



<http://www.pedagogiadelledifferenze.it/>

Anno LIV, n. 2, luglio-dicembre 2025 – ISSN 2785-6895

ANDREA BRAMBILLA, FRANCESCA ANTONACCI
***Teatro Incontro. L'arte del combattimento e
del dialogo in Valtellina***

Come citare:

Brambilla A., Antonacci F. (2025), *Teatro Incontro. L'arte del combattimento e del dialogo in Valtellina*, in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LIV, 2, 1-15.

Abstract

In academic debate, the role of art education and theatrical language in learning processes is intertwined with the process of change in schools. This article describes the initial stages of the *Palcoscenico Giovane* project, which was funded by the Fondazione Cariplo. It documents the analysis of a field research project exploring *Teatro Incontro*, a successful educational theater program that has engaged several high schools in Valtellina for nearly twenty years. This area is often considered to be closed off and lacking initiatives for young people. [...]

Keywords: pedagogical theatre, youth, secondary school, conflict resolution, ethnography.

ANDREA BRAMBILLA* E FRANCESCA ANTONACCI**

Teatro Incontro. L'arte del combattimento e del dialogo in Valtellina

Abstract

Il ruolo dell'educazione all'arte e del linguaggio teatrale nei processi di apprendimento è un tema che nel dibattito accademico si intreccia al processo di cambiamento della scuola. Questo contributo descrive le prime fasi del progetto *Palcoscenico Giovane*, finanziato da Fondazione Cariplo¹. Esso documenta l'analisi dei risultati di un'esperienza di ricerca sul campo, che approfondisce *Teatro Incontro*, un progetto virtuoso di teatro pedagogico che da quasi vent'anni coinvolge numerosi istituti superiori in Valtellina, un territorio comunemente considerato molto chiuso e sprovvisto di iniziative per i giovani. Ideato da Mira Andriolo e promosso dall'Associazione Spartiacque e, più recentemente, dal Centro di Promozione per il Teatro Pedagogico, negli anni Teatro Incontro ha promosso la partecipazione di centinaia di adolescenti e giovani, per molti dei quali questo progetto si è rivelato determinante per la propria formazione. L'obiettivo dell'articolo è di descrivere il metodo perfezionatosi all'interno di Teatro Incontro, sia dal punto di vista dei partecipanti, sia da quello degli operatori. Questo riconosce il teatro contemporaneamente come arte del combattimento, del dialogo e come metodo di risoluzione creativa dei conflitti. Il Manifesto *Una scuola* costituisce il *framework* pedagogico che

* Dottore di ricerca in Educazione nella Società Contemporanea, svolge attività di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione «Riccardo Massa», dove è cultore della materia per gli insegnamenti di Pedagogia del gioco e Pedagogia dei linguaggi artistici.

** Docente di Pedagogia del gioco e di Pedagogia dei linguaggi artistici presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione «Riccardo Massa», dove è anche coordinatrice del corso di laurea magistrale in Linguaggi artistici per la formazione. Si occupa della relazione tra educazione, gioco e arti performative.

¹ Palcoscenico Giovane – *Crescere in scena: teatro musica danza educazione*, finanziato da Fondazione Cariplo – Bando Cultura Diffusa 2024, capofila APS Spartiacque (So). Si ringraziano tutti i partecipanti al progetto, ai quali sono stati attribuiti nomi fittizi.

guida lo studio. Nato per progettare il cambiamento nel contesto scolastico, fornisce una cornice per monitorare la trasformazione attuata grazie al progetto. A livello metodologico, la ricerca è di tipo qualitativo e utilizza l'etnografia come metodo e postura di riferimento e la *narrative inquiry* come strategia di ricerca. Le tecniche d'indagine utilizzate sono l'osservazione, le interviste e il *focus group*.

Parole chiave: teatro pedagogico, adolescenti, scuola secondaria, gestione del conflitto, etnografia.

In academic debate, the role of art education and theatrical language in learning processes is intertwined with the process of change in schools. This article describes the initial stages of the *Palcoscenico Giovane* project, which was funded by the Fondazione Cariplo. It documents the analysis of a field research project exploring *Teatro Incontro*, a successful educational theater program that has engaged several high schools in Valtellina for nearly twenty years. This area is often considered to be closed off and lacking initiatives for young people. Conceived by Mira Andriolo and promoted by the Associazione Spartiacque, and more recently by the Centro di Promozione per il Teatro Pedagogico, Teatro Incontro has encouraged the participation of hundreds of adolescents and young people over the years, for many of whom it has proved decisive for their education. The article aims to describe the Teatro Incontro method from the perspectives of participants and operators. It recognizes theater as an art of combat, dialogue and as a method of creative conflict resolution. The *Una scuola* Manifesto is a pedagogical framework that guides the study. Created to design changes in the school context, it provides a framework for monitoring the implemented transformation thanks to the project. Methodologically, the research is qualitative, using ethnography as a reference method and approach, and narrative inquiry as a research strategy. The data gathering tools are observation, interviews, and focus groups.

Keywords: pedagogical theatre, youth, secondary school, conflict resolution, ethnography.

1. Oggetto di ricerca

Teatro Incontro (T I) è nato sulla base di fortissime aspettative, non “romantiche”, ma sulla certezza che il linguaggio teatrale e l'educazione all'arte siano fondamentali per i processi di apprendimento (Antonacci, Cappa, 2001; Costantino, 2015, 2016; Barone, 2015; Cappa,

2016; Scaramuzzo, 2020, 2024; Tolomelli, 2021). L'idea ha un'origine lontana, dal sogno di Mira Andriolo, attrice e regista teatrale, di fare l'insegnante. Nonostante tenesse molto alla sua professione, operò la scelta precisa di campo e di lavoro di dedicare tutte le energie professionali di artista alla pedagogia. All'età di 45 anni, dopo anni di formazione psicopedagogica, Andriolo aveva creato una compagnia teatrale insieme al fratello Marco (*Machine de Théâtre*), con sede a Tortona. Con essa avevano aderito a un progetto della regione Toscana a Porto Franco dei Popoli, mediante il quale organizzavano spettacoli con attori di Paesi in conflitto, come Cecenia e Russia, Israele e Palestina, e seminari per studenti² di Paesi in conflitto, che venivano a lavorare per la pace attraverso il teatro. Per questa ragione, viene chiamata in Valtellina dal Centro Servizi Volontariato di Sondrio per tenere un campo teatrale estivo per una trentina di adolescenti, intorno al tema della pace. Partecipanti e genitori rimasero molto colpiti, tanto che si organizzarono perché lei tornasse e concordarono diverse sessioni per lavorare nei weekend durante l'anno. Dopo quelle primissime esperienze molto intense, accetta di prendere in mano un lavoro di formazione per gli insegnanti e un progetto nelle scuole attraverso il teatro, si trasferisce quindi in Valtellina e realizza la prima versione del progetto T I, anche in collaborazione con la Fondazione Gruppo Credito Valtellinese. Inizialmente era inserito nella didattica curricolare diurna e realizzato in classe al fianco dei professori. In parallelo, nel 2009, insieme a Natascia Micheli e Francesco Geremia, fonda l'Associazione Spartiacque, con l'obiettivo di promuovere la formazione dei giovani nella provincia di Sondrio attraverso l'arte. Da questo momento T I diventa un progetto regolare che Spartiacque offre alla scuola, gratuitamente, grazie a diversi finanziamenti. Negli anni questo progetto è diventato extracurricolare e pomeridiano, a scelta per i ragazzi di più istituti. Se inizialmente ciascun gruppo preparava la messa in scena di un'opera diversa, in seguito si è deciso che tutti lavorassero su un'unica opera, che è diventata la versione di T I esistente ancora oggi. I diversi laboratori teatrali lavorano in parallelo durante l'anno (con Andriolo e altri operatori), prima sulla costruzione del gruppo e

² Nella maggior parte dei casi, da qui in avanti si utilizzerà il solo maschile sovraesteso per non appesantire la lettura, intendendo però sempre entrambi i generi.

del clima, caratterizzato dall'assenza di giudizio, poi sul testo scelto, fino a quando, a meno di una settimana dallo spettacolo, si ritrovano durante i cosiddetti giorni "intensivi" per cucire insieme lo spettacolo. Un'ulteriore svolta nella storia di T I è stata la costituzione della rete scolastica per la Promozione del Teatro Pedagogico, a sostegno di T I, che avrebbe poi potuto sostenere anche altre iniziative future. In passato T I è riuscito ad aggregare una media di 150 adolescenti ogni anno, con un monte orario che va dalle 50 alle 80 ore annuali di formazione artistica, raccordata anche con esperienze nazionali e internazionali. Nel 2019 si è raggiunto il picco di 8 laboratori con 190 ragazzi. Con l'a.s. 2024-25 sono 18 anni che Andriolo, insieme ad altri operatori teatrali e alcuni insegnanti, conduce progetti di formazione in Valtellina.

Pur essendo un territorio molto ricco da un punto di vista naturalistico, la provincia di Sondrio è una regione alpina di frontiera con una densità abitativa molto bassa, dove è difficile inserirsi provenendo da fuori. Quando T I è nato, la dispersione scolastica elevata, i problemi socio economici e la povertà educativa all'interno delle famiglie, i disturbi psicologici di adolescenti e giovani e l'alto tasso di suicidi giovanili erano realtà profonde e radicate, che in larga parte sono ancora presenti nel territorio. Molti giovani maturano un sentimento di avversione verso questa valle e alcuni scelgono di andar via; coloro che invece rimangono si portano dentro una ferita profonda, tra possibilità che hanno lasciato e bisogno di nuovo. Avere e mantenere operatori teatrali in Valtellina è complesso. È sentore comune che in questo territorio non vi siano iniziative socio culturali e i ragazzi siano lasciati a loro stessi; infatti, non esistono centri di aggregazione significativi anche nelle cittadine più grandi della provincia. Le opportunità esistenti, proporzionate a questo territorio non sono poche, l'esperienza stessa di T I lo dimostra, essendo unica nel suo genere. Tuttavia, è difficile metterle a regime e fare rete perché diventino consistenti e possano produrre risultati visibili.

È proprio in un luogo come la provincia di Sondrio che T I dà respiro a ragazzi, giovani, famiglie e alla scuola, perché risponde a bisogni precisi, mette insieme persone e gruppi e li fa incontrare veramente, fa in modo che questi legami (anche territoriali) siano più stretti e producano degli effetti educativi.

2. Metodologia di ricerca

L'oggetto di ricerca ha determinato la scelta dell'etnografia come metodo e postura di ricerca (Bove *et al.*, 2009), di comune accordo con l'Associazione Spartiacqua, che ha favorito un accesso privilegiato al contesto. Per condurre lo studio etnografico è stata necessaria una immersione totale di uno dei ricercatori in questa (micro) cultura della Valtellina, attraverso un processo situato a più voci volto a conoscerla, in cui il ricercatore, sostanzialmente digiuno dell'ambiente, è divenuto strumento, "specchio", come è stato definito dagli stessi partecipanti. Egli è divenuto una figura sulla soglia, che entra piano e grazie al suo lavoro documentativo, di registrazione e analisi di pratiche e idee, si rivela in grado di riconoscere gli elementi del processo. La strategia di ricerca (Mortari, Ghirrotto, 2019) ha assunto la forma di un discorso organizzato su eventi sequenziali riguardanti un medesimo fenomeno, assurgendo all'obiettivo di comprendere le storie ascoltate per trovare un significato dell'esperienza di T I. Essa ha preso la forma di una *narrative inquiry* (Bainbridge *et al.*, 2021).

Gli strumenti privilegiati per la raccolta dati di questa ricerca sono 3: osservazioni associate al diario di ricerca, interviste e *focus group*. Dalle *osservazioni* (6 giorni intensivi) si ambiva a capire quali fossero le questioni nevralgiche da approfondire attraverso le interviste. Le osservazioni sono avvenute dunque in una modalità non partecipante e non guidata da ipotesi preconfezionate, definibile come "*shadowing*" (Czarniawska, 2014). Il ricercatore sul campo è divenuto un'"ombra visibile", un volto amico, di cui i membri del campione hanno sentito di potersi fidare. Per evitare di scrivere tutta l'ingente quantità di informazioni ricevute sin dal primo approccio sul campo, si è provveduto a segnare le domande sottese ai discorsi, le quali si sono affinate strada facendo. A partire dal secondo giorno le due dimensioni dell'osservazione e dell'intervista sono state alternate a seconda del contesto. Le *interviste in profondità* (Tusini, 2004) hanno previsto dapprima un cauto avvicinamento da parte del ricercatore a una persona ritenuta "informatrice" (Patton, 2002) sulla base di osservazioni precedenti, durante i momenti di pausa dall'azione teatrale. Avveniva così la proposta di un'intervista in un tempo e uno spazio che fossero congeniali all'informatore. Appena prima dell'inizio effettivo, segnato dall'avvio della registrazione, venivano anticipate alcune domande iniziali, divenute

rituali, che avevano anche lo scopo di mettere il rispondente a proprio agio. Durante l'intervista venivano poste domande pensate appositamente per il rispondente e si seguiva il flusso della conversazione, sempre garantendo il rispetto di un tempo e uno spazio per una narrazione aperta. A partire dal quarto giorno, le interviste si sono allungate e sono emersi temi sempre più approfonditi. Il numero totale di interviste raccolte si è attestato a 21, variando da una durata di 5 minuti a oltre un'ora. Il *focus group* si è svolto a circa un mese e mezzo dall'azione sul campo, alla presenza di 11 persone, di cui 5 alunni e 6 operatori teatrali. Esso è stato pensato per una validazione dei dati e per coinvolgere da subito i partecipanti nella restituzione dei primi risultati.

L'analisi dei dati ha seguito il metodo di Braun e Clarke (2006) in queste fasi: *i*) trascrizione del diario di ricerca, a cui sono stati aggiunti commenti a margine *ex post*, per dar voce anche ad altri ricordi vivi, non emersi, e trascrizione delle interviste; *ii*) codifica delle interviste, dunque divisione in segmenti delle porzioni di testo; *iii*) raggruppamento dei segmenti negli assi del Manifesto "Una scuola" (Antonacci, Guerra, 2018) (*top-down*), divisi al loro interno in sotto-temi emersi dal campo (*bottom-up*), descritti e poi interpretati; *iv*) *focus group*: validazione dei dati, trascrizione del *focus group*, integrazione dell'analisi dei sotto-temi attraverso i contenuti del *focus group*; *v*) confronto ricorsivo con la letteratura di riferimento; *vi*) integrazione dell'analisi attraverso i contenuti del diario di ricerca; *vii*) definizione dei temi, discostatisi dai 5 assi del Manifesto "Una scuola", che assumono la forma di una narrazione che alterna descrizione e interpretazione.

3. Un teatro pedagogico

T I non è solo teatro. All'interno dei laboratori teatrali passa un'impronta educativo-pedagogica molto seria che, per chi ne viene intercettato, segna fortemente e rimane parte del percorso di formazione, con o senza la passione per la pratica teatrale, anche dopo l'esperienza. Essa dà la possibilità di creare un contatto con un sé profondo, che spesso i ragazzi non hanno mai incontrato. Tale esperienza consente di fare emergere paure e tabù che vengono poi elaborati attraverso la pratica teatrale e anche superati. Ci si accorge di fare la differenza individualmente nel gruppo di teatro perché, quando un partecipante manca – e ha lavorato durante le prove –, non si può sostituire. T I ha

parlato a ognuno dei ragazzi dai 14 ai 20 anni partecipanti, dicendo: “Oh, tu hai una voce, hai un peso su questo pianeta e la tua voce, il tuo peso contano. Se domani non ci sei più, questo farà la differenza su questo pianeta” (Miriam, operatrice teatrale).

È possibile riassumere questa visione educativo-pedagogica veicolata all'interno di T I così: il valore più grande di un educatore è di affiancare, accompagnare la persona alla scoperta del proprio specifico valore, della propria *ciascunità*. Compito dell'operatore teatrale e del regista-pedagogista è quello di generare un'atmosfera speciale per la nascita di nuovi slanci, di una stagione propizia perché gli alunni crescano “da soli”, resistendo alla tentazione di intervenire in qualcosa che nasce e cresce senza la partecipazione diretta dell'adulto; l'obiettivo non è cambiare le caratteristiche dell'attore bensì mostrare un estremo riguardo per il “materiale” che rappresenta (Alschitz, 2007, pp. 31-37). Il regista-pedagogista deve tenere insieme due elementi fondamentali: la cura estrema del dettaglio e il fatto che quel medesimo dettaglio non conti nulla. Da un lato, è il soffermarsi sul singolo dettaglio che fa la differenza tra ciò che teatro è e ciò che non lo è (che agli occhi di un esterno può apparire come uno spreco enorme di tempo); dall'altro lato, è necessario un lavoro sull'ego di ciascuno, perché non prevalga l'individualismo e la centratura del soggetto a vantaggio di un dono di sé (Grotowski, 1968/1970). È questa la difficoltà enorme di chi sta dietro le quinte e nel momento clou non può salire sul palco, ma carica chi si esibisce di un'energia che possa essere restituita (Alschitz, 2007, p. 67). Nel lavoro del regista-pedagogista coesistono dunque una razionalità teatrale (Barba, 1993), costituita da regole e tecniche precise da seguire (“Tutta la forza dei personaggi si vede da come si annunciano e si congedano”, Silvia, operatrice), e la contingenza, la cura del dettaglio e del singolo, che non teme di stravolgere la prassi consolidata, come quando si decide di interrompere una prova senza interruzioni oppure di saltarla direttamente insieme alle prove generali, anche di fronte a pareri contrari, perché le priorità sono altre: “Domani rischieremo il collo per questo cambio” (Silvia, operatrice).

Il metodo di teatro pedagogico messo a punto a T I pensa al teatro allo stesso tempo come arte del combattimento e arte del dialogo, come luogo per la gestione creativa del conflitto. Il conflitto tra tesi e antitesi

è essenziale al gioco teatrale, come ricorda Turner (1982/1986, pp. 131-133) nella definizione del suo dramma sociale, una forma processuale pressoché universale che rappresenta una sfida perpetua a tutte le aspirazioni alla perfezione dell'organizzazione sociale e politica. Alla base del lavoro teatrale per trasformare il conflitto da escludente (quando si elimina la tesi opposta, si mette l'altro fuori gioco, finanche uccidendolo) a creativo (capace continuamente di rilanciare vita) deve attivarsi un profondo e continuo dialogo tra le parti. Questo si compie attraverso ascolto e osservazione: l'attore, prima di esprimersi, ascolta profondamente la vita intorno a sé, le persone (spazio, pubblico e altri attori), e affina la propria capacità di osservazione, fino a grandi livelli di profondità. Questo ascolto protratto consente, a seconda della sensibilità di ciascuno, di sviluppare una capacità creativa e di trovare soluzioni ai problemi, grazie a doti di improvvisazione, apprese nel corso dell'esperienza teatrale. Gli spettacoli che vengono messi in scena sono come risoluzioni di problemi, come avveniva in contesti culturali dove il teatro ha svolto o svolge una funzione pedagogica e politica, quando, fra le altre cose, ha il compito di attribuire un significato alla sequenza di eventi apparentemente arbitrari e spesso di aspetto crudele, derivanti da conflitti personali o sociali (ivi, p. 202). Il legame tra questo ruolo politico del teatro e la formazione dell'uomo, che corre lungo le epoche dal teatro classico ai giorni nostri passando per le miriadi di esperienze in ogni angolo del pianeta³, è fonte di apprendimento anche per questa esperienza contemporanea. Per chi ha vissuto questa impronta pedagogica come allievo e ora si trova a svolgere il ruolo di operatore teatrale, si è rivelato un percorso trasformativo che consente di mantenere vivo un filo rosso con gli studenti coinvolti e al contempo di continuare a crescere insieme come professionista, artista e educatore.

4. Conflitto, aggressività, violenza educativa

L'Associazione Spartiacque si ostina a portare avanti una linea pedagogica e teatrale che rispecchi i valori fondativi, fondamentali, senza scendere a compromessi. Emerge che uno dei problemi della nostra società e dell'educazione sia la completa rimozione della dimensione del conflitto, per cui alunni (e non) sono abituati a un linguaggio sem-

³ A titolo esemplificativo, si veda Costantino (2016) e Tolomelli (2021).

pre più *politically correct*, a non oltrepassare mai il confine dell'altro, il cui oltrepassamento significa scontro, ma anche incontro. In questo modo la violenza connaturata a ogni vivente, mai integrata, quindi mai educata, rischia di essere agita inconsapevolmente e quindi spesso ancora più ferocemente (Girard, 1972/1980; Hillman, 2004/2005). Spartiacque non condivide modelli educativi buonisti, i quali spesso fanno il gioco stesso dell'egemonia dominante (Hall, 1997), evitando a tutti i costi conflitto, aggressività, contrasto che, laddove negati, creano rimozioni delle energie di relazione che rendono la persona molto fragile e isolata, costretta a doversi giocare da sola la propria frustrazione. Occorre invece insistere pedagogicamente sul conflitto e non bisogna temere il suo accostamento con la violenza, perché appartengono entrambi in modo profondo alla formazione dell'umano (Antonacci, Della Misericordia, 2013, p. 67; Antonacci, 2025, p. 84). Generare conflitti e risolverli pacificamente porta a praticare percorsi molto delicati e complessi, da parte di insegnanti e allievi, che richiedono energie psicocorporee per prendere atto delle proprie parti conflittuali, facendole agire in un contesto protetto, senza creare conseguenze irreversibili, cercando insieme soluzioni creative. Questo è il valore della violenza generativa, che si può sperimentare a patto che potere e formazione non siano agiti sui soggetti in modo unidirezionato: un atto di violenza alleato al potere, in cui si esercita oppressione o manipolazione sull'altro, che viene legato, sottomesso, persuaso, è invece frutto di una violenza deprecabile.

Questa visione si traduce in una forma di teatro radicale in cui l'aggressività non viene negata, in quanto ritenuta uno degli elementi più potenti della vitalità della persona, ma vissuta in modo mediato ed elaborato grazie al linguaggio artistico del teatro. L'aggressività si può educare e si può convogliare in un "cerchio magico" (Huizinga, 1938/2001), in cui non si arriva alle mani, non ci si uccide fisicamente, ma si combatte simbolicamente. Se infatti la violenza, intesa come eccesso, trascinarsi al di fuori degli schemi, intensità dell'esperienza (Antonacci, Della Misericordia, 2017, p. 84), trova spazio nei contesti finzionali, performativi, ben circoscritti da un punto di vista spazio-temporale e ben delimitati all'interno di un sistema riconosciuto, com'è il caso del teatro, come nell'esperienza di T I, essa può essere vissuta e trovare uno spazio di espressione (Antonacci, Della Misericordia,

2013, p. 99). Per questa ragione, durante le prove, in alcuni casi, certi partecipanti vengono forzati fino al proprio punto di rottura, anche attraverso un agire aggressivo e richiedente da parte dell'operatore, che arriva ad alzare la voce e a pretendere uno sforzo maggiore, senza paura di provocare, laddove si confida che possano dare il meglio e che debbano superare delle resistenze (Grotowski, 1968/1970). Tali resistenze sono costitutive del processo trasformativo di ciascuno ed è compito della relazione educativa portare gli educandi a sfidarle e superarle (Massa, in Antonacci, Cappa, 2001, p. 63), grazie a un lavoro dell'operatore che pretende uno sforzo, una fatica: "C'è qualcosa che ostacola la tua presenza. Non trattenerti", "Sei brava, ti sto mettendo sotto pressione. Lo sto facendo per far venir fuori un personaggio non quotidiano. È difficile" (Silvia, operatrice). Quella che può essere scambiata per aggressività dell'operatore è in realtà una richiesta di radicalità (Artaud, 1938/2000), volta a far emergere una verità profonda dell'individuo che si ha davanti, una parte della sua vita vera, a cui il regista-pedagogista in qualche modo aderisce e quindi cerca di portare alla luce, di dischiudere (Alschitz, 2007, p. 40). A volte è necessario affrontare armature di pregiudizi nei ragazzi e nei giovani e non lo si può fare se non con una richiesta radicale e provocatoria, perché la loro parte più autentica emerga. La violenza generativa diviene una forza di disequilibrio che spinge l'umano a uscire dalla sua zona di comfort per trovarsi sbilanciato, e a vivere quindi una trasformazione (Antonacci, Della Misericordia, 2017, p. 65). Questa radicalità rappresenta una strategia necessaria, nel poco tempo a disposizione, e un punto nodale di attenzione profonda nei confronti dell'educando e dei suoi bisogni inespressi e latenti. L'operatore è confidente che la possibilità di far emergere anche lo scontro aumenti la qualità del lavoro, si traduca in una maggiore felicità dei ragazzi e in una loro possibilità di crescita. Ciò si intreccia con la disponibilità del ragazzo a lasciarsi educare. Per la maggior parte dei partecipanti giocare l'aggressività nel momento conflittuale si traduce nel giocare un'energia vitale, non finalizzata alla distruzione o eliminazione dell'avversario, ma al miglioramento reciproco, come nel combattimento ritualizzato, per esempio, delle arti marziali (Ghilardi, 2000). Essi riconoscono di aver bisogno di esperienze altamente energetiche, che possono ferire sul momento, ma sono funzionali al processo. I partecipanti stessi in-

fatti sono coscienti di fingere spesso che i conflitti non ci siano, come metodo di autodifesa:

Se c'è qualcosa che mi fa stare male, faccio finta che non esiste, perché in quel momento non so gestire questa cosa oppure non ne ho il tempo. [...] E questi momenti di «violenza educativa» aiutano a far uscire tutte queste cose, che non sono per forza legate a T I, ma riguardano in generale la vita (Daria, alunna).

Fisicamente ed emotivamente, i ragazzi sentono di aver bisogno di uscire da una quotidianità molto legata alla stagnazione e alla perdita di entusiasmo. Giustificano o apprezzano questo aspetto del metodo di T I, per la relazione di grande affetto reciproco e di fiducia tra alunni e pedagogisti teatrali.

Un processo di violenza generativa e di violenza *tout court* possono essere percepiti diversamente. A volte questa modalità può essere vissuta come durezza o severità dell'operatore o regista. In questo caso è necessario un percorso di affiancamento per comprendere che la pressione è indirizzata ad aumentare la *performance*. A T I la finalità dell'intervento è educativa e i tempi personali sono sempre rispettati. È un lavoro teatrale pedagogico, per gli alunni, per la loro crescita, non è lo spettacolo del regista, il quale favorisce soltanto “il processo di produzione *della* partitura” (Massa, in Antonacci, Cappa, 2001, p. 33). L'ostinazione nella riuscita dello spettacolo è funzionale a far crescere gli alunni, a renderli più felici. I conflitti non sono necessari in tutti i casi, perché non tutti riescono a sostenerli. Per questo si ascolta e si osserva ciascuno in modo specifico e puntuale per capire quando è il momento giusto e cosa può e non può funzionare.

5. Trasformazione

Quando i ragazzi iniziano a partecipare ai progetti di T I sono in quell'età adolescenziale in cui la propria identità sta prendendo forma e il lavoro sul proprio corpo può essere tollerato a fatica (Barone, 2015, p. 68). Vivono lo status di “intoccabili e pericolosi” allo stesso tempo, come è il caso dei novizi in un rito di iniziazione (Turner, 1982/1986, p. 59). Grazie alle persone che fanno parte del progetto, possono partecipare a una sorta di rito collettivo (Antonacci, Della Misericordia, 2017, p. 87), dove è possibile superare paure, difficoltà, resistenze e

sviluppare la propria potenzialità espressiva a livelli vertiginosi, da aspetti più piccoli (farsi chiudere in un cilindro di plastica, salire su un trabattello, sdraiarsi su una superficie sporca, fingere una caduta, o un bacio), ad altri più profondi (timidezza, blocchi, parlare in pubblico, sostenere l'attenzione su di sé, salire su un palco, fare brutta figura, assumere un ruolo). A T I vengono offerte agli allievi proposte, richieste alte, improvvise, a cui loro aderiscono volontariamente. Molti ragazzi, adolescenti, giovani che hanno frequentato T I (in particolar modo di istituti professionali o di corsi regionali) hanno sviluppato competenze trasversali o di base molto solide e sorprendenti, non necessariamente in ambito teatrale, artistico, ma in generale per la propria vita. A ciò si aggiunge l'aspetto culturale, che è straordinario: accedere e lavorare profondamente su testi classici, difficili, che sarebbero rimasti perlopiù incomprensibili a livello scolastico, consente di lavorare su temi di etica, politica, comportamento. Ma, per alcuni, T I è stato anche qualcosa in più, che riguarda il mettersi in gioco: una svolta, un cambiamento significativo, rivoluzionario per la vita dei partecipanti, profondamente connesso al divertimento, che fa aprire al mondo e agli altri e sentirsi più vivi. Alcuni ragazzi, se pensano a come sarebbe stata la propria vita senza la partecipazione a T I, raccontano che non si capacitano di come potrebbero essere, di cosa avrebbero fatto, per quanto il progetto, e tutto ciò che ne è seguito, li ha cambiati in positivo, e ha fatto prendere loro consapevolezza di sé. Per qualcuno è stato una salvezza da problemi psichici, dall'autolesionismo, dal tentativo di togliersi la vita. E per questo sono molto grati e sperano che molti giovani avranno in futuro la possibilità di parteciparvi. È anche possibile che qualcuno faccia un anno di teatro e poi senta che non fa per sé e vada via. Però, comunque quelle 40 ore di teatro saranno servite a qualcosa, al di là di quanto si possa capire sul momento.

Il vero successo di T I è quel processo a cui uno studente aderisce un po' per caso, e poi segue tutto il percorso, dal momento di consegna del copione, al momento dello spettacolo. Non c'è niente di deciso e pre-costruito che si ripete, non c'è una soluzione o una ricetta: ogni aspetto viene discusso e ridiscusso continuamente in un'azione corale, in cui l'"individualità dell'attore si forma dall'impressione di non poter predire le sue mosse successive" (Alschitz, 2007, pp. 61-62). È sempre tutto in evoluzione, dentro a una "centrifuga" in cui si lavora al mas-

simo. Ed è una sorpresa, una volta realizzato lo spettacolo, dirsi “Ma ero proprio io e l’ho fatto!” (Miriam, operatrice), scoprirsi cambiati radicalmente, in una sorta di rito di passaggio che si ripercorre in modo uguale e diverso di anno in anno ed è irreversibile in un movimento trasformativo (Turner, 1982/1986, p. 146).

Attraverso la trasformazione che avviene in T I, è come se si imparasse un metodo da rivivere nella vita di tutti i giorni. Non rimane relegato agli anni di scuola superiore. In questo il teatro dimostra una volta ancora di non essere la vita, ma di riprodurla, rielaborarla, ricostruirla, approfondendone i significati vitali, di essere un campo di esperienza in cui questa può essere metaforizzata, rielaborata, per acquisire consapevolezza, mentre si rappresenta la vita (Massa, in Antonacci, Cappa, 2001, pp. 26-27). Per attuare cambiamenti e una crescita consapevole, è necessaria la pratica, che richiede tempi distesi, come nel caso dello sport. Bisogna abitare quella pratica e farla diventare un po’ una seconda natura. Per questa ragione a T I si opta per preservare un cammino di continuità (e dunque lasciar la libertà di continuare il progetto per più anni alle stesse persone), proprio perché diventi una pratica che produce effetti nel tempo. Già dal secondo anno tutto cambia radicalmente, perché si inizia a conoscere anche quest’arte, il teatro, in maniera più profonda, anche perché le responsabilità aumentano progressivamente e si diventa più esperti. Con la pratica si impara a togliersi i propri panni, a lasciarli fuori dalla porta delle prove. Ed è proprio frequentando sempre più il progetto e il gruppo, che si diventa più appassionati, tanto che alcuni scelgono di intraprendere corsi di studio legati al teatro o al mondo dell’educazione, dopo il termine di questo importante processo attraversato.

BIBLIOGRAFIA

- Alschitz J. (2007), *Teatro senza regista. Un grande regista-pedagogo spiega le sue idee sul teatro*, Corazzano, Titivillus.
- Antonacci F. (2025), *Puer ludens. Poetica e politica del gioco*, Milano, FrancoAngeli.
- Antonacci F., Cappa F. (a cura di) (2001), *Riccardo Massa: Lezioni su “La peste, il teatro, l’educazione”*, Milano, FrancoAngeli.
- Antonacci F., Della Misericordia M. (a cura di) (2013), *La guerra*

- dei bambini. Gioco, violenza e rito da una testimonianza rinascimentale*, Milano, FrancoAngeli.
- Antonacci F., Della Misericordia M. (a cura di) (2017), *Il cielo e i violenti. Simboli del sacro e dell'iniziazione*, Milano, FrancoAngeli.
 - Antonacci F., Guerra M. (a cura di) (2018), *Una scuola possibile: Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*, Milano, FrancoAngeli.
 - Artaud A. (1938), *Le Théâtre et son double*, Paris, Gallimard (trad. it. *Il teatro e il suo doppio*, Torino, Einaudi, 2000).
 - Bainbridge A., Formenti L., West L. (2021), *Discourses, dialogue and diversity in biographical research. An ecology of life and learning*, Leiden-Boston, Brill-Sense.
 - Barba E. (1993), *La canoa di carta: trattato di antropologia teatrale*, Bologna, Il Mulino.
 - Barone P. (2015), *Gioco di ruolo, teatro e adolescenza*, in F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino (a cura di), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*, Milano, FrancoAngeli.
 - Bove C., Borghi B.Q., Braga P., Moran M.J., Zaninelli F.L. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, FrancoAngeli.
 - Braun V., Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, in “Qualitative Research in Psychology”, 3 (2), 77-101.
 - Cappa F. (2016), *Formazione come teatro*, Milano, Raffaello Cortina.
 - Costantino V. (2015), *Teatro come esperienza pedagogica*, Roma, Anicia.
 - Costantino V. (2016), *Educazione, teatro, infanzia. Riflessioni sul Programma per un teatro proletario di bambini di Benjamin e Lacis*, in “I Problemi della Pedagogia”, Supplemento n. 2.
 - Czarniawska B. (2014), *Why I think shadowing is the best field technique in management and organization studies*, in “Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal”, 9 (1), 90-93.
 - Ghilardi M. (a cura di) (2020), *Filosofia delle arti marziali. Percorsi tra forme e discipline del combattimento*, Milano, Mimesis.
 - Girard R. (1972), *La violence et le sacré*, Paris, Grasset (trad. it. *La violenza e il sacro*, Milano, Adelphi, 1980).

- Grotowski J. (1968), *Towards a poor theatre*, New York (NY), Simon and Schuster (trad. it. *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni, 1970).
- Hall S. (1997) (ed.), *Representation. Cultural representations and signifying practices*, London, Sage.
- Hillman J. (2004), *A terrible love of war*, London, Penguin Press (trad. it. *Un terribile amore per la guerra*, Milano, Adelphi, 2005).
- Huizinga J. (1938), *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*, Haarlem, Tjeenk Willink (trad. it. *Homo ludens*, Milano, Einaudi, 2001).
- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di) (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci.
- Patton M.Q. (2002), *Qualitative research & evaluation methods*, London, Sage.
- Scaramuzzo G. (2020), *Il luogo del teatro nell'educativo*, in “METIS”, *Pedagogia dei contesti Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*, 6, 79-91.
- Scaramuzzo G. (2024), *L'insegnante come l'artista. L'attualità della bellezza nell'opera di chi insegna*, Roma, Anicia.
- Tolomelli A. (2021), Prefazione e cura a: Boal A., *Metodo e pratica per un teatro politico*, Roma, Audino.
- Turner V. (1982), *From ritual to theatre: the human seriousness of play*, New York (NY), Performing arts journal (trad. it. *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino, 1986).
- Tusini S. (2004), *Il ruolo dell'intervistatore nell'intervista in profondità: sociologo o Sirena?*, in “Sociologia E Ricerca Sociale”, 74, 75-94.