una fonte di confronto rilevante sono stati anche i risultati e i *report* degli anni precedenti e la conoscenza di quanto accadeva nello stesso periodo ad altri laboratori cittadini (attraverso docenti e operatori che li gestivano), oltre al dialogo con altri colleghi coinvolti a diverso titolo nel progetto teatrale. La mia posizione privilegiata ma anche problematica (docente della scuola, responsabile del progetto teatro e ricercatore partecipante) mi ha permesso di considerare il problema da una prospettiva multifocale, attenta sia alla dimensione relazionale, insita nelle pratiche del teatro scuola, che alle trasformazioni prodotte dalla mediatizzazione del teatro (Krotz, 2007; Hjarvard, 2008; Boccia, Artieri, 2015; Couldry, Hepp, 2017), ma anche alle difficoltà organizzative di un intero settore. Infatti, le difficoltà del teatro-scuola mi sono sembrate paradigmatiche dei problemi conosciuti da tutto il mondo dello spettacolo dal vivo durante la pandemia e la scuola una lente di osservazione per dinamiche più ampie, che investivano il teatro in generale.

2. *Il teatro scuola in Italia: breve excursus storico*

¹ Per la definizione di teatro sociale infra § 2.1

Il teatro a scuola in Italia ha una tradizione che risale alla fine degli anni '60 del Novecento, quando un vasto movimento di contestazione e rinnovamento proveniente dalla società civile incontrò le esigenze di rigenerazione del teatro e con esso entrò anche nella scuola, esprimendovi il bisogno di nuove modalità educative non più basate sulla semplice trasmissione dei contenuti e sul rispetto di rigide gerarchie di ruolo (Di Palma, Carpani, 2021: 95-96), ma invece orientato alla partecipazione attiva e all'innovazione pedagogica in senso democratico. Quel decennio italiano di sperimentazione di nuove pratiche teatrali ed educative, fortemente legate ai movimenti politici di protesta, prende il nome di *Animazione teatrale*² (Perissinotto, 2004) e nasce nello stesso periodo in cui in Europa e in diversi altri paesi occidentali si diffonde il TIE (*theatre in education*), senza però mai riuscire a istituzionalizzare il ruolo del teatro nella scuola italiana.

Alla fine degli anni '80, il riflusso della carica contestataria, il venir meno dell'ideologia, l'inquadramento banalizzante di certe pratiche, il fallimento di alcuni percorsi esistenziali e l'affermarsi dell'individualismo liberista nella società di massa, portarono anche le attività teatrali nella scuola a ripensare il proprio statuto e a rivedere le proprie priorità, mettendo in primo piano la dimensione della cura dell'individuo e della comunità rispetto all'isolamento, la marginalizzazione, l'anomia e l'alienazione della società della prestazione (Bernardi, 2004; Deriu, 2012) a discapito dello slancio, forse velleitario, del progetto rivoluzionario e della sua trasformazione.

Negli anni '90, una rinnovata domanda di teatro nelle istituzioni educative, anche per far fronte a fenomeni nuovi o riemergenti come "*marginalisation, emigration, addiction, exclusion, illness and discomfort*" che hanno rimesso al centro la necessità che "*people began to take responsibility for their own progress, their own realization and their own care*" (Innocenti Malini, 2021: 47), ha dato luogo ad alcune iniziative di legge tese a normare e stabilizzare il ruolo delle pratiche teatrali nella scuola. In particolare, il primo *Protocollo d'intesa sulle Attività di Teatro della Scuola e sull'Educazione alla Visione*, del Ministero dell'Educazione del 1995, intendeva creare un legame organico e un inquadramento stabile dove collocare le attività teatrali nelle scuole, riconoscendo il valore educativo del teatro nei processi formativi sin dalla più tenera infanzia (Di Palma, Carpani, 2021: 97). Tuttavia, alle intenzioni non fecero seguito le azioni e "*the good intentions of the document did not, however, translate into operational indications and programme proposals*" (Di Palma, Carpani, 2021: 97). Tanto è vero che nella grande riforma della scuola del 2015 (Legge 107/2015) il teatro fu di fatto omesso, anche se rientrò nelle successive *Indicazioni Strategiche per l'Utilizzo Didattico delle Attività Teatrali* del 2016/2017, che, senza assegnare al teatro un posto definito all'interno dei programmi scolastici, ne riconosceva però il valore come strumento didattico, come disciplina artistica e, in generale, come

² Animazione teatrale is a cultural movement developed in Italy in the 1960s and 1970s. Through play, theatre, feasts and every form of art, it aimed to promote a free, creative, social and political pedagogy at school, in the neighbourhoods and in every sphere of the life of children and young people (Bernardi, Innocenti Malini, eds., 2021).

veicolo di acculturazione. Centrale in questo documento è il concetto di laboratorio, ovvero di *“active participation of the students in order to know (something), know how to do, know how to be, know how to live together”* (Di Palma, Carpani, 2021: 98), con una forte sottolineatura del ruolo sociale del teatro. Ciò che è emerso negli anni è, infatti, che la pratica teatrale è senza dubbio una certa attività che permette di conoscere un dato linguaggio artistico da portare in scena, ma è innanzitutto un luogo per la crescita dell'individuo e uno strumento per il benessere del gruppo. In altri termini, è maturata la convinzione che *“there can be no product without process”* (Di Palma, Carpani, 2021: 99), assioma che sta alla base del teatro sociale.

2.1. Il teatro sociale: un'esperienza italiana di teatro a scuola

Oggi sono molte le scuole italiane di tutti gli ordini e gradi nelle quali si svolgono laboratori teatrali, anche se quasi sempre in una posizione non del tutto strutturata rispetto al resto dell'offerta didattica e con uno statuto fluido e incerto nell'insieme delle proposte educative e formative del sistema scolastico italiano. L'impostazione fortemente logocentrica e documentaristica di matrice piagetiana, da tempo prevalente nelle istituzioni formative del Paese, ha contribuito a relegare *“i codici non verbali ed estetici al ruolo di comprimari”* (Gamelli, 2004: 259), sminuendone il valore didattico. Nei limiti di questo quadro, una delle impostazioni emerse nell'ultimo decennio e sempre più diffusa è il teatro sociale, una denominazione introdotta dagli studi pionieristici di Sisto Dalla Palma, Claudio Bernardi e Benvenuto Cuminetti (2000), rilanciata a livello internazionale durante un seminale convegno milanese del 2002 (Bernardi *et al.*, 2002), che ha coinvolto studiosi del calibro di James Thompson, Richard Schechner e Sue Jennings, poi consolidatasi in alcune importanti pubblicazioni dei primi anni 2000 (Bernardi, 2004; Pontremoli, 2005).

L'etichetta 'teatro sociale' può risultare una tautologia se, come scrive Giulia Innocenti Malini, *“all 'theatre' is 'social' insofar as it is the art of bodies entering into a space-time relationship”* (Innocenti Malini, 2021; 47). Ma in realtà l'espressione in Italia già nei tardi anni '90 prende una nuova accezione che *“shows that the word theatre alone was perceived as insufficient to identify that set of participatory performance experiences, which, since the 1970s, had become increasingly widespread not only in practice, but also in national and international studies and awards, fully inscribing social theatre within the broader framework of applied performance”* (Innocenti Malini, 2021: 47). In altri termini, il teatro sociale deriva dallo slancio non ancora esaurito dell'esperienza dell'*Anima-zione teatrale* (ma anche del suo fallimento ideologico) ed è figlio della svolta performativa data agli studi teatrali negli anni '80, in particolare da Schechner, che ha permesso di estenderne il campo in un arco vasto che va dall'educazione all'antropologia e le sue pratiche dal rito al laboratorio teatrale.

In quest'ottica, il laboratorio di teatro sociale si inserisce nella scuola come pratica attiva di educazione e di socializzazione basata sulla partecipazione e sul coinvolgimento diretto degli studenti, attraverso tecniche teatrali diverse, nella

creazione dal basso di un prodotto performativo (spettacolo, festa, rito collettivo) nel quale il gruppo si riconosce e che desidera socializzare con altri.

Dal punto di vista metodologico, il teatro sociale è il prodotto di una molteplicità di percorsi, che hanno rinnovato la scena teatrale, a partire dalle avanguardie dei primi del Novecento (Stanislavskij, Artaud) e degli anni 60-70 (Grotowski, Barba), ponendo la centralità del laboratorio come momento creativo per eccellenza della pratica teatrale e di condivisione fondamentale del progetto collettivo alla sua base, e anche di alcune esperienze parateatrali (il *Teatro della spontaneità* di Jacob Moreno e il *Teatro dell'Oppresso* di Augusto Boal) che hanno esplorato le potenzialità curative e socializzanti per i singoli e per le comunità insite nella drammatizzazione del disagio e del conflitto. Per questo motivo, Fabrizio Fiaschini definisce il teatro sociale *“una visione, non un metodo”* (Fiaschini, 2013: 154) ovvero un tipo di processo, inclusivo e partecipato, più che un tipo di prodotto, che deriva le proprie categorie da una pluralità di fonti, adattando di volta in volta le pratiche e le teorie ai contesti nei quali opera: comunità scolastiche, carceri, comunità di cura e di recupero, scenari di traumi come guerre e catastrofi naturali, realtà di quartiere, sempre con uno sguardo rivolto tanto al consolidamento dei legami sociali quanto alla realizzazione di prodotti artistici creati a partire dalle risorse delle comunità stesse.

Oltre alla centralità del laboratorio, elemento comune a tutte le esperienze di teatro sociale è il principio del primato della comunità come perno dell'intera azione artistica e sociale insieme e contro-movimento (Deriu, 2012) rispetto alle derive individualistiche e all'isolamento relazionale della contemporaneità, *“una comunità costruita dunque essenzialmente sul primato del dialogo e della relazione, della solidarietà di rete, di un benessere che è innanzitutto uno stare bene insieme”* (Fiaschini, 2013: 157). Su questo primato si fonda l'accezione del teatro sociale come cura, inteso nel senso del prendersi cura di sé e dell'altro in un'ottica condivisa, che ha come punto di partenza due costanti del lavoro teatrale: *“il corpo e lo spazio, che traducono sempre il processo di comunicazione in evento situazionale, favorendo il 'corpo a corpo', il coinvolgimento delle persone all'interno del luogo deputato [il laboratorio stesso, n.d.a.] connotato dai segni della territorialità, della partecipazione e dell'appartenenza”* (Fiaschini, 2013: 158). In questo senso, dunque, come luogo di espressione, di elaborazione e di superamento collettivo del disagio e del conflitto, il laboratorio di teatro sociale svolge un ruolo importante nella comunità scolastica, che va al di là del semplice apprendimento di certe tecniche teatrali.

3. Creare la prossimità: Il corso di teatro sociale del Liceo Giuseppe Mazzini di Pavia

3.1. Il Teatro di Babele: presentazione del progetto

Da ormai dieci anni sono responsabile e coordinatore del *Teatro di Babele*, il gruppo teatrale interclasse del mio istituto che è gestito e animato fin dall'inizio dalla stessa persona, Marzia Forni dell'associazione *Calypto – Il teatro per il sociale*, operatrice di teatro sociale diplomata alla *Scuola di Teatro Sociale del Teatro Fraschini* di Pavia e dell'Università di Pavia, lo stesso che ho seguito anch'io, e ricca di altre competenze maturate alla *Scuola Paolo Grassi* di Milano. Nel corso degli anni, l'istituto ha partecipato molte volte ai progetti LAIV promossi dalla Fondazione Cariplo³ godendo di alcuni finanziamenti, e ha presentato i propri spettacoli alla rassegna di teatro scuola regionale *Laivin*, tenutasi in diversi teatri milanesi e lombardi, e a *Scuole in Scena*, iniziativa del *Teatro Fraschini* dedicata agli istituti scolastici cittadini.

I membri della compagnia teatrale si sono avvicendati negli anni, ma il laboratorio di teatro ha consolidato la sua presenza e la sua fama, nonostante alcune iniziali resistenze da parte di alcuni docenti infastiditi dal dover perdere qualche ora di lezione in occasione degli spettacoli, a cui la scuola era invitata di solito nel mese di maggio, cruciale per le ultime verifiche, e si è arricchito di presenze via via crescenti. Per uscire dalla “*drammatica solitudine*” che nella scuola italiana caratterizza i progetti artistici para-scolastici (Bartolucci, *et al.*, 2014: 239), essenziale è stato il sostegno della Presidenza, la collaborazione delle segreterie per gli aspetti organizzativi ma soprattutto del vicepresidente, che ha sempre creduto nel progetto e ha rappresentato l'elemento di continuità nell'avvicendamento dei dirigenti. Nei primi anni, il corso si assestava su circa quindici persone, negli ultimi siamo arrivati a quaranta iscritti. I partecipanti sono da sempre di tutte le classi, dalle I[^] alle V[^], e questo ha favorito molto l'integrazione tra diverse fasce d'età e la trasmissione di competenze artistiche, relazionali e morali: i più grandi si sono fatti carico di passare le consegne ai più giovani, sia gestendo la promozione nelle I[^], nelle quali i più esperti hanno attivato brevi progetti teatrali di integrazione a inizio anno, sia trasferendo un certo ‘*modo di stare insieme*’ amichevole, scherzoso e accogliente, che è diventato tipico del gruppo. Il corso, che di norma si sviluppa tra novembre e maggio con un incontro settimanale di due ore nella palestra della scuola, è frequentato in misura quasi uguale da ragazzi e ragazze italiani e cosiddetti di ‘seconda generazione’ e negli anni si è rivelato anche una risorsa strategica per l'integrazione, la crescita e l'espressività di studenti DSA e

³ Fondazione Cariplo è un'importante fondazione bancaria lombarda che promuove e finanzia attività culturali ed educative sul territorio. LAIV (Laboratorio delle Arti Interpretative dal Vivo) è uno di questi progetti che da più di 10 anni finanzia laboratori di teatro e musica nei licei lombardi e organizza un festival di teatro-scuola, chiamato LaivIn, in cui tutti gli istituti coinvolti presentano il loro spettacoli agli altri studenti del progetto.

BES⁴, con l'accordo degli insegnanti di sostegno. La metodologia del teatro sociale, basata sulla gestione dal basso di tutto il processo creativo, dalla ideazione della tematica fino alla realizzazione del prodotto finale, ha favorito il sentimento di appartenenza, il riconoscimento reciproco di tutti i membri e l'emersione di argomenti a volte forti e drammatici, che interessavano gli studenti stessi, sia quelli che agivano sul palco, sia quelli che facevano da spettatori. Negli anni si è parlato di omosessualità, di violenza, di mafia, di degrado, di immigrazione, di droga, di identità di genere, sempre con un taglio ironico, giocoso e divertito che ha permesso di attraversare con leggerezza anche i temi più scabrosi.

Come accade di norma, *“nel laboratorio i ragazzi fanno esperienza piuttosto che acquisire nozioni come solitamente avviene nella modalità della didattica frontale”* (Bartolucci, et al., 2014: 235) e dunque l'apprendimento è qui inteso come un *“processo dinamico e relazionale di costruzione di significati che avviene attraverso attività esperienziali e autoriflessive”* che Victor Turner, sulla scorta di Wilhelm Dilthey, chiama *‘ausdruck’* - espressione/spremere fuori - che sta alla base dell'*Erlebnis*⁵ - esperienza vissuta - (Turner 1982; 1989). Gli studenti e le studentesse hanno capito che quello era uno spazio libero, di riconoscimento di sé, di espressione ma anche di elaborazione collettiva delle ansie, dei fantasmi della mente, dei bisogni e delle aspettative di una generazione (Moreno, 1947; Bernardi, 2004).

Racconto fantastico e narrazione di sé vi si intrecciano senza soluzione di continuità, in quello *“spazio comunicativo dell'incontro tra soggetti e culture”* (Nanni, 2004: 223; Demetrio, 1996) così importante per l'apprendimento olistico, che include e coinvolge la dimensione corporea, emotiva ed esperienziale della persona. Il corso di teatro, infatti, è uno spazio liminoide⁶ e ludico (Turner, 1982, 1986) e luogo delle trasformazioni per eccellenza (Schechner, 2002; Bartolucci, et al., 2014). Anche per questo motivo, con tono scherzoso, l'ho sempre chiamato *‘il rifugio dei gatti randagi’*, perché nel tempo vi ho sempre visto giovani in cerca di sé e un po' eccentrici rispetto alle logiche rigide della scuola, che negli anni sono

⁴ DSA e BES sono le sigle che vengono usate in Italia per gli studenti con difficoltà certificate di apprendimento e di socializzazione che hanno sostituito la denominazione “handicappati”. DSA significa “Disturbi specifici dell'apprendimento”; BES significa “Bisogni educativi speciali”. Per queste due categorie di studenti sono previsti il sostegno di insegnanti di supporto per l'apprendimento e la socializzazione e adeguamenti dei programmi scolastici e delle modalità di verifica.

⁵ *Erlebnis* è un termine molto complesso, introdotto in filosofia dallo storicismo tedesco, usato in particolare da Wilhelm Dilthey, che Turner specifica in diversi modi ma che può essere tradotto in ultima istanza con “esperienza vissuta”.

⁶ La coppia liminale/liminoide forma un binomio che Turner trae dalla riflessione di Arnold Van Gennep sui momenti di trasformazione durante i riti di passaggio nelle società tribali. Il liminoide costituisce la forma del liminale nelle moderne società industrializzate. Tra le diverse definizioni che Turner ne dà nel corso degli anni cfr.: “The limen, or threshold, a term I borrowed from van Gennep's second of three stages in rites of passage, is a no-man's-land betwixt and between the structural past and the structural future as anticipated by the society's normative control of biological development [...]. Liminality can perhaps be described as a fructile chaos, a storehouse of possibilities, not a random assemblage but a striving after new forms and structures, a gestation process, a fetation of modes appropriate to postliminal existence.” (Turner, 1986: 41-42).

maturati col concorso del gruppo, hanno trovato la propria personalità e la propria forma.

3.2. Il laboratorio teatrale e la normale didattica scolastica

A questo proposito, un aspetto rilevante è la differenza fra il teatro sociale e la normale attività didattica. In primo luogo, il corso di teatro di norma non è tenuto da un insegnante della scuola, ma da un esperto esterno col quale il rapporto educativo è improntato in maniera diversa, più simile a quella che si può avere con un maestro o un allenatore che non a quella che si ha col professore. Il fatto che l'esperto sia un esterno è salutare nella crescita umana degli alunni, perché li mette a confronto con un diverso modo di essere adulti e di incarnare una professionalità, offrendo punti di vista e prospettive di sviluppo che vanno al di là del rapporto frontale coi docenti.

Sintetizza bene il punto un'insegnante di Bolzano, parte di un analogo progetto: *“L'esperienza di lavorare con un giovane gruppo di attori e attrici ha consentito ai ragazzi di conoscere un tipo di attività differente dagli orizzonti e dagli standard espressivi a cui sono abituati; tutto ciò contribuisce a destabilizzare qualche certezza. Il confronto con persone esterne all'ambito scolastico è stato un valore aggiunto [...]. Il gruppo di attori non era lì per fare una cosa estemporanea: era evidente che era un lavoro, una cosa seria, faticosa e impegnativa. Faticare e divertirsi insieme. E questo è un messaggio fondamentale a proposito di formazione, dimostrare che è possibile credere in quello che si fa e non limitarsi a fare qualcosa per un calcolo di opportunità”* (Bartolucci et al., 2014: 244).

La relazione col maestro, nel teatro sociale, è improntata a una diversa schiettezza sia nei modi, essendo la fisicità molto implicata nell'attività laboratoriale teatrale e veicolo di apprendimenti essenziali, sia nel linguaggio, che può essere più vicino al parlato quotidiano, non dovendo trasmettere contenuti disciplinari, ma veicolare una relazione di fiducia, sia per quanto riguarda l'implicazione personale e il livello di intimità a cui si colloca. Infatti, il laboratorio teatrale è del tutto alieno dalle logiche scolastiche della valutazione, del risultato e ancor più della misurazione in voti. In questo senso, il laboratorio funge da anti-struttura (Turner, 1982) rispetto ai rituali manifesti della cultura scolastica (*surface structure* in McLaren, 1986: 3), fortemente normativi; uno spazio protetto dal contegno ludico [*ludic attitude*] (Huizinga: 1938) in cui è possibile sperimentare diverse modalità di sé e di relazione, che, senza arrivare a sovvertire i simboli e i ruoli dell'istituzione, ne permette una forma di violazione e profanazione, restituendo *agency* agli studenti (McLaren, 1986: 142). Questo permette una partecipazione spontanea più libera, soprattutto dal giudizio altrui, in un clima solidale e accogliente che è la preconditione per l'emersione e la valorizzazione delle caratteristiche personali di tipo creativo, relazionale, affettivo e progettuale, oggi chiamate *soft skills*.

Un'ulteriore differenza fra laboratorio e didattica a scuola è anche il fatto che in molti casi, come quello in questione, il gruppo è formato da studenti di tutte le classi, di diverse età e differenti gradi di maturazione, dalla I^a alla V^a. Su questo

aspetto si basa un punto di forza del laboratorio, ovvero il passaggio di competenze tra pari attraverso la presa in carico (*to care*) dei neofiti nel gruppo da parte dei più esperti. Ciò non riguarda solo o prevalentemente le competenze artistiche, ma soprattutto quelle relazionali ed esistenziali: il gruppo ha una propria modalità di convivenza, basata sull'integrazione delle differenze, sull'accettazione della diversità, sul controllo degli individualismi, sull'ironia rispetto agli eccessi, sul gioco e sulla libertà immaginifica verso il possibile (quello che Turner chiama il modo congiuntivo del liminoide); tutti aspetti che contribuiscono alla formazione della persona e che vanno al di là del mero risultato artistico raggiunto a fine corso con lo spettacolo. La cura dell'altro e degli obiettivi del gruppo sono quell'elemento curativo del laboratorio teatrale che ha fatto del teatro sociale uno strumento riconosciuto anche in realtà medico-assistenziali (Pontremoli, 2021; Rossi Ghiglione, 2021; Thompson, 2021) e non solo educative (Pontremoli, 2005; Fava, 2018) e che nel caso specifico ha funzionato anche come camera di compensazione e di rielaborazione delle tensioni personali tipiche dell'adolescenza nelle società della prestazione, come quella occidentale (Mead, 1928; Deriu, 2012).

L'elemento della partecipazione in un clima di coinvolgimento a-valutativo e della rielaborazione collettiva delle qualità, ma anche dei limiti individuali, porta a un superamento decisivo di certe rigidità, che possono caratterizzare un rapporto più formale e indirizzato a certi obiettivi disciplinari, come è quello docente-discente. Nulla di più distante dalla didattica frontale del laboratorio teatrale. La crescita personale è anteposta all'acquisizione di conoscenze e finalizzata allo sviluppo esperienziale di competenze, che prendono origine dalla valorizzazione creativa delle qualità individuali. Anche per questo motivo, non sono pochi quelli che hanno deciso di proseguire l'esperienza del teatro anche dopo la fine della scuola. Ugualmente non mancano quelli che sono rimasti legati al vecchio gruppo, continuando a sentire gli amici e a offrire la propria opera.

In questo decennio, l'idea della collaborazione nelle arti e della messa in comune delle competenze per il raggiungimento di obiettivi collettivi sembrano essersi consolidate al di là del solo periodo scolastico, e questo è uno dei risultati qualificanti del laboratorio teatrale. Addirittura, negli ultimi anni si sta cercando di creare una compagnia di ex alunni e anche i genitori vorrebbero che si iniziasse un percorso per loro.

Questo allargamento della comprensione delle potenzialità formative del teatro potrà, alla lunga, incidere sulle pratiche didattiche disciplinari, anche nell'ipotesi, non remota, che alcuni di quelli che sono stati allievi del corso di teatro sociale un domani potranno essere, a loro volta, operatori di teatro sociale, professionisti della formazione, responsabili di processi educativi e professori promotori di un cambiamento culturale o, per lo meno, non sordi rispetto ad esso, perché consapevoli delle potenzialità di crescita che il teatro offre.

3.3. Le attività teatrali di fronte alla pandemia: il teatro-scuola come caso studio

Tutto questo alla fine di febbraio 2020 si è trovato, all'improvviso, a fare i conti con il *lockdown* e il distanziamento sociale. Da un giorno all'altro, il gruppo non poteva più riunirsi e un luogo di compensazione delle tensioni della scuola, della famiglia e della vita in generale è venuto a mancare. È stato necessario ideare nuove modalità per perseguire i due obiettivi fondamentali del corso, quello psicosociale dell'integrazione e quello artistico della creazione e della messa in forma dei vissuti. Questi fini sono entrambi importanti, perché sono ugualmente implicati nella formazione della persona, secondo il principio dell'integrazione tra processo e prodotto che è alla base della moderna pedagogia teatrale (Grotowski, 1968; Fiaschini, 2013, 2015; Canevari, 2015). Ciò che è emerso con chiarezza dai problemi posti dal corso di teatro è che prima ancora della necessità di inventare nuove forme per la trasmissione dei contenuti didattici e per la verifica degli apprendimenti, la scuola era chiamata a superare l'ostacolo della distanza, a colmare il vuoto apertosi nelle vite degli studenti e a creare nuove modalità della prossimità. Per il fatto che nel corso di teatro non si poneva la questione della valutazione, è emerso con chiarezza che il primo compito della scuola è creare occasioni di incontro e di crescita per i giovani. La centralità della dimensione relazionale dell'esperienza scolastica è emersa in tutta la sua importanza. Dall'inizio di marzo 2020, il corso si è spostato *online*, grazie all'intuizione dell'operatrice che, essendo anche insegnante, ha compreso che quello che si stava facendo per la didattica in video, poteva essere replicato per il teatro. In realtà, non era esattamente così, perché le modalità teatrali dell'incontro, fortemente basate sulla fisicità, sono ancora meno replicabili delle lezioni frontali, che in un certo senso possono adattarsi all'*online* senza grave danno per i contenuti (ma non per la relazione). Il rapporto con l'*online* – un problema che da tempo si presenta a tutto il mondo del teatro, non solo a quello scolastico, e dibattuto dagli studiosi (Auslander, 1999; Auslander, 2012; Gemini, Brilli, Giuliani, 2020) – durante il periodo di pandemia, è emerso in tutta la sua urgenza e difficoltà, con la chiusura forzata dei teatri. Alcune compagnie hanno optato per raggiungere il proprio pubblico *online*, cosa che so anche per esperienza: come referente teatrale della scuola, a partire dal marzo 2020 fino alla riapertura dei teatri un anno dopo, ho ricevuto quotidianamente inviti a spettacoli da remoto che ho condiviso coi colleghi. Con scarso successo, considerato l'esaurimento collettivo da esposizione prolungata al video che la categoria degli insegnanti, ma anche quella degli studenti, ha conosciuto per diversi mesi. Di tutti gli inviti a diverse visioni che ho segnalato ai colleghi in un anno, solo in due casi ho avuto risposta da parte di alcune docenti interessate. A questo fa da contraltare quanto mi ha detto una collega, membro come me della commissione teatro della scuola: *‘io non ho cuore di segnalare queste iniziative ai ragazzi. Sono già davanti allo schermo tutto il giorno, non ne possono più. Quando li porti a teatro, invece, è una gioia’*⁷. Con la mediatizzazione l'esperienza del teatro scuola non si è trovata solo a dover affrontare una difficile riformulazione della *liveness* (non solo quella dello spettacolo ma

⁷ Dal mio diario di campo di dicembre 2021.

soprattutto quella del laboratorio per crearlo)⁸, aprendola ad altre dimensioni della presenza che il mezzo digitale può offrire (Auslander, 2012; Barker, 2013), ma anche davanti alla trasformazione (e per la dimensione della corporeità, alla scomparsa) di una serie di aspetti concomitanti, che ne connotano il vissuto nella sua valenza di scoperta del mondo, di svago di gruppo e di occasione di formazione.

Con l'*online* sono venuti a mancare gli aspetti collaterali dell'esperienza, come il brivido del palcoscenico da attori o, come spettatori, il recarsi sul posto, il prendere il pullman, il vedere l'edificio del teatro, il godere dello spettacolo degli altri spettatori, il mangiare il panino al bar ecc. ecc. e anche il brivido dell'imprevisto, che nel mondo sotto controllo del virtuale non può accadere, tutte cose che in realtà costituiscono buona parte del piacere dell'esperienza ed elementi non secondari del suo valore educativo. Come sostiene Peter Brook, la gente va a teatro (e fa teatro) per un serie di motivi, alcuni anche per vedere lo spettacolo (Brook 1998). Come per la *dad*⁹, anche per il teatro il suo trasferimento *online*, motivato dall'ansia della scomparsa e determinato dalla necessità dell'urgenza della risposta a una situazione eccezionale, ha rischiato di generare un'illusione: che tutto potesse ridursi alla trasmissione di alcuni contenuti (didattici in un caso, estetici nell'altro), quando, in verità, i contenuti senza gli aspetti di contorno perdono gran parte della loro forza comunicativa ed espressiva.

Altre compagnie hanno reinventato le proprie pratiche, offrendo spettacoli nei cortili, all'aperto o fruibili dai balconi e dalle finestre, incontrando però enormi difficoltà. Io stesso ho partecipato ad alcune di queste *performances* nei quartieri di Pavia, constatandone tutti i limiti e gli ostacoli. L'idea, venuta anche per il laboratorio scolastico, è stata presto abbandonata per gli stessi motivi.

3.4. Il laboratorio teatrale alla prova del primo *lockdown*

Il *Teatro di Babele* ha conosciuto lo stesso iter del teatro professionistico, oscillando tra il passaggio all'*online* e la speranza di realizzare piccoli interventi artistici in presenza. Ma prima ancora del problema di come ripensare il lavoro creativo, il gruppo si è scoperto nella sua essenza profonda di luogo di autoaiuto. Per tutto il periodo tra febbraio e marzo 2020, il ritrovo consueto del giovedì, passato in videolezione, è stato uno spazio di confronto, di incontro, di scambio. Dice l'operatrice che: *'era il loro unico punto dove potevano trovarsi, confrontarsi, raccontarsi, salutarsi [...] Quindi il primo mese di lockdown è stato più un gruppo di ascolto, perché è stato questo di fatto'*¹⁰. C'erano ansie da gestire, i ragazzi erano spersi, avevano

⁸ Il teatro sociale dà uguale importanza al prodotto (performance) e al processo (workshop), alla dimensione estetica e quella relazionale. Nel ripensamento della liveness, focalizzarsi solo sulle forme del prodotto rischia di produrre una sorta di 'feticismo' che fa perdere di vista la centralità delle dinamiche del processo di produzione e le sue trasformazioni.

⁹ *Dad* è la sigla che è stata utilizzata nella scuola italiana per indicare la 'Didattica a Distanza' svolta sulle piattaforme video online.

¹⁰ Report di Marzia Forni del 5/12/2020.

bisogno di conforto. Ricorda Forni di una ragazza residente vicino a Codogno molto preoccupata e abbattuta perché il medico di famiglia era malato e i treni per arrivare a Pavia erano stati soppressi. La ragazza sperava ancora che la chiusura della scuola fosse una misura di breve durata, illudendosi come molti altri, e si chiedeva come avrebbe fatto a raggiungerla senza mezzi. In questo senso, nella solitudine della lontananza, gli incontri *online* sono stati strategici per uscire dall'isolamento e dall'abbattimento e superare le angosce del momento, passando dall'“*alone together*” all'“*online together*” (Ahmed 2020: 2; Cusumano 2020: 5), una condizione che ha creato una sorta di “*intimità in remoto*” (Rossi 2020: 3).

La consapevolezza che non si sarebbe rientrati a breve ha spinto il gruppo ad uscire dalla sola dimensione dell'aiuto e a ripensare le proprie pratiche creative di gruppo a distanza, nella speranza di poter fare lo spettacolo a maggio. Gli alunni hanno ripensato le scene già provate in presenza, le hanno riscritte collettivamente, hanno creato nuovi personaggi per circa un mese. Ma la notizia che gli spettacoli teatrali erano tutti saltati e non si sarebbe rientrati prima dell'estate ha raffreddato gli entusiasmi. È subentrata la demoralizzazione, le presenze sono diminuite e anche la voglia di lavorare insieme è scemata e quindi *è stato di nuovo gruppo di ascolto*¹¹. La convinzione di poter fare lo spettacolo a settembre ha temporaneamente riacceso gli animi, ma la constatazione che non sarebbe accaduto nemmeno questo e che la pandemia non mollava ha riorientato il gruppo sulla necessità di ripensare l'intero lavoro per la presentazione *online*. È stata una scelta obbligata, presa senza molto entusiasmo. Reinquadrare l'esperienza del teatro, tradizionalmente in presenza, in un *frame* diverso come quello del *medium* digitale, basato sulla parcellizzazione dell'esperienza e sul distanziamento, addomesticandolo alle esigenze del laboratorio teatrale (Miller, 2018), non è stato un processo cognitivo facile da realizzare, a partire dal fatto che il *medium* stesso non è neutro e trasparente (un semplice mezzo di comunicazione) ma cambia l'approccio alla rappresentazione, interagendo a suo modo con gli attori che lo utilizzano (Latour, 2005). Si trattava di intendere quello che si stava facendo in altro modo, appartenente a un altro ordine di idee e di pratiche, più simile all'uso dei *social media* che alla partecipazione a una *performance* teatrale. Significava quindi fare uno stravolgimento completo del teatro, in una direzione che di fatto dava luogo a un'altra, diversa esperienza dal teatro, che invece ha il suo punto di forza proprio nella compresenza fisica di attori e pubblico nella co-creazione dell'evento, che avviene attraverso lo scambio emotivo e affettivo incorporato nella fisicità stessa dei presenti. Del resto, lo spiega bene Peter Brook, uno dei maggiori registi e teorici della scena contemporanea: “*The only thing that all forms of theatre have in common is the need for an audience. This is more than a truism: in the theatre the audience completes the steps of creation [...]. No megalomaniac actor would want to play for himself, for his mirror*” (Brook, 1998: 157-158). Nella misura in cui vi è una somiglianza tra la lezione in presenza e lo spettacolo teatrale, lo schermo del *computer* e lo

¹¹ Report di Marzia Forni del 5/12/2020.

specchio del camerino, il parallelo fa comprendere anche quanto si trasformi e vada perduto con la *dad*.

L'idea che è emersa è stata realizzare una mini-web serie, mimando così i modelli circolanti *online*, ovvero riproponendo inconsapevolmente una delle forme della mediatizzazione della narrazione teatrale attraverso l'impiego del "dispositivo *seriale*", come avvenuto anche nel teatro professionale (Gemini *et al.*, 2020: 50-51). Ma la prospettiva di rimettersi ancora davanti al video anche per il teatro non allettava in realtà nessuno; tanto è vero che l'operatrice ha detto loro di registrare le prime prove della mini-web serie in cui lo spettacolo si sarebbe trasformato, ma nessuno lo ha fatto, anche perché erano 'operati dalle video lezioni'¹². Paradossalmente, infatti, la ripresa in grande stile delle attività didattiche *online* da metà aprile ha affossato tutte le altre iniziative; nonostante le indicazioni ministeriali e della presidenza di moderare le ore di presenza in video lezione e di evitare gli eccessi, preferendo forme mediate di didattica come l'assegnazione di progetti da realizzare, compiti da svolgere, testi da commentare, in realtà la maggior parte dei docenti ha inchiodato gli studenti al video mattina e pomeriggio, a volte anche nei *week end* per le interrogazioni, realizzando in questo modo quella tendenza all'*'always on'* insita nei media digitali che "ha fatto progressivamente venir meno la differenza tra *online* e *offline*" (Biscaldi, Matera, 2019: 28), erodendo la distinzione tra 'tempo scuola' e 'tempo libero'.

Nel mese di maggio, l'ansia di finire il programma e di dare gli ultimi voti ha preso il sopravvento e forse anche la mano: 'quando voi prof. avete iniziato a fare le lezioni *online*, per noi è stato un disastro'¹³. Questa situazione ha spinto l'operatrice a mollare il colpo, i ragazzi erano esauriti dalle ore passate davanti agli schermi e rigettavano l'idea di dovervi tornare per quello che un tempo era uno spazio di divertimento e di sfogo e che ora era diventato l'ennesimo dovere e come un peso; dice ancora Forni: 'ad un certo punto mi hanno detto, noi non ce la facciamo'¹⁴. A favore delle esigenze della didattica, proprio nel momento di maggiore stanchezza e tensione di fine anno, venivano così a mancare gli spazi liberi, ludici e spensierati di cui gli alunni sentivano più il bisogno. Va detto anche che la ripetitività delle azioni possibili da un lato (guardare lo schermo) e la monotonia del canale comunicativo dall'altro (solo il video) al quale siamo stati tutti vincolati hanno rischiato di rendere indistinguibili le lezioni, il corso di teatro e tutte le altre esperienze (visite a musei, concerti, film, spettacoli, aperitivi...) omologandole tutte alla sola visione, producendo, alla lunga, un sentimento di noia e di disaffezione, che è stata chiamata 'digital fatigue' (Mantellini, 2020). Col *lockdown* la corporeità è evaporata e con essa la trama densa dell'esistenza, che della vita rappresenta il gusto (Le Breton, 2015).

¹² Report di Marzia Forni del 5/12/2020.

¹³ Report di Marzia Forni del 5/12/2020.

¹⁴ Report di Marzia Forni del 5/12/2020.

3.5. La ripresa del laboratorio tra difficoltà e innovazione

Le incombenze di fine anno scolastico, il perdurare delle difficoltà e una certa stanchezza hanno reso impossibile terminare il progetto iniziato *online* e realizzare la *web-serie*. Nonostante il gruppo si fosse ripromesso di ritrovarsi a giugno, al termine della scuola, per concludere e mettere sul *web* il prodotto, di fatto non è avvenuto. Anche l'obiettivo di mantenere coeso il gruppo è riuscito solo in parte. Dei 35 iscritti iniziali in presenza, meno della metà ha deciso di proseguire *online* dicendo *'non è la stessa cosa; manca il gruppo; non è quello per cui mi ero iscritto'*¹⁵. A settembre, nonostante la ripresa delle lezioni parzialmente in presenza (durata però solo poco più di un mese), il vecchio gruppo ha continuato a vedersi *online*, anche se ha espresso più volte il desiderio di tornare agli incontri tradizionali. I resistenti si sono ridotti a una decina di persone, le più motivate ma molto meno delle quaranta degli ultimi anni. I ragazzi diversamente abili sono scomparsi, tranne uno. Per loro la presenza e l'integrazione affettiva e relazionale nel gruppo non è sostituibile con la modalità a distanza. Forse una maggiore collaborazione con gli insegnanti di sostegno avrebbe limitato il problema, ma le necessità di scambio affettivo veicolate dalla presenza fisica del gruppo, molto rilevanti per alcune tipologie di disagio, soprattutto relazionale, difficilmente sarebbero state sostituite dall'*online*. Scrive a tal proposito Alessia Travaglini: *"La sospensione forzata della routine scolastica per gli alunni con disabilità, associata alla chiusura di tutte le attività ludico-sportive extrascolastiche, ha tendenzialmente ridotto l'inclusione reale provocando un impoverimento a livello sia relazionale sia apprenditivo"* (in Guerini et al., 2021: 181; Canevaro, 2020)¹⁶.

A novembre il laboratorio è ripartito ufficialmente con due obiettivi: terminare il vecchio progetto, realizzando la *web-serie*; avviare un nuovo progetto per partecipare a *Scuole in scena Reloaded*, la rassegna delle scuole promossa dallo storico Teatro Fraschini, ripensata per la fruizione *online*.

Di nuovi iscritti delle classi prime o di altre classi non ce n'era nessuno. Il corso è diventato un fantasma per tutti tranne che per coloro che già lo frequentavano, perdendo così alcuni obiettivi che lo hanno caratterizzato negli anni: la trasmissione dei saperi tra pari e l'integrazione. Esprime così il problema l'operatrice: *'Sai cosa mi spiace di più? Che si perde una generazione. Nel senso che ha sempre funzionato che quelli di 5^a accompagnassero i più piccoli, inserissero i primini e poi il ciclo continuava. L'anno successivo i nuovi facevano lo stesso ecc. ecc. e il gruppo di arricchiva sempre più. Questo*

¹⁵ Dal mio diario di campo di giugno 2020.

¹⁶ Un dato quest'ultimo confermato anche dalle indagini dell'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) sul periodo del distanziamento sociale e perdurante nel tempo. Nonostante le indicazioni ministeriali chiarissero che anche durante i periodi di lockdown "resta salva la possibilità di svolgere attività in presenza qualora sia necessario l'uso dei laboratori o in ragione di mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali" (DPCM 2 marzo 2021 e n. 662 del 12 marzo 2021), di fatto sono poche le situazioni in cui i laboratori sono ripresi in presenza. In ogni caso, non quello teatrale della mia scuola.

*lavoro non lo abbiamo potuto fare quest'anno e quindi sono persi, soprattutto i primini*¹⁷. Un luogo di compensazione, di sfogo, di creazione è scomparso dall'orizzonte del possibile di molti studenti nell'anno scolastico 2020-2021. Non è stato possibile fare una promozione efficace e anche tra coloro che ne hanno avuto notizia, molti hanno detto di non essere interessati fino a quando non si sarebbe tornati in presenza, sia per il corso sia per gli spettacoli. La prospettiva dell'andare *online* si è rivelata poco attraente rispetto all'idea di salire sul palco, un'esperienza di una pienezza e di un'emozione insostituibile che negli anni molti giovani hanno provato grazie al laboratorio. Ho visto tante volte disegnarsi sui volti e nei corpi vitali dei ragazzi e delle ragazze del corso di teatro la gioia delle attività teatrali, il divertimento del gioco, la cooperazione del gruppo, il gusto del travestimento, il coinvolgimento in un progetto comune, l'emozione della scena, l'entusiasmo dell'applauso. Buona parte di tutto questo è scomparso d'improvviso con l'*online*, o meglio si è trasformato.

Rispetto alla consueta importanza data all'azione e alla condivisione delle improvvisazioni, il gruppo si è concentrato sui problemi di drammaturgia, dedicandosi alla scrittura collettiva, con l'obiettivo di riadattare per lo schermo il lavoro fatto precedentemente e ideare un nuovo soggetto basato sul *Decameron* di Boccaccio per *Scuole in scena*, poi intitolato *Dadameron*, con un evidente richiamo alla *dad*, l'esperienza che ha segnato la loro vita per un anno. Nell'impossibilità di replicare la struttura rituale tipica del laboratorio (*training* fisico, improvvisazioni, congedo), che ricalca le fasi dei riti di passaggio – separazione, margine, reintegrazione (Van Genneep, 1909; Turner, 1982, Bernardi, 2004: 81), essenziale è stata la capacità dell'operatrice sia di mantenere comunque una ritualità capace di strutturare l'esperienza e ricaricare la dimensione emotiva (*rituals of revitalization and intensification* in Mc Laren, 1985: 79) anche *online*, stabilendo un giorno e un orario fissi per gli incontri, sia di coinvolgere i ragazzi assegnando loro dei compiti performativi (brevi scene, scrittura di testi) da provare da soli e poi proporre agli altri in video come strumento per far avanzare il lavoro collettivo. Questi due aspetti hanno permesso di vincere le resistenze iniziali nel lavorare *online* e di superare la fase della discussione, con il suo portato ansiogeno che rischiava di assorbire tutte le energie, per passare invece all'azione, restituendo *agency* agli studenti.

Col proseguire del distanziamento, vedendo che molti si collegavano saltuariamente agli incontri, importante è stato anche far sentire la vicinanza dell'operatrice: *'Siccome alcuni erano un po' persi e non rispondevano sul gruppo WhatsApp, ho capito che avevano bisogno di essere un po' coccolati. Ho mandato dei messaggi individuali [...]. È un po' quello che facevo in presenza [...] chiaro che quando sei in presenza hai più il polso di come stanno andando le cose, di cosa stanno vivendo. Quando sei a casa e li vedi in uno schermo è più difficile*¹⁸. Queste tre azioni hanno prodotto risultati positivi ed evitato la dispersione e la disaffezione – *'oggi c'è un botto di gente. Non più come una volta che*

¹⁷ Intervista online del 26/11/2020.

¹⁸ Intervista online del 10/12/2020.

*viaggiavamo attorno ai 40, ma oggi eravamo una quindicina*¹⁹, ha detto una volta Forni [in realtà, solo 13, *n.d.a.*] - garantendo un breve periodo di lavoro e di soddisfazione del gruppo. Tuttavia, le presenze hanno continuato a calare, fino ad arrivare a un minimo di 8 e poi assestarsi su 12, e a restare discontinue, ma i rimasti hanno apprezzato lo spazio creativo e relazionale del corso. Il riorientamento di idee rispetto all'attività a distanza è stato strategico per sbloccare le energie creative, rasserenando gli animi. Così si esprimono gli studenti: AC *'Come dicono anche gli altri, io preferirei farlo in presenza, però anche così può andare. È un momento di svago dalla scuola. Comunque ti attiva delle capacità creative'*; FM *'Gli incontri del giovedì un po' sono dedicati al progetto di teatro e un po' sono per 'cazzeggiare' e passare il tempo'*²⁰.

Nelle riunioni del gruppo su *Meet* del gruppo ho notato lo scherzo, il gioco e anche una certa creatività. Ma ho visto anche tante facce stanche e abbattute. I rimasti hanno prodotto brevi scene, interagendo sullo schermo diviso in quadratini di immagini (ispirandosi ad alcuni programmi televisivi come i *talk show*, i telegiornali e le serie, ma di fatto replicando la *dad*), riadattando il progetto iniziale in una miniserie di otto puntate, che andrà *online* sul sito della scuola. Ciascuno nel chiuso della sua cameretta ha provato le sue battute, fatto qualche improvvisazione, ideato *sketch* poi condivisi via *Meet* con gli altri. Si è trattato, in buona parte, di un lavoro solitario, con alcuni momenti di condivisione. Il risultato è divertente e gli studenti hanno anche imparato a usare alcuni programmi per la video registrazione. Non tutto il tempo è andato perduto. Ma lo slancio, lo scambio energetico, il fermento del gruppo in presenza, l'integrazione affettiva delle differenze, l'educazione all'empatia e al riconoscimento dell'emotività dato dalla corporeità sono altra cosa. Prova ne è il fatto che il progetto di *Scuole in Scena* 2020-2021 promosso dal *Teatro Fraschini* di Pavia, ripensato per l'*online*, che prevedeva il coinvolgimento degli studenti nella scelta del tema comune a tutte le scuole attraverso una votazione su *Doodle*, ha visto un numero di votanti estremamente basso, per lo più insegnanti. Io stesso, che avevo contribuito a ideare la formula, nell'ottica di una *"drammaturgia partecipativa"* (Gemini *et al.*, 2020: 51), che coinvolgesse in rete le scuole cittadine, ho faticato non poco a motivare gli studenti del *Teatro di Babele* a votare e solo quattro di loro su dodici lo hanno fatto. Il tentativo in quel momento non ha funzionato del tutto; tuttavia, il modello di coinvolgimento è stato mantenuto nella edizione successiva della rassegna del 2021-2022.

4. Conclusioni

Il lungo periodo di pandemia è stato estremamente difficile per le attività teatrali a tutti i livelli, poiché ha azzerato la dimensione corporea dell'esistenza. Nella scuola in particolare, portare avanti la funzione socializzante del

¹⁹ Intervista online del 10/12/2020.

²⁰ Interviste online del 21/01/2021.

laboratorio in quelle condizioni ha comportato affrontare ostacoli a volte insormontabili e, allo scopo, la funzionalità dei dispositivi elettronici (*affordance*) si è rivelata essenziale da un lato (superare la distanza) ma ridotta dall'altro (difficoltà nel creare partecipazione). Il ripensamento delle pratiche teatrali abituali, causato dalla loro messa in crisi, attraverso il passaggio sul *medium* digitale ha prodotto un riadattamento creativo dell'idea stessa di teatralità, che l'ha spostata verso la dimensione della rappresentazione visuale di matrice televisiva, sminuendone però le qualità intrinseche di esperienza olistica, basata sul coinvolgimento del corpo in situazione. Ciò che ho osservato è stato uno slittamento di linguaggi dal teatrale al mediale, attraverso l'adeguamento del codice espressivo della *performance*, corporeo e situazionale, alle esigenze del *medium* visivo digitale, visuale, narrativo, riproducibile e seriale. È anche vero però che il dispositivo teatrale ha agito da operatore inverso dei *format* medialti incorporati nelle scene dei ragazzi (parodiando, mimando e destrutturando i modelli televisivi e medialti cui si ispiravano) dimostrando, una volta di più, la sua natura di *meta-discorso* sulle forme dell'espressione (Goffman, 1959, 1974; Canevari, 2015).

Anche la funzione sociale del laboratorio ha subito una trasformazione col digitale, tendendo ad assimilare l'interazione tra gli studenti a quella dei *social network*, con una forte valorizzazione dello scambio verbale e della dimensione visuale, a discapito però del coinvolgimento fisico ed emotivo, che sono mancati. Ne sia una prova il fatto che appena è stato possibile (aprile-maggio 2021) è arrivata la richiesta dagli studenti di incontrarsi a scuola per terminare i lavori in presenza. Va anche detto che l'uso ludico e creativo dei *devices* e delle piattaforme come *Meet* o *Zoom* ha permesso agli studenti di conoscerne diverse funzioni in modo libero e di sviluppare le loro competenze nell'uso di questi strumenti, emancipandoli dal ruolo di fruitori passivi delle lezioni riservato loro dalla *dad*. Un fenomeno, questo, che ha riguardato anche altre scuole. Una rapida osservazione dei prodotti realizzati dalle scuole pavesi, presentati sul sito del *Teatro Fraschini* per *Scuole in Scena Reloaded 2021*, evidenzia una vera esplosione creativa con diversi mezzi: *podcast*, cartoni animati, *web-serie*, video racconti, canzoni: tutte forme di resilienza messe in atto anche dai professionisti nel 2020, in quel processo che abbiamo chiamato mediatizzazione (Gemini *et al.*, 2020: 50-51).

In analogia col teatro professionistico, per far fronte alle difficoltà organizzative e al rischio di scomparsa dall'orizzonte delle attività teatrali scolastiche sono state ideate nuove modalità di fruibilità dei prodotti creativi, rendendoli disponibili sulle piattaforme di scuole e teatri (cosa in parte nuova) ripensando dunque le modalità di partecipazione del pubblico, non più a un evento singolo (lo spettacolo a teatro) ma su un tempo lungo, e allargandone le tipologie, non più solo i compagni di scuola, i professori e i genitori ma invece il pubblico generico degli utenti della rete. Tuttavia, di queste innovazioni nessuna si è mantenuta dopo il periodo emergenziale. La rassegna *Scuole in Scena* è tornata nel 2022 ai soli spettacoli tradizionali in presenza e non diversamente anche quella regionale *Laiwin* non ha più adottato alcuna mediatizzazione dell'evento, a differenza di alcuni teatri che hanno continuato a proporre una fruizione anche *online*.

Analogamente, anche i laboratori sono tornati alle modalità precedenti, salvo riutilizzare il mezzo digitale in caso di necessità, come accaduto a gennaio 2021 a causa di una ripresa dei contagi, che aveva spinto la Dirigente della mia scuola a sospendere le attività in presenza. Non si può dunque dire che le trasformazioni mediali prodotte dalla pandemia sul teatro scuola abbiano avuto un impatto duraturo. Diverso è il discorso circa le istituzioni cittadine. Nel periodo covid, sono stati attivati nuovi rapporti, come accaduto per il corso di teatro che coordino: un meticoloso lavoro di contatti con la storica sala della città e l'Università mi ha permesso non solo di non interrompere il lavoro ma di contribuire a rilanciare sul *web* la rassegna cittadina *Scuole in scena* e di coinvolgere alcuni studenti universitari nell'affiancare gli alunni per ripensare insieme i loro progetti teatrali. A Pavia, una simile collaborazione tra Teatro, Scuola e Università non era mai accaduta prima e continua in molte scuole tutt'ora.

Sul versante opposto, resta però vero che il mondo del teatro ha sofferto la situazione pandemica e con esso il teatro-scuola. Dei diversi laboratori teatrali presenti negli istituti della città, solo pochi hanno proseguito e hanno aderito alla proposta *online*. In molti, secondo le parole di uno dei responsabili della rassegna, *«è passata l'idea che i teatri sono chiusi, le scuole sono chiuse, quindi, non si fa teatro. Alcuni dirigenti hanno proprio posto il veto»*²¹.

Rispetto al periodo pre-pandemia, meno di un terzo delle scuole ha partecipato alla versione *online* di *Scuole in Scena Reloaded* del 2021: nella stagione 2018-2019 la rassegna presentava 31 spettacoli dal vivo (14 di medie e licei, 13 di materne e elementari, 4 di istituti musicali); nella versione 2020-2021 (quella 2019-2020 è saltata del tutto) solo 8 (3 licei, 2 medie, 3 elementari). In alcune scuole, nell'anno 2020-2021 il corso di teatro non è ripartito del tutto, a fronte di una didattica trasmissiva, nozionistica, normativa, valutativa e disciplinare che, al contrario, è proseguita con ogni mezzo, ad ogni costo e in ogni condizione e addirittura in certi casi è stata implementata, evidenziando, ancora una volta, il ruolo marginale riservato alle *«attività relazionali»* (Nanni, 2004: 263) nella quali Edgar Morin, già negli anni '90, riconosceva la leva per il ribaltamento che si dovrà attuare per prepararci ai tempi dell'incertezza (Morin, 1999).

Bibliografia

- Ahmed, S. O. (2020). «Alone Together or Online Together?», in *Anthropology News*, 11/06/2020, website: <https://www.anthropology-news.org/indez.php/2020/06/11/alone-together-or-online-together/>, consultato il 07/02/2021: 1-3.
- Auslander, P. (1999). *Liveness: Performance in a Mediatized Culture*. London and New York: Routledge.
- Auslander, P. (2012). Digital liveness: a historical-philosophical perspective. *PAJ: A journal of performance and art*, 34(3): 3-11. doi:10.1162/PAJJ_a_00106.
- Barba, E. (1992). *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Bologna: Il Mulino.

²¹ Dal mio diario di campo di luglio 2020.

- Barker, M. (2013). Live at a cinema near you?: How audiences respond to digital streaming of the arts, in J. Radbourne, H. Glow, & K. Johanson (a cura di) *The audience experience: A critical analysis of audiences in the performing arts*. Bristol: Intellect, pp. 15-34.
- Bartolucci, A., Mercuri, M.-A., Vagnoni, F. (2014). Un progetto di teatro sociale a Bolzano, in R. Bonetti (a cura di), *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografie nei mondi della scuola*. Roma: SEID, pp. 223-245.
- Bernardi, C., Dragone, M., Schininà, G. (2002) *War Theatres and Actions for Peace: Teatri di guerra e azioni di pace*. Milano: Euresis.
- Bernardi, C. (2004). *Il teatro sociale*. Roma: Carocci.
- Bernardi, C., Innocenti Malini, G. (2021) (eds.) *Performing the Social. Education, Care and Social Inclusion through Theatre*. Milano: Franco Angeli.
- Biscaldi, A., Matera, V. (2019). *Antropologia dei social media. Comunicare nel mondo globale*, Roma: Carocci.
- Boal, A. (1974). *Teatro de oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Boccia Artieri, G. (2015). Mediatizzazione e Network Society: un programma di ricerca. *Sociologia della Comunicazione*, 50(2), 62-69.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Seuil.
- Brook, P. (1996). *The Empty Space*. New York: Touchstone (1^a ed. 1968).
- Canevari, M. (2020). Figure della cura. Un approccio antropologico alla formazione per operatori sanitari a partire dalla letteratura: Walter Benjamin, Thomas Mann. *Narrare i Gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana, prospettive cliniche e sociali, design*, 15/2, website: www.narrareigruppi.it, consultato il 07/02/2021: 259-290.
- Canevari, M. (2015). *Lo specchio infedele. Prospettive per il paradigma teatrale in antropologia*, Milano: Mimesis.
- Canevaro, A. (2020). Il paradigma inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(4), 156–166.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Cambridge: Polity press.
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien Vol. 1, Arts de Faire*. Paris: Union générale d'éditions.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Deriu, F. (2012). *Performatico. Teoria delle arti dinamiche*. Roma: Bulzoni.
- Di Palma, G., Carpani, R. (2021). Schools and Theatre Pedagogies, in Bernardi C., Innocenti Malini G. (eds.) *Performing the Social. Education, Care and Social Inclusion through Theatre*. Milano: Franco Angeli, pp. 91-100.
- Di Rago, F. (2001). *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*. Milano: Franco Angeli.
- Fava, F. (2018). *Il teatro come metodo educativo. Una guida per educatori e professionisti sociosanitari*. Roma: Carocci.
- Fiaschini, F. (2013). Di cosa parliamo quando parliamo di teatro sociale. *Biblioteca teatrale: rivista trimestrale di studi e ricerche sullo spettacolo*, n. 105-106, pp. 153-171.
- Fiaschini, F. (2015). Processo vs prodotto? Uno sguardo retrospettivo sui rapporti fra teatro, scuola e animazione, in *Il castello di Elsinore*, n. 72, pp. 93-108.
- Fiaschini, F. (2016). Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale, *Il castello di Elsinore*, n. 73, pp. 75-90.

- Fiaschini, F. (2019). Alle radici del teatro sociale: la pratica rivoluzionaria di Asja Lacin, in Alonge G., Malvano, Petrini A. (a cura di), *L'Ottobre delle arti*. Torino: Accademia University Press, pp. 211-231.
- Fiaschini, F., Canevari, M. (2020), Avventurose distanze: le nuove frontiere del teatro. <https://www.youtube.com/watch?v=eyYW9sktBOM>, consultato il 05/02/2021.
- Gamelli, I. (2004). Teatri del corpo nell'educazione interculturale, in Favaro, G., Luati, L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z. Innocenti Malini, Bernardi, Performing the Social. Education, Care and Social Inclusion through Theatre*,
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: William Morrow & Co. Milano: Franco Angeli, pp. 259-270.
- Gemini A., Brillì, S., Giuliani, F. (2020). Il dispositivo teatrale alla prova del Covid-19. Mediatizzazione, liveness e pubblici. *Mediascapes journal*, 15: 44-58.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Grotowski, J. (1968). *Towards a Poor Theatre*. Barba E. (ed.), New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Guerini, I. et al. (2021). Ripensare l'inclusione scolastica durante e dopo la pandemia: alcuni spunti di riflessione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 21, n. 3, pp. 180-190, Firenze University Press.
- Gui, M. (2013). (a cura di). Indagine sull'uso dei nuovi media tra gli studenti delle scuole superiori lombarde, https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/46724/69743/REPORT_Indagine_Bicocca.pdf, articolo consultato il 06/03/2021.
- Hjarvard, S. (2013). *The mediatization of culture and society*. London; New York: Routledge.
- Huizinga, J.(1938). *Homo Ludens: Proeve Ener Bepaling Van Het Spelelement Der Cultuur*. Groningen: Wolters-Noordhoff cop. 1985, [English version: Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element of Culture*. London: Routledge & Kegan Paul].
- Innocenti Malini, G. (2021). Social Theatre. Brief Phenomenology of Plural, Polycentric and Participatory Performativity, in Bernardi C., Innocenti Malini G. (eds.) *Performing the Social. Education, Care and Social Inclusion through Theatre*. Milano: Franco Angeli, pp. 47-56.
- ISTAT (2020). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2019-2020. Con la didattica a distanza diminuisce la partecipazione degli alunni con disabilità. <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>, consultato il 26/04/2022.
- ISTAT (2021) L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – a.s 2020-2021. Migliora l'organizzazione della didattica ma persistono criticità per l'inclusione. <https://www.istat.it/it/files/2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>, consultato il 26/04/2022.
- Krotz, F. (2007). The meta-process of mediatization' as a conceptual frame. *Global media and communication*, 3(3), 256-260.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Breton, D. (2015). *La saveur du monde : Une anthropologie des sens*. Paris : Editions Métailié.
- Le Breton, D. (2021). From the Theatre Scene to the World Scene : the Multiplicity of the Bodies. The Theatre Changes Lives, in Bernardi, C., Innocenti Malini, G.

- (eds.) *Performing the Social. Education, Care and Social Inclusion through Theatre*. Milano: Franco Angeli, pp. 19-24.
- Mantellini, M. (2020). La pandemia ci ha fatto scoprire la fatica digitale. *Internazionale*, 29/04/2020, website: <https://www.internazionale.it/notizie/massimo-mantellini/2020/04/29/fatica-digitale-pandemia/>, consultato il 03/10/2020.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbol and Gestures*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: William Morrow & Co. Milano: Franco Angeli, pp. 259-270.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Miller, D. et al., (2018). *How the World Changed Social Media*. London: UCL Press.
- Moreno, J. (1947). *The Theatre of Spontaneity*. New York: Beacon House.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.
- Nanni, A. (2004). Intercultura e pedagogia narrativa, in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Franco Angeli, pp. 223-230.
- Perissinotto, L. (2004). *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*. Roma: Carocci.
- Pescarmona, I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*. Roma: CISU.
- Piasere, L. (2013). *A scuola. Tra antropologia e educazione*. Roma: SEID.
- Pontremoli, A. (2005). *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*. Torino: UTET.
- Pontremoli, A. (2021). Performing Arts and the Promotion of Health, in Bernardi C., Innocenti Malini G. (eds.) *Performing the Social. Education, Care and Social Inclusion through Theatre*. Milano: Franco Angeli, pp. 113-117.
- Riva, G. (2018). *La solitudine dei nativi digitali*. Roma: GEDI.
- Rossi Ghiglione, A. (2021). Theatre and Health: Origins, Areas and Perspectives, in Bernardi C., Innocenti Malini G. (eds.) *Performing the Social. Education, Care and Social Inclusion through Theatre*. Milano: Franco Angeli, pp. 118-122.
- Schechner, R. (2002). *Performance Studies: An Introduction*. London: Routledge.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Thompson, J. (2021). Care Aesthetics in Time of COVID-19, in Bernardi C., Innocenti Malini G. (eds.) *Performing the Social. Education, Care and Social Inclusion through Theatre*. Milano: Franco Angeli, pp. 123-128.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publications.
- Turner, V. (1986). Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience. In Turner V., Bruner E. (eds.), *Anthropology of Experience*. Urbana & Chicago: Illinois University Press, pp. 33-44.
- Turner, V. (1989). *The Anthropology of Performance*. London: Paj Books.
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. Paris: Emile Nourry.