Nuova Secondaria Ricerca

7
marzo 2015

MABEL GIRALDO (*Università degli Studi di Bergamo*)

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

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

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

VINCENZO CAFAGNA (*Università degli Studi di Bari*)

Comunicare nel Web. Verso una nuova ontologia della scrittura?

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

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

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

Mabel Giraldo

Il teatro è da sempre considerato, dall'antica Grecia ai giorni nostri, importante dispositivo per educare, formare e istruire le cui potenzialità, manifestate sotto diverse forme, sono state più volte messe al centro della discussione pedagogica. È a queste numerose forme assunte dalla pratica teatrale nel mondo dell'educazione formale, informale e non formale che guarderà il presente contributo. Si cercherà, pertanto, di restituire una prima fotografia delle diverse prospettive attraverso le quali il rapporto teatro-scuola si è sviluppato a partire dalla seconda metà del Novecento alla luce di alcuni dei suoi passaggi più significativi. Passaggi nei quali si respira come il teatro che si fa oggi nella scuola sia il risultato di una storia di contraddizioni, di un alternarsi tra attrazione-repulsione, coinvolgimento-distacco, aperture-chiusure¹. *Odi et amo*, appunto.

Theatre has always been considered, from ancient Greece to the present day, an important device to educate, train and teach which potentialities, manifested in various forms, have been repeatedly put at the centre of pedagogical debate. These many forms, taken place into formal, informal and non-formal Italian contexts, would be investigated in this paper. Therefore, it would try to chart the various perspectives in which the theatre-school relationship developed from the second half of the Twentieth Century highlighting some of its most significant steps. Steps in which you breathe how theatre, done today in the school, is the result of a history of contradictions alternating between attraction and repulsion, involvement and detachment, openings and closings². Odi et amo, indeed.

Quando oggi affrontiamo il tema dell'educazione teatrale in Italia, il panorama è costellato da un numero elevato sia di ispezioni teoriche che si interrogano sull'argomento sia da una variegata diffusione capillare di attività teatrali nelle scuole nazionali di ogni ordine e grado³. Un buon riscontro che, tuttavia, «non ha approdato a una soddisfacente e stabile saldatura concettuale né si sono avute esperienze pratiche significative come altri, penso, per esempio, al rapporto tra educazione e media, a quello educazione e beni culturali, e così via. Scarsa informazione, confusione teorica, resistenti pregiudizi, strettoie ideologiche hanno portato il quadro ad un punto di stallo che merita un urgente ripensamento ed una consistente riprogettazione»⁴. Nel condividere questo scopo, si ripercorreranno, con le dovute distinzioni, le stagioni del rapporto tra teatro, scuola ed educazione cercando di mettere in luce ragioni pedagogiche, giuridiche, sociali e culturali che hanno accompagnato, a partire dal secondo dopoguerra, la sua pratica educativa all'interno del primo ciclo di istruzione. Un periodo, del resto, denso di eventi e di processi che «hanno prodotto problemi che la nostra pedagogia non ha potuto ignorare; un periodo al quale la nostra stessa pedagogia ha lanciato le sue sfide»⁵. Una di queste sfide è rappresentata proprio dall'introduzione nella scuola dei linguaggi espressivi (tra cui il teatro) considerati essenziali nell'ottica di un'educazione e di una scuola che mirino alla formazione integrale della persona.

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

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

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

2. *Ibidem*.

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

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

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

che determinarono la caduta del fascismo si intrecciarono con una profonda riflessione su quale educazione e quale scuola fossero più idonee a sostenere lo sviluppo dell'Italia democratica sancita dalla Costituzione del 1948⁶: «si doveva pensare alla scuola come in passato e cioè come scuola selettiva orientata alla formazione dei migliori e dei più abbienti oppure occorreva progettare una scuola realmente pedagogica e dunque aperta a tutti, almeno in via di principio, in modo uguale?»⁷. Domande che sembrano trovare una prima risposta nella lotta all'analfabetismo strumentale e spirituale proclamata dai *Programmi di studio per le Scuole Elementari* (D.M. 9 febbraio 1945 e D. Lgt. n. 549 del 24 maggio 1945), nei quali viene altresì avvalorato «l'esercizio della libertà nella pratica dell'autogoverno»⁸. Questa esortazione all'autogoverno del bambino, di matrice attivistica, passa attraverso la valorizzazione di una didattica nuova in cui il bambino non è visto solamente come il centro di interesse del docente, ma soprattutto come colui che attraverso l'esperienza diretta conferisce una forma armonica e compiuta ai «saperi» appresi a scuola. Un ripensamento dell'azione della scuola e del suo significato nel quale si inserisce anche la riflessione circa il ruolo che il medio teatrale deve rivestire all'interno dei percorsi di istruzione e formazione.

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

Sulla scia dell'apertura alle attività extrascolastiche¹¹, non solo pedagogisti, insegnanti e istituzioni iniziano a riflettere intorno al tema del doposcuola e del tempo libero, ma soprattutto, grazie ai *Programmi della scuola primaria* del 1955 caratterizzati da un inedito connubio tra il personalismo pedagogico cristiano, la tradizione umanistico-cristiana e i principi dell'attivismo, la scuola inizia a costituirsi nel suo duplice scopo di trasmettere gli «elementi di cultura» e di educare le «capacità fondamentali» della persona al fine di promuoverne la formazione integrale¹². Una formazione individualizzata che, spostando per la prima volta l'attenzione dalla didattica dell'insegnare alla didattica dell'apprendere, si proponeva di partire dalla realtà del bambino «tutto intuizione, fantasia, sentimento» per far nascere in lui l'interesse ad apprendere valorizzando le sue attitudini all'osservazione, alla riflessione e all'espressione¹³.

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

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

7. *Ibi*, p. 299.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tuttavia, al di là di questa esortazione che vorrebbe il bambino o il giovane protagonista con i suoi bisogni e interessi, le sue capacità e abilità, nella scuola italiana di questo ventennio molti docenti nelle loro attività teatrali tendono, comunque, ad optare ancora per una forma di teatro legata prevalentemente alla tradizione recitativa, non del tutto fedele, quindi, alle istanze creative che, in linea con le concezioni attivistiche dell’educazione, volevano il bambino e il giovane al centro del processo di insegnamento e apprendimento¹⁶. In tal senso, assistiamo ancora a un teatro spesso relegato a essere, per lo più, veicolo per l’insegnamento della storia e della letteratura che traduce «sulla scena racconti, fiabe, dialoghi, poesie celebri apprese dai libri, riproduce scenicamente episodi e personaggi famosi della storia che col maggior scrupolo di esattezza conferiscono rispettivamente a intendere meglio la bellezza dell’opera d’arte e ad affinare l’immaginazione e il gusto, e a cogliere il significato e il valore di fatti e figure della storia»¹⁷. Dunque, un teatro scolastico prevalentemente legato al testo, un testo scelto per il suo contenuto morale e culturale che diventa, poi, occasione

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

Sembra lecito, dunque, concludere che le manovre ordinarie avvenute in questo periodo, sebbene prepararono la strada per la stagione dell’animazione teatrale e al suo ingresso nel mondo della scuola²⁰, non hanno prodotto, nell’immediato, grandi cambiamenti per il teatro della scuola poiché come “attività integrative” rimasero

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

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

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

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

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

19. *Ibi*, p. 98.

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