



1506  
UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI URBINO  
CARLO BO

---

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI URBINO CARLO BO  
DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI**

**Corso di Dottorato di Ricerca in Pedagogia della Cognizione  
Ciclo XXVIII**

**“VECCHIE” E “NUOVE” CATEGORIE  
DI DIVERSITÀ NELL’OTTICA INCLUSIVA:  
IL CONTRIBUTO DEL LINGUAGGIO TEATRALE**

**Settore scientifico disciplinare prevalente  
M-PED/03**

**Tutor**

**Chiar.ma Prof.ssa Patrizia Gaspari**

**Dottorando**

**Dr. Vito Minoia**

**ANNO ACCADEMICO 2014/2015**

## INDICE

INTRODUZIONE .....	4
1. UNA SCIENZA DELL'EDUCAZIONE "PER TUTTI" .....	9
Il valore della "differenza" tra Pedagogia generale e Pedagogia speciale .....	9
Andrea Canevaro, la ricerca di sentieri evolutivi e inclusivi.....	13
Patrizia Gaspari, Pedagogia speciale come <i>scienza della complessità e della diversità</i> .....	17
Questioni epistemologiche .....	20
I bisogni educativi speciali nel contesto scolastico .....	24
La scuola inclusiva e l'insegnante specializzato di sostegno .....	30
Recenti ricerche negli USA: la <i>Universal Design for Learning</i> .....	40
L'UDL nella didattica inclusiva della prima infanzia .....	47
Howard Gardner .....	49
2. UN TEATRO "PER TUTTI" .....	51
Uno strumento per la formazione della persona, a partire dalla prima infanzia.....	51
Mariano Dolci e il trasferimento del burattino in Educazione .....	57
Il burattinaio municipale, un bell'esempio di "creatività burocratica" .....	66
Lella Gandini, disseminatrice del <i>Reggio Emilia Approach</i> negli Stati Uniti.....	70
3. TEATRI E DIVERSITÀ, UN SENTIERO EMBLEMATICO .....	72
Per un <i>Teatro Educativo Inclusivo</i> come potenziale risorsa per l'uguaglianza.....	72
Specificità del fenomeno e aree di intervento .....	73
Le potenzialità del laboratorio teatrale .....	76
Teatro, Disabilità, Emancipazione.....	80
Carcere, nuova emergenza educativa .....	83
Perché il teatro in carcere?.....	86
"Recito, dunque so(g)no" .....	90
Il Coordinamento Nazionale delle esperienze di Teatro in Carcere .....	91
Un Protocollo d'Intesa con il Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria .....	94
In dialogo con gli Stati Uniti .....	97
Le testimonianze di Jean Trounstein, Ronald Jenkins, Jodi Jinks.....	110
4. BUONE PRASSI CON PERSONE DISABILI E DETENUTI .....	117
Con persone disabili nel CSER Margherita di Casinina di Auditore .....	117
Analisi del contesto .....	117

<i>Il piombo e l'orologio</i> (2013-2015).....	121
L'incontro con Michele Gianni .....	127
Documentazioni dal laboratorio .....	130
Un romanzo di formazione .....	140
Promuovere Reti.....	147
Con detenuti, detenute e adolescenti nella Casa Circondariale di Pesaro .....	156
Analisi del contesto .....	156
<i>Lettere dal Carcere</i> (2010).....	162
<i>I sogni dei reclusi</i> (2011).....	169
<i>Progetto Kafka</i> (2014/2015).....	180
CONCLUSIONI.....	197
APPENDICE .....	208
Intervista a Howard Gardner .....	209
Intervista a Angi Stone-MacDonald.....	216
Intervista a Lella Gandini .....	222
Intervista a Jean Trounstine.....	229
Intervista a Ronald Jenkins.....	233
Loris Malaguzzi nel ricordo di Mariano Dolci.....	237
Tabella 1. Detenuti presenti nelle carceri italiane- aggiornamento al 30.11.2015 ...	254
Fig. 1. Programma Iniziativa <i>L'Arte Sprigionata</i> .....	255
Fig. 2. Programma Rassegna Nazionale <i>Destini Incrociati</i> .....	257
Fig. 3. Programma Seminario <i>Recito dunque so(g)no</i> .....	261
BIBLIOGRAFIA .....	263
Sitografia .....	270
Videografia.....	272

## INTRODUZIONE

La ricerca si intreccia al mio vissuto esistenziale e professionale di esperto dell'arte teatrale e della sua importante funzione nei processi formativi, sin dalla prima infanzia.

La proposta è dunque motivata dal desiderio di progettare e organizzare attività educative, attraverso l'azione comunicativa del teatro, finalizzate principalmente al superamento di condizioni sociali inique e ingiuste.

Seguendo il principio - guida "dell'educazione per tutti", mi sono rivolto alla Pedagogia speciale *come scienza della complessità e della diversità* ("attenta - come sottolinea P. Gaspari - alle variabili condizioni sociali e culturali che provocano frequentemente fenomeni di esclusione e marginalizzazione dei diversi")<sup>1</sup> e alle sue interazioni e contaminazioni con la Pedagogia generale.

D'intesa con un discorso pedagogico volto al superamento di ogni confine tra anormalità e normalità e al recupero della diversità come valore, conoscenza e ricchezza, la tesi si allinea anche all'insegnamento di A. Canevaro sulla *logica inclusiva*<sup>2</sup>.

Su queste lunghezze d'onda, la ricerca individua il linguaggio teatrale, e le sue differenti pratiche sceniche, come strumento privilegiato di intervento pedagogico e formativo arrivando a delineare, l'idea, a me cara, di un *Teatro Educativo e Inclusivo*, cioè un "teatro per tutti", inteso come potenziale risorsa per la diffusione dell'uguaglianza.

Attraverso interventi operativi<sup>3</sup>, lo studio intende contribuire all'esigenza di un cambiamento socio-culturale per favorire una coscienza collettiva attenta a promuovere processi di integrazione e inclusione e a valorizzare le potenzialità di ciascuno.

In questo quadro sono stati presi in considerazione gli approcci teorico-pratici, i linguaggi, i metodi, gli oggetti d'indagine e i reali contesti di appartenenza delle vecchie

---

<sup>1</sup> P. Gaspari, *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Anicia, Roma 2012, p. 7.

<sup>2</sup> "La logica dei confini ha una sua utilità, ma anche diversi rischi: chiudersi in un'identità forzata e protettiva, considerando gli altri come minaccia. [...] Anche la logica dei sentieri ha una sua utilità, e i suoi rischi: invasione in casa d'altri, senza chiedere permesso, senza portare rispetto per la persona e i suoi diritti. [...] Non dobbiamo cadere nella trappola di credere che sia necessaria la scelta fra le due logiche: occorre invece impegnarsi seriamente e operare una combinazione tra il rispetto dei confini e la ricerca dei sentieri per promuovere una trasformazione nella pratica delle istituzioni, la base di un atteggiamento critico per una società *diversa*". A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento, 2006, pp. 12-13.

<sup>3</sup> Le ricerche *sul campo*, attraverso l'utilizzo del dispositivo metodologico della *ricerca-azione*, hanno trovato qui un saldo accordo con la prassi educativa conferendo a quest'ultima una particolare flessibilità.

e nuove categorie di diversità<sup>4</sup>.

Alla luce dei fondamenti della Pedagogia speciale e dei suoi rapporti di interdipendenza con le altre scienze, il progetto si è proposto sia di individuare il dibattito in corso, sia di analizzare i contesti più rappresentativi di questo percorso, approfondendo lo studio sulle tematiche della disabilità, dell'integrazione e dell'inclusione, dei diritti di cittadinanza e analizzando i fattori collegabili alle "tradizionali" e alle "nuove" categorie di diversità che accolgono, secondo il linguaggio corrente, termini come "bisogni educativi speciali", "marginalità", "nuove emergenze educative".

Dopo aver tracciato un quadro sul dibattito italiano - tenendo presente anche quello statunitense - riguardante l'autonomia epistemologica, culturale e operativa della Pedagogia speciale, la ricerca rivolge la sua attenzione al linguaggio teatrale, considerato strumento ottimale per progettare azioni didattiche supportate da modelli pedagogici non immobilizzanti.

Il linguaggio espressivo può diventare infatti un canale privilegiato per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità e per attivare la trasversalità delle competenze. Un modello educativo, basato sul riconoscimento delle differenze, valorizza la persona unitamente a strategie didattiche "per tutti" integrate con approcci di tipo cooperativo.

La Pedagogia speciale non presuppone infatti frontiere chiuse, ma relazioni che promuovono identità aperte; come testimonia l'attività di ricerca orientata all'uso di metodi qualitativi, allo studio di "casi" e alle sperimentazioni progettuali con soggetti con disabilità, comprese quelle con persone detenute.

Quest'ultimo aspetto è al centro di questo studio.

Le due esperienze laboratoriali (costruite in accordo con le strutture scolastiche dei contesti territoriali di appartenenza) sono state infatti rivolte, nella Regione Marche, a soggetti disabili, detenute e detenuti, con la convinzione che il carcere sia oggi una vera "nuova emergenza educativa".

I dati raccolti hanno fornito utili indicazioni sulle procedure adottate; anche se i risultati di questa indagine sono provvisori, ci sono elementi che permettono di individuare le buone prassi; fra queste, i riusciti tentativi di promuovere la formazione nei penitenzari. La carcerazione è afflittiva per il fatto stesso che toglie all'individuo il diritto di

---

<sup>4</sup>Cfr. P. Gaspari, *op. cit.*

disporre di se stesso e lo priva della libertà. Il processo rieducativo dovrebbe tendere a evitare di deresponsabilizzare il detenuto nel rispetto della dignità della sua persona. Purtroppo, contraddicendo l'articolo 27 comma 3 della Costituzione ("Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato") le condizioni di vita in carcere risultano nella maggior parte dei casi deteriorate in relazione alla mancanza di strutture adeguate, spazi, attività lavorative formative di crescita individuale della persona e con un endemico problema di sovraffollamento, che ha contribuito a determinare anche un aumento del tasso di suicidi sia nella popolazione detenuta, sia nel personale penitenziario.

Dopo la sentenza della Corte Europea dei diritti dell'Uomo, pronunciata l'8 gennaio 2013, che ha pesantemente condannato l'Italia e il suo sistema penitenziario per "violazione dell'articolo 3 della Convenzione Europea", sono infatti proibiti "trattamenti inumani e degradanti". Ma da appena un anno si può assistere a una inversione di tendenza<sup>5</sup>, che giustifica gli interessi prioritari di questa ricerca sulle possibilità formative nelle strutture penitenziarie.

Non è mancato inoltre il confronto con alcuni importanti esponenti della comunità scientifica internazionale, in particolare quella statunitense. Nel mio viaggio all'Università di Harvard, autorizzato dal Dottorato di Pedagogia della Cognizione all'Università di Urbino, ho potuto approfondire queste problematiche, grazie alle interviste e agli incontri avuti con diversi studiosi<sup>6</sup>, compreso H. Gardner, l'ideatore

---

<sup>5</sup>Vale la pena ricordare che l'introduzione di pene alternative rispetto a quelle detentive per i reati meno gravi ha determinato la sensibile riduzione della problematica del sovraffollamento degli istituti penitenziari. Nella seconda metà del 2015, inoltre, il Ministro della Giustizia Andrea Orlando ha voluto avviare un percorso denominato "Stati Generali dell'Esecuzione Penale", un ampio e approfondito confronto che dovrà portare a definire un nuovo modello di esecuzione penale. L'emergenza educativa è così arrivata finalmente al centro del dibattito pubblico con tutte le sue implicazioni. Il 2 novembre 2015 sono stato invitato in audizione, come presidente del Coordinamento Nazionale di Teatro in Carcere, dal tavolo tematico n. 9 (Istruzione, Cultura e Sport) degli Stati Generali dell'Esecuzione Penale coordinato dal Professor Mauro Palma (Presidente del Consiglio europeo per la cooperazione nell'esecuzione penale del Consiglio d'Europa), che considera l'attività teatrale come terreno decisivo di trattamento rieducativo. Ho avuto in questo modo la possibilità di illustrare le criticità riscontrate nell'esperienza quotidiana di chi opera teatralmente in carcere, ma ho anche esposto il lavoro avanzato svolto a questo riguardo in Italia negli ultimi anni (nella tesi se ne riporta parziale testimonianza), a partire dal Protocollo d'Intesa che il Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere ha stipulato in data 18 settembre 2013 con l'Istituto Superiore di Studi Penitenziari (Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria) a favore del potenziamento delle attività di formazione e generale diffusione delle pratiche sceniche negli istituti di pena italiani. In questa cornice la tesi documenta il profilo educativo sociale e culturale dell'attività teatrale in carcere.

<sup>6</sup>A. K. Stone MacDonald (University of Massachusetts, esperta di Educazione inclusiva nella prima infanzia), H. Gardner (ideatore della Teoria delle Intelligenze Multiple), L. Gandini (Liaison for

delle Intelligenze Multiple.

Lavorare con altre prospettive ed esperienze culturali, sui temi dell'inclusione ha costituito una significativa occasione per riflettere sulle problematiche e sulle attuali criticità.

La tesi è articolata in quattro capitoli.

Il primo individua nella cornice teorica della Logica Inclusiva le questioni epistemologiche poste dalla Pedagogia speciale - come sapere pedagogico della *complessità* e della *diversità* - attraverso una rivisitazione, nel dibattito italiano e in quello emerso dagli incontri con esponenti dell'Università di Harvard, degli approcci teorico-pratici, dei linguaggi, dei metodi, degli oggetti d'indagine e dei contesti di appartenenza delle "vecchie" e "nuove" categorie di diversità.

Il secondo si concentra sull'analisi del linguaggio teatrale come strumento di intervento pedagogico, prendendo in particolare considerazione il teatro di animazione nell'Educazione della prima infanzia, attraverso la singolare esperienza condotta a Reggio Emilia da Mariano Dolci, da Loris Malaguzzi e dalle testimonianze di Lella Gandini.

Il terzo illustra i lineamenti di un possibile *Teatro Educativo Inclusivo*, le sue specificità e aree di intervento - un particolare accento viene dato al laboratorio teatrale quale contesto privilegiato di positive esperienze con persone disabili - e solleva interrogativi sulla necessità di interventi formativi in "carcere".

Infine, il quarto documenta dettagliatamente le esperienze realizzate sul campo, valutando le informazioni raccolte al fine di offrire indicazioni utili sulle procedure adottate e sui loro risultati, compresa l'individuazione delle "buone prassi".

I resoconti riguardano principalmente progetti, realizzati in due differenti contesti nella

---

Dissamination of the Reggio Emilia Approach in USA), J. Trounstine (Middlesex Community College, ideatrice del programma "Shakespeare behind bars"), R. Jenkins (direttore del Dipartimento di studi teatrali alla Wesleyan University, autore di significative esperienze su Dante in carcere), J. Jinks (esperta di *Devised Theatre* alla Oklahoma State University). Le interviste integrali sono riportate tra i materiali in Appendice. Quella a H. Gardner è stata pubblicata sul numero 68/69 della Rivista, da me diretta, "Catarsi-Teatri delle diversità". Le altre sono in corso di pubblicazione.

Provincia di Pesaro e Urbino: il primo con persone disabili all'interno di un Centro Socio Educativo Riabilitativo; il secondo, con detenute e detenuti che, a Pesaro, hanno interagito creativamente con gruppi di adolescenti dentro e fuori dal carcere.



# 1. UNA SCIENZA DELL'EDUCAZIONE "PER TUTTI"

## Il valore della "differenza" tra Pedagogia generale e Pedagogia speciale

Nella metafora pedagogica dei bambini che si perdono nel bosco<sup>7</sup> (il riferimento è alla fiaba di Hansel e Gretel), A. Canevaro afferma che il bambino ha diritto a esercitare la propria diversità perché portatore di un esclusivo vissuto esperienziale, di un personale patrimonio culturale, di una memoria soggettiva costituita da affetti e cognizioni, di uno specifico linguaggio. Se la diversità implica divario, svantaggio o è causata dall'esistenza di deficit, si pone subito il problema dell'uguaglianza delle opportunità educativo-formative. Non è più sufficiente in questo caso garantire a ciascuno le migliori condizioni per lo sviluppo dei propri potenziali nel rispetto dell'originalità personale ma è necessario ridurre i gap socio-culturali e le primordiali carenze. Fornire l'uguaglianza di opportunità educative significa "riequilibrare divari e svantaggi di ordine cognitivo e socio-affettivo di partenza e ridurre gli handicap, accettando il deficit"<sup>8</sup>, dando di più a chi potenzialmente o socialmente ha avuto di meno, cercando di accorciare le differenze in termini di possibilità, affinché non si trasformino in vere e proprie disuguaglianze.

È possibile definire un vero e proprio valore pedagogico della differenza in un'attuale struttura sociale caratterizzata dalla complessità<sup>9</sup>, dalla dinamica dei cambiamenti, dal dominio dei mezzi informatici.

L'interpretazione della complessità del reale e la relativa utilizzazione come categoria di cambiamento costituiscono un fondamentale problema della pedagogia contemporanea<sup>10</sup>. Secondo E. Morin non esiste una sola via d'accesso alla complessità, ma si evidenziano diversi itinerari: "Il problema della complessità è di andare oltre, entro il mondo concreto e reale dei fenomeni... la complessità richiede una strategia, perché solo la strategia può consentirci di avanzare entro ciò che è incerto e aleatorio"<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> A. Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.

<sup>8</sup> P. Gaspari, *Vietato escludere. Per una pedagogia di frontiera*, Edizioni Anicia, Roma, 1995, p.19. Cfr. anche A. Canevaro, *La riduzione dell'handicap*, in "Bambini", Juvenilia, Bergamo, ottobre, 1991.

<sup>9</sup> Cfr. A. Visalberghi, *Educare alla complessità*, in *Insegnare ad apprendere*, La Nuova Italia, Firenze, 1988; AA.VV., M. Ceruti, G.L. Bocchi (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.

<sup>10</sup> Cfr. P. Gaspari, *Il labirinto dell'handicap*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1990, pp. 212 e seguenti.

<sup>11</sup> E. Morin, *Le vie della complessità*, in AA.VV. *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985, p. 59.

Scoprire la complessità dovrebbe consentirci di evidenziare un problema, prenderne coscienza dal punto di vista intellettuale ed in prospettiva etica ed estetica. Occorre andare sempre più a fondo nell'avventura della conoscenza per scoprire nuove relazioni e modelli epistemologici. La scienza abbandona la certezza e il sogno di voler racchiudere il mondo in schemi o categorizzazioni e va alla ricerca di strategie aperte al fine di arricchire la realtà favorendo il cambiamento o il riequilibrio.

Il metodo della complessità suggerito da E. Morin<sup>12</sup>, è fondato su un pensiero che non “chiude” mai i concetti: scardina i modelli chiusi e ristabilisce relazioni e articolazioni, si sforza di comprendere la multidimensionalità, recuperando il pensare singolo senza mai perdere di vista le totalità organizzatrici. Oltre i modelli convenzionali di riferimento si è giunti alla presa di coscienza delle interconnessioni del nostro mondo, non riconducibili a catene lineari causali. Ne consegue un imprevedibile mutamento del nostro rapporto con il sapere. “Il sistema dei saperi diventa la risultante delle interazioni umane con l'ambiente e produce continue trasformazioni (riorganizzazioni del sistema vivente) per rispondere alle esigenze di conservazione delle leggi autoregolatrici della vita”<sup>13</sup>.

Da un punto di vista pedagogico sarebbe necessario chiedersi come porsi di fronte alle ambiguità epistemologiche emerse dai paradigmi della complessità, al fine di superare una incertezza che strumentalmente è prodotta dal rapporto tra conoscenza ed educazione. Una via potrebbe essere quella di una pedagogia capace di fornire risposte adeguate alle problematiche che emergono dalle relazioni tra complessità del reale, epistemologia ed esperienza umana. Questo potrebbe passare attraverso l'accettazione delle ambiguità “provocate dalle situazioni problematiche, prendendo coscienza della ipercomplessità dell'esperienza educativa e del suo rapporto con la sfera cognitiva”<sup>14</sup>. La ricerca educativa non può che passare attraverso la costruzione di valori condivisi, che consentano la crescita umana, solidale, in compresenza di “pluralità” e “diversità”. La razionalità orientata verso la complessità, si caratterizza nella “ricerca delle differenze” e non delle analogie, verso personali direzioni di senso piuttosto che verso modelli standardizzati.

---

<sup>12</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo*, Feltrinelli, Milano, 1983; E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1989; E. Morin, *Il pensiero ecologico*, Hopefulmonster, Firenze, 1988.

<sup>13</sup> P. Gaspari, *Vietato escludere. Per una pedagogia di frontiera*, op. cit., p.35.

<sup>14</sup> Ivi, p. 37.

“Le indicazioni provenienti dai paradigmi della complessità devono introdurre a costante riflessione critica, ad atteggiamento aperto e antidogmatico, disposto a considerare, con pari dignità, ogni soggettività ed ogni differenza”<sup>15</sup>.

Nella pedagogia contemporanea vi è una particolare predisposizione dei processi al rapporto tra teoria e prassi. La complessità evoca pluralismo, asimmetria, dinamismo, autonomia.

I vantaggi che la ricerca educativa trae se adotta il paradigma della complessità sono diversi. Ne emerge una fondamentale promozione dello spirito critico con un confronto costruttivo a partire da problemi emergenti dall'esperienza. La cultura pedagogica si fa più attenta rispetto alle problematiche storico-sociali e culturali-esistenziali con un consistente apporto critico filosofico e scientifico. La complessità, come categoria strutturante, incentiva il gusto di progettare modelli di formazione pluralisticamente orientati attraverso il pieno riconoscimento del valore delle differenze, non perché siano confermate nella loro marginalità, ma affinché vengano recepite come parte integrante di un sistema comunicativo fondato su soggetti in reciproca relazione empatica.

I “diversi” hanno bisogno di trovare ragioni per collaborare in funzione della loro stessa identità. La diversità qui diviene domanda di positive relazioni e di cooperazione. Si può parlare di un modello complesso a proposito dell'approccio educativo al problema dello svantaggio.

“L'handicap, come paradigmatica diversità, diviene occasione di conoscenze in diversi settori del sapere, non escluse quelle conoscenze empiriche e pratiche legate alla quotidianità”<sup>16</sup>.

La diversità viene qui vissuta quale occasione di apprendimento in una ricerca che produce effetti tangibili e validi indicatori di qualità di percorsi umanistico-esistenziali, attraverso un continuo riequilibrio teorico-operativo di una pedagogia attenta ai bisogni emergenti di vecchie e nuove diversità.

In questa prospettiva si distingue l'approccio della Pedagogia speciale, non più centrata sulla “patologia educativa”<sup>17</sup> o sulla ricerca di guadagnare alla normalità il soggetto “handicappato”.

---

<sup>15</sup> Ivi, p. 42.

<sup>16</sup> A. Canevaro, A. Rubinelli, *Per l'handicap. Un modello pedagogico complesso*, Pellegrini, Cosenza, 1986, p.24.

La valorizzazione della diversità è metodologicamente conseguibile mediante l'adozione di pratiche fondate sulla reciprocità e collaborazione, con il soggetto capace di intraprendere percorsi autoformativi.

Dalla Pedagogia che consentiva analisi relegate in dimensioni complementari e/o settoriali in rapporto al progetto educativo globale, si passa ad un contesto educativo nel quale la *Pedagogia speciale* promuove la dignità della persona nella sua integrità.

La pedagogia viene indirizzata a orientarsi verso la disponibilità al nuovo, verso la valorizzazione della persona nel rapporto con gli altri, verso la *formazione democratica*.

---

<sup>17</sup> Cfr. G. Vico, *Handicappati*, La Scuola, Brescia, 1984.

## **Andrea Canevaro, la ricerca di sentieri evolutivi e inclusivi**

A. Canevaro<sup>18</sup> si pone il problema di fare incontrare i bisogni educativi e le competenze utili al soddisfacimento degli stessi utilizzando proprio gli strumenti dell'educazione inclusiva. In un recente volume<sup>19</sup> A. Canevaro descrive le tappe che hanno segnato il passaggio dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità.

Nel corso del tempo si sono verificate forme di esclusione che potremmo dichiarare inaccettabili. Se pensiamo ai sordi, fino a un paio di secoli fa erano esclusi dalla vita sociale e culturale e si pensava che l'educabilità del sordo fosse una cosa irraggiungibile. Eppure nel 1858 G. Carbonieri, sordo modenese, aveva scritto un libretto<sup>20</sup> che metteva in risalto la sua raffinata preparazione culturale acquisita da autodidatta. Si rende visibile la presenza di un'intelligenza normale nel sordo, nonostante la sua minorazione.

Il titolo scelto da R. Pigliacampo per il libro è volutamente provocatorio contro l'ostracismo degli studiosi dell'epoca. In effetti, nello stesso volume riproduce un discorso di Don Giulio Tarra, sacerdote ed educatore che diresse dal 1855 al 1889 l'Istituto dei sordomuti di Milano:

“[...] E tal sventura è veramente profonda, che mentre allo scuardo di chi la considrò coll'occhio umano superficiale, apparve leggera, perché insensibile, chi appena osò penetrarvi a indagarla, dovette ritrarre lo sguardo inorridito a segno di giudicarla irreparabile. E vi furono uomini distinti per ingegno e per cuore, che esagerarono lo stato infelice del sordo-muto ineducato a maggior danno di lui e a offesa della sanità propria della giustizia e provvidenza divina, dichiarando ineducabile questa mente, insanabile questa piaga, paragonando il misero sordo-muto alle creature irragionevoli [...]”<sup>21</sup>.

All'epoca la gran quantità delle persone sorde (eccetto qualche rappresentante nobile altolocato) erano escluse e ritenute ineducabili.

---

<sup>18</sup> A. Canevaro ha ripreso e sviluppato in Italia, in modo nuovo, le argomentazioni della Pedagogia Istituzionale francese che fu tra gli anni Sessanta e Settanta un orientamento pedagogico non accademico nato per modificare, in termini migliorativi, l'organizzazione della didattica promossa nell'ambito delle classi attive e della cooperazione educativa ispirata a Célestin Freinet. All'Università di Bologna e nell'ambito del lavoro della Società Italiana di Pedagogia Speciale, è uno dei più significativi promotori della prospettiva educativa inclusiva.

<sup>19</sup> Cfr. A. Canevaro, *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*, Edizioni Erickson, Trento, 2013.

<sup>20</sup> Cfr. R. Pigliacampo, *Il genio negato: Giacomo Carbonieri*, Cantagalli, Siena, 2000.

<sup>21</sup> Ivi, p. 146.

Un'altra categoria di esclusi erano quelle persone considerate prive di intelligenza. Tra loro possiamo anche annoverare i bambini abbandonati o lasciati negli ospizi, dove non potevano ricevere un'adeguata e stimolante educazione. Si usava allora il termine di "Idioti", di coloro che cioè sono molto diversi fino a essere considerati con un'identità non comune agli altri (la parola indica proprio questo: solo dopo in modo fuorviante inizierà ad essere intesa come un insulto). Se si inizia a distinguere le "differenze" fra un numero indistinto di "idioti" allora inizieranno a farsi evidenti le possibilità di educabilità.

Un riferimento noto è quello del dottor Down<sup>22</sup>, che inizierà a riconoscere i soggetti con "sindrome di Down", chiamandoli "mongoloidi".

Molto tempo dopo, possiamo riferire esserci stato un riconoscimento per i soggetti con disturbi dello spettro autistico. Fu L. Kanner<sup>23</sup> a individuare le caratteristiche di quello che verrà denominata, nel 1943, "autismo infantile". Si riconobbe la differenza tra "spettro autistico" e "insufficienza mentale". Negli stessi anni anche un pediatra viennese, Hans Asperger, fa un'analoga operazione individuando un tipo di autismo, che è molto differente perché riesce a percepire una intelligenza al di sopra della normalità che però non viene applicata nella realtà.

Il pregiudizio dell'ineducabilità è dovuto essenzialmente alla mancanza di strumenti tecnici per individuare le caratteristiche delle differenze.

Secondo A. Canevaro l'educabilità e l'inclusione sono un "processo", un passaggio, non un dato acquisito, che possiamo cercare di ottenere occupandoci dell'osservazione delle differenze espresse da una persona che viene distinta dall'indifferenza del grande gruppo (o del "mucchio").

Sono questi gli elementi che ci consentono di passare dalla esclusione (ineducabilità) alla inclusione (educabilità).

Altra esclusione che occorre sottolineare, oltre a quella della ineducabilità, è quella della "disumanizzazione". Si tratta della pagina che storicamente si è presentata con il Nazismo e lo sterminio delle "vite inutili" (qui erano i "casi psichiatrici" e i bambini malformati che passavano per essere additate come persone inutili e che quindi non avevano nemmeno il diritto di vivere).

---

<sup>22</sup> J. L. Down (1828-1896), medico britannico.

<sup>23</sup> L. Kanner (1894-1981), psichiatra austriaco naturalizzato statunitense.

Si tratta di una vicenda diversa da quella dell'ineducabilità ma ha dei collegamenti con la prima.

Vi è stata una collaborazione di professionisti (psichiatri, medici) che hanno favorito il trasferimento di bambini e disagiati psichici verso i campi di concentramento, non hanno reagito e non hanno reso pubblico questa tragedia. K. Gerstein, ufficiale delle SS, che aveva tentato in più circostanze di mettersi in contatto con vari Stati esteri (compreso il Vaticano) per denunciare quello che stava accadendo senza mai riuscirci perché rifiutato ogni volta, alla fine della guerra fu imprigionato ma trovato suicida (il suo destino di testimone scomodo lo aveva accompagnato fino alla morte).

A. Canevaro, spingendosi ancora in avanti con le sue riflessioni<sup>24</sup> accosta il racconto di tale episodio a quello, meno tragico, di Chiara Sereni sulla figura di un insegnante specializzato di sostegno.

Di solito la raffigurazione di un "caso" come ineducabile, pertiene alla cura di una persona che si prende cura di quel caso (un compito esclusivamente personale), mentre l'educabilità ammette alle competenze di figure professionali che sono identificate per assolvere quel ruolo.

Come renderci capaci allora di educare? Quali sono i fattori dell'educabilità?

A. Canevaro prova a elencare le condizioni favorevoli: una migliore conoscenza del soggetto; migliori strumenti; un quadro scientifico più avvicinabile da tutti; un clima culturale e sociale affermando valori inclusivi e mobilitando risorse<sup>25</sup>; un'offerta formativa adeguata.

Il professionista del sostegno dovrebbe potersi collocare con la propria professionalità approfondendo conoscenze che permettano di sentire la missione non come propria ma come una dimensione più ampia, culturale e sociale.

Oggi il quadro scientifico è più avvicinabile, siamo più allenati al dialogo tra le professioni. Si potrà andare ancora avanti ma intanto ci siamo forniti di alcuni strumenti e potremmo utilizzarli. È importante che non siano solo gli specialisti ma anche i coetanei a sviluppare ad essere coinvolti in processi di co-educazione. A volte loro capiscono meglio come sviluppare processi di comunicazione e comprensione, ancora più degli specialisti.

---

<sup>24</sup> Cfr. A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, op. cit.

<sup>25</sup> Cfr. T. Booth e M. Aiscow, *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erikson, Trento, 2008.

L'educabilità deve essere dunque evolutiva e inclusiva.

*Evolutiva* è quella dinamica che produce ciò che lo stesso processo dinamico mette a disposizione e non può avere previsioni definibili e controllabili a priori.

*Inclusiva* si riferisce a un processo che connette elementi imprevedibili e tali da non permettere razionalmente la visibilità di un nesso tra loro.

La comunicazione ha a che fare con la metacomunicazione<sup>26</sup>.

Ancora due termini: chiusura e dipendenza. Educabilità vuol dire uscire dalla chiusura e aprirsi, evitando dinamiche di dipendenza, perché la dipendenza è vicina all'assistenzialismo. In questo modo si generano delle abitudini che, poi, il soggetto potrebbe non essere più in grado di rielaborare e riorganizzare<sup>27</sup>. La tecnica di comunicazione è utile se non è la sola a disposizione del soggetto per comunicare.

Se la comunicazione s'identifica con la tecnica di comunicazione ne risulta amputata di ogni forma di metacomunicazione (silenzi, posture, tono, pause, prossemica...).

“[...] Ancora un elemento di educabilità: l'ironia, cioè la capacità di non prendersi sempre assolutamente sul serio e quindi di relativizzarsi rispetto agli altri e di vivere l'appartenenza a una società composta da diversità[...]”<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Importanza della prossemica o del numero imprevedibile di variabili che vanno ben oltre una tecnica per comunicare.

<sup>27</sup> Questo è il caso della comunicazione ridotta a tecnica di comunicazione.

<sup>28</sup> A. Canevaro, *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*, p.55.



## **Patrizia Gaspari, Pedagogia speciale come *scienza della complessità e della diversità***

La Pedagogia speciale, ma anche tutta l'intera progettazione educativo-didattica contemporanea si trova a misurarsi nella società contemporanea multi-etnica, attraversata da varie emergenze educative, dalla necessità di confrontarsi con i problemi espressi da “vecchie” e “nuove” diversità che siano permanenti o provvisorie.

È P. Gaspari che, negli ultimi saggi, riferendosi al pensiero di E. Morin, ha posto con più insistenza e rigore la domanda di riflessione.

Una *Pedagogia della complessità*, com'è definibile la Pedagogia speciale, non può non riferirsi a un pensiero complesso, che “[...] rompe gli schematismi e le simmetrie, cogliendo le possibili articolazioni fra elementi apparentemente disgiunti, allo scopo di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità e di non dimenticare mai le totalità integratrici[...]<sup>29</sup>.

I suoi confini vengono continuamente rielaborati e ridefiniti “[...] nell'incessante ricerca di possibili soluzioni, in cui la potenziata capacità di interpretare le situazioni di *deficit*, di *handicap*, di *Bisogno Educativo Speciale* (BES) rappresenta il principio basilare della prospettiva dell'integrazione-inclusione[...]<sup>30</sup>.

Le prime riflessioni sull'inclusione della pedagogia speciale si sono originate a Scuola, nella prospettiva della partecipazione di tutti e di ciascun alunno ai processi di socializzazione e apprendimento all'interno di una Scuola democratica e accogliente che guarda in positivo alle differenze e alle diversità come categorie storico-esistenziali “in positivo”.

Oggi l'inclusione non riguarda più solo gli alunni con disabilità ma coinvolge ogni persona a rischio di esclusione o di marginalità, sia all'interno della scuola, sia al suo esterno.

La Pedagogia speciale non è una disciplina a-storica, in quanto si confronta costantemente con disabilità e differenze storicamente esistenti e vissute. La sua attualità storica è sempre rivolta al futuro, al cambiamento, alle evoluzioni concettuali-terminologiche e pratico-organizzative a causa delle continue e contestuali sfide di “contaminazione” poste dalla vasta e crescente gamma di “soggetti-oggetti” di indagine di cui si occupa.

---

<sup>29</sup> E. Morin in *Le vie della complessità*, in G.L. Bocchi, L. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, op.cit., p. 59.

<sup>30</sup> P. Gaspari, *Questioni epistemologiche*, Anicia, Roma, 2012, p. 18.

Rispettando l'identità rigorosamente scientifica della Pedagogia speciale (nel paragrafo successivo affronteremo il discorso delle questioni epistemologiche) è importante sviluppare una riflessione sulla valenza semantica (e di conseguenza culturale) assunta dai termini "differenza" e "diversità" per le ricadute che hanno sul piano formativo.

Se è vero che siamo tutti differenti, non è altrettanto vero che siamo tutti diversi. La differenza può essere intesa come una sfumatura del molteplice, la diversità è una condizione che non esprime solo un'indicazione di tipo qualitativo ma una dialettica tra limiti e possibilità, tra abilità e disabilità. In Pedagogia speciale si sottolinea la necessità di adottare interventi educativi specifici in relazione alla situazione che richiede un intervento educativo contestuale di riferimento.

Seguendo l'evoluzione delle riflessioni maturate negli ultimi decenni, riflettendo ancora sull'accezione di "differenza" potremmo osservare che accomuna e rende più simili nella direzione dell'appartenenza.

Il termine disabilità, invece destabilizza, ci interroga sulle condizioni di malattia, limitazione, disagio. Richiama attenzioni educative particolari, teorie e metodi "speciali", funzionali alla riduzione di una dimensione di svantaggio.

Se in passato parole come "deficit", "handicap", "disabilità" hanno posto l'accento su quanto manca o non funziona normalmente nel soggetto, il più recente termine "diversabilità", più coerente con le logiche inclusive che stanno influenzando il percorso della Pedagogia speciale, pone l'accento sulle potenzialità della persona e delle sue risorse da valorizzare<sup>31</sup>.

È significativo come i cambiamenti del lessico riescono a influenzare anche una prospettiva semantica che accresce consapevolezza e offre strumenti alla progettazione educativa stessa. Bisognerebbe forse insistere in tale direzione, permettendo che si facciano altri passi in avanti anche in questa direzione foriera di inaspettati e imprevedibili sviluppi dinamici.

Il termine "inclusione" rimane quello che rappresenta le nuove sfide in prospettiva, della disciplina. Tale prospettiva consente di non adagiarsi sul già conquistato e di non adeguarsi a nuove disposizioni normative che potrebbero risultare fuorvianti<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Cfr. P. Gaspari, *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*, Anicia, Roma, 2012.

<sup>32</sup> Si veda più avanti il paragrafo dedicato alle nuove riflessioni prodotte a seguito delle disposizioni ministeriali sui BES.

Il paradigma inclusivo va oltre l'integrazione. In questo senso la Pedagogia speciale propone una prospettiva nuova: non ci si può accontentare di "integrare in un contesto già istituito" ma è necessario interagire con gli agenti di cambiamento.

Un tempo forse era naturale pensare che un soggetto con "bisogni speciali" potesse avere bisogno di un'integrazione in un contesto sociale sicuro ed organizzato.

"[...] si trattava di far godere di diritti sociali già perfezionati e tali da rispondere ai bisogni di ciascuno e di tutti. (Oggi) ...cambia il quadro epistemologico: da un "dato" in cui inserirsi a un "divenire" al quale partecipare. Per questo parliamo di "prospettiva inclusiva": è una dinamica costruttiva. Deve realizzare la coppia istituito-istituente[...]"<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Cfr. A. Canevaro, *Lessico, Pedagogia speciale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", anno I numero 1, Pensa Multimedia, Lecce, 2013, pp.181-184.

## Questioni epistemologiche

La Pedagogia speciale è un'autentica "disciplina di frontiera"<sup>34</sup>. Si confronta con le altre scienze e finisce con l'averne una natura interdisciplinare che non indebolisce la propria identità ed epistemologia, ma integra le proprie conoscenze evidenziando ulteriormente la propria specificità.

Tale statuto consente alla Pedagogia speciale di suggerire e chiarificare problematiche alla stessa Pedagogia generale occupandosi di quelli che potrebbero essere considerati "autentici" valori educativi<sup>35</sup>. La Pedagogia speciale riesce a farsi eco dei territori delle diversità e ad evitare derive egemoniche che invadono i campi di conoscenza e di organizzazione del sapere intorno alla rappresentazione dei soggetti più deboli. La "frontiera" permette di individuare nuovi territori di conoscenza nel tentativo di strutturare risposte adeguate alle nuove emergenze educative e ai bisogni che si generano.

L. Trisciuzzi, tra i primi assertori della Pedagogia speciale come scienza delle diversità aveva già individuato il suo carattere di "disciplina di frontiera" nell'individuazione di un limite e nella costruzione di nuovi e specifici strumenti di analisi e conoscenza<sup>36</sup>.

Lo statuto di tale nuova scienza non è ambiguo ma si presenta in modo problematico e complesso in quanto ambito disciplinare "al confine" ponendosi l'obiettivo di costruire una nuova "Rete di conoscenze".

Le competenze "speciali" sono state originate dalla necessità di una "prospettiva dell'integrazione"<sup>37</sup>. Una molteplicità di linguaggi disciplinari qui concorrono allo sviluppo di una lettura trasversale delle azioni educative.

La frontiera permette di andare oltre, di allargare i confini, individuando sempre nuovi campi d'indagine<sup>38</sup>.

Da un lato la disciplina ha dato origine ad un sapere motivato da esigenze più tecnico-scientifiche originatesi prevalentemente dalla necessità di dare pronte risposte a nuovi

---

<sup>34</sup> Cfr. M. Pavone, *Dall'Esclusione all'Inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori, Milano, 2010.

<sup>35</sup> Cfr. P. Gaspari, *Speciale innanzitutto. Autonomia, handicap e Scuola dell'Infanzia*, Anicia, Roma, 2000; L. de Anna, *Pedagogia Speciale. Integrazione e Inclusione*, Carocci, Roma, 2014.

<sup>36</sup> Cfr. L. Trisciuzzi, *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Bari, 1993.

<sup>37</sup> Cfr. A. Canevaro, *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano, 1999.

<sup>38</sup> Anche questo studio testimonia il tentativo di "andare oltre" facendo dialogare la Pedagogia speciale con il linguaggio teatrale in funzione di una valorizzazione dell'aspetto inclusivo ed integrante di tale modalità espressiva e cultural-educativa.

bisogni educativi; in seconda istanza premeva anche un'esigenza di rafforzare un pensiero finalizzato alle istanze di integrazione sociale; una "terza via" è rappresentata dalla possibilità di coniugare le prime due istanze (interventi specialistici e integrazione scolastica-sociale o lavorativa). Si propone dunque in modo transdisciplinare: ma quali sono le altre scienze che interagiscono all'interno di tale nuovo modello? Proviamo a elencarne alcune: neuropsichiatria, neurolinguistica, psicologia della riabilitazione, didattica e pedagogia generali, sociologia, etc.

D. Ianes propone un "buon conflitto" tra le esigenze differenti al fine di adottare una logica complessiva e reticolare<sup>39</sup>. La Formazione democratica rimane, sullo sfondo, un principio nel quale la Pedagogia speciale si riflette rimanendo aperta al nuovo, valorizzando ogni persona al rapporto con gli altri.

La complessità può sicuramente essere considerata una categoria strutturale perché consente di avere una particolare attenzione etica con una forte motivazione a progettare modelli formativi pluralistici.

Qui il valore delle differenze e delle diversità non le relega in una condizione marginale ma come parte integrante di un sistema comunicativo fondato su soggetti in reciproca relazione empatica<sup>40</sup>.

Le persone "diverse" hanno bisogno sì di aiuti competenti ma anche di accoglienza, ascolto e valorizzazione della propria condizione identitaria che è storico-sociale-affettiva. Tale approccio diventa occasione di crescita per tutti innescando dinamiche di integrazione-inclusione.

La persona diversamente abile viene considerata nella globalità delle sue relazioni e si evidenzia la necessità di progettare un efficace intervento non solo di natura medicalistica o patologico-riabilitativa (che spesso, equivocando sui bisogni del soggetto, tendono a volerlo ricondurre a una "normalità") ma presumendo il rispetto di un'inclusione attraverso un'interpretazione antropologica, sociale e culturale.

La Pedagogia speciale è una scienza dell'educazione operativa. Deve risolvere problematiche di mancata integrazione, e cerca di interrogarsi su come sviluppare percorsi nuovi e sperimentali.

---

<sup>39</sup> Cfr. D. Ianes, H. Demo, F. Zambrotti *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento, 2010.

<sup>40</sup> Cfr. P. Gaspari, *Vietato escludere, per una pedagogia di frontiera*, op. cit.

Non può isolarsi ma deve rimanere a contatto e confrontarsi continuamente con le altre discipline e scienze<sup>41</sup>.

Non è dunque settoriale e si apre sempre più a problematiche e interrogativi di natura universale nella direzione di soddisfare bisogni di tutti e la promozione della loro storia, dignità, accettazione, inclusione.

Questo percorso conoscitivo è sotteso da uno sviluppo della ragione critica, attenta non solo alle situazioni contingenti, ma impegnata in una revisione, in un cambiamento che riguarda tutti e ciascuno.

L'identità scientifico-disciplinare si identifica con la misurazione della disciplina con la realtà del "deficit" e del suo rapporto con l'"handicap", che costituiscono particolare e specifico oggetto d'indagine. Qui il sapere disciplinare è stato più volte ricontestualizzato negli ultimi decenni (a conferma della natura dinamica e contestuale della materia), introducendo anche nel lessico dei cambiamenti importanti e svelando nuovi orizzonti semantici.

Anche l'utilizzo di un particolare patrimonio linguistico conferisce autonomia ad una realtà disciplinare. E se lo studio del "deficit" è patrimonio anche di altre discipline, la "riduzione dell'handicap", invece, appartiene allo specifico della Pedagogia speciale, al suo campo d'azione, alle sue metodologie e specifici obiettivi educativi.

Il concetto di "cura educativa" non è da confondere con aspetti di tipo sanitario ma appartiene al contesto delle relazioni e regole comunicative sociali e relazionali. Qui il soggetto non "guarisce" ma mutano le condizioni che lo fanno interagire con un contesto. Di conseguenza si sviluppano specifiche competenze come quella del "prendersi cura di chi ha un disturbo" e che rimane comunque persona ed ha diritto a essere presa in carico non per il suo disturbo ma in quanto persona.

La "cura" riflette l'accadere educativo. Come "relazione d'aiuto" può nascondere qualche ambiguità. Qui è funzionale all'emancipazione. La "relazione d'aiuto competente" infatti non dovrebbe essere invadente e dovrebbe favorire il potenziale umano generando relazioni e mantenendo viva la "contestualità" della relazione d'aiuto<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Cfr. L. d'Alonzo, R. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Liguori, Napoli, 2012.

<sup>42</sup> Cfr. A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione d'aiuto, l'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma, 1999.

Uno statuto epistemologico “positivo” può anche oltrepassare i limiti delle conoscenze preacquisite, aprendosi al divenire dell’esistenza e della conoscenza.

La prospettiva scientifica richiede un corpus di conoscenze e un continuo confronto con la comunità esterna allargata. La Pedagogia speciale si apre a un “pluralismo metodologico” non casuale né sommatorio, ma attentamente collegato ai problemi di fondo posti dallo specifico ambito sociale di studio di riferimento. Lo studio e la necessità di favorire il miglioramento della realtà di vita della persona disabile rimane argomentazione prima delle trattazioni disciplinari della Pedagogia speciale. Qui la disciplina arriva ad assumere anche una funzione “trasgressiva” verso l’esistente. Sembra che si sbilanci verso la presa in carico della persona disabile fino al punto di opporsi (o addirittura rifiutare) una realtà che limita le possibilità di una vera integrazione<sup>43</sup>.

La Pedagogia speciale si ridefinisce euristicamente quindi con competenze autonome e specifiche ricerche di nuovi percorsi culturalmente fondati.

Fino a non molti anni fa era rimasta penalizzata in un ruolo “settoriale”, tenuta al margine. In chiave educativo-inclusiva è oggi destinata ad assumere un ruolo-guida anche nei confronti delle altre scienze.

È affiancata dalla Didattica inclusiva ed è portatrice di un sapere educativo didattico innovativo, che genera lo sviluppo di uno studio teorico e storico.

La Pedagogia speciale mette positivamente in relazione scienza e cambiamento, ricerca e contestualizzazione degli eventi e genera un equilibrio tra l’esperienza del singolo e quella della comunità allargata al fine di individuare dinamiche inclusive.

Il soggetto diversamente abile diviene protagonista di relazioni storiche.

Una scienza giovane che si confronta con una realtà in divenire, che stimola la stessa costruzione degli strumenti operativi da adottare e che faranno evolvere lo stesso statuto della disciplina. Sempre al centro rimarrà la persona con la sua storia e le emergenze educative che la riguardano in ottica inclusiva.

---

<sup>43</sup> Cfr. P. Gaspari in *Speciale innanzitutto. Autonomia, handicap e Scuola dell’Infanzia*, op.cit.

## **I bisogni educativi speciali nel contesto scolastico**

Negli ultimi anni si è generato un acceso dibattito sui “BES” (Bisogni Educativi Speciali) stimolato da disposizioni del Ministero dell’Istruzione e Ricerca. Si rischia, se non si fa particolare attenzione a un’approfondita analisi e valutazione delle esigenze e delle conoscenze acquisite, di vedere che il dibattito sfoci in una deriva riduzionistica.

Anche qui è importante fare riferimento ad un’ottica di tipo democratico mantenendo alta l’attenzione alla complessità dei bisogni di tutti e di ciascuno.

È necessario andare oltre le logiche medicalistiche e prediligere la molteplicità delle argomentazioni implicite allo sguardo pedagogico in un’ottica inclusiva e a tutela dei diritti di cittadinanza.

Il ragionamento di fondo deve poter rimanere legato allo sviluppo delle società democratiche, nelle quali occorre far fronte a nuove emergenze educative.

Ogni individuo ha una propria singolarità e non può essere assimilato a quelli che sono i criteri di normalità dominanti.

Occorre preservare e garantire il diritto alla piena espressione della singolarità e alimentare una crescita della consapevolezza del valore espresso dall’educazione in merito alla tutela dei diritti dei singoli e dell’intera umanità in direzione universalistica.

Nella quotidianità dell’apprendimento scolastico, in particolare, si misurano i bisogni ordinari e straordinari che da sempre sono stati affrontati con l’impegno della ricerca educativa e didattica. Questo deve poter offrire una certa fiducia negli strumenti che il sapere pedagogico sa mettere in campo sia in contesti scolastici, sia in ambienti extrascolastici.

I temi ricorrenti e forti di tale sapere educativo vanno dall’educabilità alla valorizzazione delle differenze in prospettiva inclusiva.

Si deve poter fare riferimento a prospettive culturali e scientifiche molteplici, ad analisi comparative, nel tentativo di costruire un nuovo linguaggio per una società inclusiva.

Come evitare allora il rischio del riduzionismo e propendere per una solida politica inclusiva?

Non è solo l’educazione speciale ma l’intera didattica a confrontarsi con i problemi posti da vecchie e nuove diversità come quella dei BES.



Il dibattito sui BES ci aiuta ad interrogarci sulla vera natura di una politica educativa e inclusiva. Tutto è avvenuto dopo la diramazione in Italia della Direttiva MIUR del 2012 e della circolare attuativa del 2013 sui Bisogni Educativi Speciali, non solo concernente gli alunni che sono stati riconosciuti e certificati come aventi deficit o con Disturbi Specifici di Apprendimento, ma che comprende tutti quegli allievi che possono vivere svantaggi, difficoltà di carattere evolutivo o di apprendimento, disturbi relazionali, disagi sociali, culturali, linguistici: sono compresi anche i disadattamenti scolastici e sociali causati da nuovi processi di esclusione.

Le nuove precisazioni e terminologie coniate possono essere sì una manifestazione di uno sviluppo di una cultura dell'inclusione ma occorre analizzare scrupolosamente e interpretare correttamente il fenomeno che potrebbe essere generato dalla novità.

È ancora P. Gaspari a esprimere un'attenta analisi di tipo epistemologico, sottolineando l'esigenza di fornire una "declinazione semantica plurale" di natura pedagogica, educativa, didattica<sup>44</sup>.

La conoscenza del limite può stimolarci sempre a promuovere nuove consapevolezza. La Pedagogia speciale si proietta sempre oltre le apparenze e si rivolge alla persona nella propria specifica situazione di deficit o di bisogno educativo particolare.

Tutti e ciascuno dobbiamo aver diritto di appartenenza a una comunità senza discriminazioni. Nella sua concezione più larga tutta la pedagogia della Scuola dovrebbe aver diritto ad una cultura educativa dell'inclusione. Tutti devono poter essere coinvolti nel processo educativo al fine di valorizzare le singole diversità individuali<sup>45</sup> e garantendo a tutti le competenze culturali.

Con le direttive sopra citate si è voluto offrire opportunità educative agli alunni con "bisogni educativi speciali", dando voce e diritto a un'allargata serie di differenze che in passato non era tutelata rispetto, invece, a quella fascia di deficit riconosciuti e certificati. Nel momento in cui tali bisogni educativi vengono riconosciuti, dovrebbero essere raggiunti obiettivi educativi e didattici all'altezza del superamento delle situazioni di difficoltà.

È fondamentale che non si perda una dimensione globale ed evolutiva della persona. Gli insegnanti, i genitori, gli altri professionisti della cura dovrebbero trovare insieme una

---

<sup>44</sup> Cfr. P. Gaspari, *Pedagogia Speciale e "BES"*, Anicia, Roma, 2014.

<sup>45</sup> Cfr. M. Baldacci, *Una Pedagogia della scuola, una pedagogia dell'inclusione*, in "Pedagogia oggi", Tecnodid, Napoli, n. 3, 2007, pp. 3-4.

dimensione unitaria che vada oltre una prospettiva “efficientista”. La classe dovrebbe essere intesa, in chiave co-educativa, come una Comunità di apprendimento<sup>46</sup>.

La persona che richiede una particolare attenzione educativa dovrebbe poter individuare un senso di appartenenza alla propria Comunità e realizzare se stesso al massimo livello di affermazione delle proprie personalità, capacità, risorse.

La Pedagogia speciale risponde e presta attenzione alle storie individuali, accompagnandole in modo molto concreto. Si tratta di attivare processi individualizzanti capaci di promuovere il riconoscimento e la legittimazione di persone come esseri unici e singolari, “speciali” e caratterizzanti al tempo stesso l’umanità generale<sup>47</sup>.

Un’attenzione particolare occorre riservarla a quelle analisi che valorizzano il ruolo dell’*empowerment* inteso come stima della propria persona, delle proprie competenze, della costruzione di una personale coscienza critica che conduce a un’attenzione nei confronti dell’altro e non solo del proprio bisogno<sup>48</sup>.

Anche l’economista e filosofo indiano A. Sen, premio Nobel per l’Economia, nella sua teoria delle *Capabilities*<sup>49</sup> ha focalizzato l’attenzione sulla centralità dell’educazione. Questo ci fa meditare su una nuova riflessione globale che mette in primo piano il valore e la priorità della formazione culturale della persona<sup>50</sup>, non il soggetto con deficit, disturbi di apprendimento o difficoltà di altra natura. La persona che coincide con tutta la propria esistenza, identità, intelligenze, stili cognitivi. Tutti abbiamo il diritto di essere ascoltati e compresi e abbiamo diritti e valori a sé stanti. La persona è un “complexus”<sup>51</sup> e qualsiasi approccio (anche quello generato dal dibattito sui BES) rischia di essere riduttivo in un vero e proprio senso antropologico, oltre che pedagogico.

I BES dovrebbero poter essere considerati uno strumento per meglio cogliere la complessità della persona e scoprire le disuguaglianze, per mettere in moto “processi

---

<sup>46</sup> Cfr. M. Pavone, *L’inclusione educativa, indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano, 2014.

<sup>47</sup> Cfr. D. Ianes, *La speciale normalità*, Erickson, Trento, 2013.

<sup>48</sup> Cfr. P. Moliterni, *BES e progettazione inclusiva*, in P. Gaspari, *Pedagogia Speciale e “BES”*, op.cit.

<sup>49</sup> Cfr. A. Sen, *Development as Freedom*, Anchor Books, New York, 1999.

<sup>50</sup> Anche le nuove categorizzazioni espresse negli Stati Uniti con le più recenti ricerche dell’*Universal Design for Learning* ogni singola persona sia valorizzata, sin dal suo percorso di formazione educativa che parte nella prima infanzia, come soggetto di diritti e ricco di potenzialità.

<sup>51</sup> Cfr. E. Morin in *Le vie della complessità*, in G.L. Bocchi, L. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, op. cit.

equitativi” con attenzione ai contesti accoglienti e promuoventi, pronti a riconoscere il valore delle diversità.

Una risposta potrebbe essere quella della “Progettazione universale”, ecosistemica, che mira all’umanizzazione della persona attraverso la valorizzazione della cultura e delle positive interazioni sociali che lascia intravedere una comunità “educante” e “autoeducante”.

Il ruolo della Pedagogia (in questo caso di quella speciale) rimane quello di prendersi cura dell’altro, della persona nella sua integrità, mettendo in campo relazioni d’aiuto, che nel contesto scolastico sappia far riferimento a una azione didattica di qualità.

La persona richiede contesti molteplici per il proprio sviluppo personale, emozionale, socio-affettivo.

Nelle valutazioni da introdurre circa l’interpretazione dei BES è in discussione lo stesso concetto di *bisogno* per arrivare a quello di *diritto* di ogni persona<sup>52</sup>. È in gioco la singolarità e specificità dell’individuo. In che misura la difficoltà deve essere interpretata come “problema” che richiede una risposta “speciale”? Occorre andare oltre la “cura del sintomo” (ottica medicalistico-diagnostica) e allargare lo sguardo a una visione non emarginante che comprenda il riconoscimento delle abilità differenti, spesso più difficilmente catalogabili e controllabili. Anomalie, diversità non devono essere considerate come condizioni disequilibranti ma orientanti l’individuazione di un sistema che tuteli uguaglianza e opportunità plurime.

In questa direzione c’è chi arriva ad interpretare i Bisogni Educativi Speciali come vera e propria “costruzione sociale”<sup>53</sup>. Si direbbe che a livello internazionale la politica dei BES non sia andata incontro a un piano complessivo di sviluppo di una società inclusiva ma si sia risolta prevalentemente in un processo di integrazione-adattamento scolastico degli alunni nelle proprie classi di appartenenza.

Se a livello internazionale si fa sempre più strada la consapevolezza della tutela del diritto della persona (e non la semplice risposta a un circostanziato bisogno), in Italia negli ultimi anni si sta andando verso la formazione di personale specializzato che dia una risposta alla compensazione di un deficit.

---

<sup>52</sup> Cfr. A. Goussot, *Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra “bisogni educativi speciali” e processi inclusivi*, in P. Gaspari, *Pedagogia Speciale e “BES”*, op. cit.

<sup>53</sup> Cfr. S. D’Alessio, *Le normative sui “bisogni educativi speciali” in Europa e in Italia. Verso un’educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies*, in P. Gaspari, *Pedagogia Speciale e BES*, op. cit.

Sul piano dello sviluppo di interventi didattici di qualità, già nel regolamento sull'autonomia scolastica del 1999 si faceva riferimento alla possibilità di sviluppare forme efficaci che rendano accessibile la formazione a tutti e ciascuno attraverso “mediatori didattici”<sup>54</sup>.

Esiste poi un alto valore dell'apprendimento non formale<sup>55</sup>. Si rende necessario promuovere l'educazione attraverso la cultura e con processi di mediazione<sup>56</sup>.

La cultura educativa diventa così “multiprospettica” e costruisce il patrimonio professionale dei docenti specializzati in Didattica inclusiva. Pur essendo diverse le normative italiane di riferimento (legge 104/92, DPR 275/1999, legge 238/2000) gli investimenti sono stati pochi, non consentendo lo sviluppo di politiche realmente attente al “Welfare di Comunità”<sup>57</sup>. C'è inoltre il rischio di passare da un “sostegno attivo” a un “sostegno a distanza” affidato a iperspecialisti che entrano in contatto con i “Centri Territoriali per l'Integrazione”. La logica delle classificazioni rigide potrebbe alimentare logiche di esclusione. Quanto più si riuscirà a rendere deboli le classificazioni tanto più avremo un'apertura volta alla considerazione della persona nella sua totalità. Seguendo la normativa sui BES, a ogni catalogazione dei Bisogni Educativi Speciali dovrebbe corrispondere la stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), la “scrittura dell'altro” attraverso il suo percorso”<sup>58</sup>.

Ogni “Piano”, nel quale occorre “scrivere prima” i comportamenti attesi al termine dell'azione didattica, costituisce un limite (della Didattica stessa, anche quella inclusiva) perché non restituisce l'effettivo valore ad un'azione che può anche essere non completamente predeterminabile e rendere maggiormente visibile la dinamica persona-contesto. Occorrerebbe valorizzare in questo caso maggiormente la cultura della progettazione e riprogettazione piuttosto che della pianificazione e programmazione<sup>59</sup>. Tutto questo sarebbe possibile se l'amministrazione centrale trasmettesse principi orientativi e non richieste adattive ed esecutive, come fa spesso. La presa in carico dei bisogni educativi non dovrebbe avvenire attraverso tanti PDP che si

---

<sup>54</sup> Cfr. A. Canevaro, *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la “logica del dominio”*, Erickson, Trento, 2008.

<sup>55</sup> Un esempio è costituito dalle potenzialità del linguaggio teatrale.

<sup>56</sup> Cfr. P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie tra mediatori e integrazione*, Armando Editore, Roma, 2013.

<sup>57</sup> Si pensi solo alle tante barriere architettoniche ancora da abbattere.

<sup>58</sup> Cfr. M. de Certau, *La scrittura dell'altro*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

<sup>59</sup> Cfr. P. Moliterni, *Il piano dell'offerta formativa tra progetto e azioni*, in F. Bertoldi e N. Serio (a cura di), *Un nuovo curriculum*, Armando, Roma, 2001.

sommano, ma dovrebbe essere il frutto di programmazioni di classe più articolate, comprensive e mediatrici.

Solo in questo modo il contesto può diventare “generativo” e incrementare conoscenze e competenze all’interno di “sfondi integratori”. Occorre superare l’approccio nozionistico per arrivare a facilitare la conoscenza funzionale allo sviluppo della persona facendo leva sulle modalità reticolari e non solo lineari-sequenziali dell’apprendimento. Un dialogo sollecitante che porti a ristrutturare le categorie interpretative. Qui lo stesso educatore dovrebbe porsi in discussione, formandosi con una ricerca riflessiva per una comprensione e saggezza interpretativa tra teorie e prassi<sup>60</sup>. Si dovrebbe giungere a far leva sulle modalità della partecipazione coeducativa, di sostegno reciproco tra insegnanti, operatori e famiglie, avendo come obiettivo una partecipazione scolastica e sociale<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Il coinvolgimento dell’Università sarebbe essenziale, anche attraverso l’istituzione di laboratori.

<sup>61</sup> Cfr. P. Moliterni, *BES e progettazione inclusiva*, in P. Gaspari, *Pedagogia Speciale e “BES”*, *op.cit.*

## **La scuola inclusiva e l'insegnante specializzato di sostegno**

Bisogni d'innovazione democratica devono poter cogliere anche in Italia le nuove emergenze educative rispetto alla necessità di una logica inclusiva a sostegno dei diritti di cittadinanza.

Equità sociale e formativa rivendicano diritti di partecipazione e di affermazione delle diversità. In questa direzione la formazione iniziale e permanente dei docenti dovrebbe ricevere un'attenzione particolare.

La riforma della "Buona Scuola" oggi in Italia impone la necessità di un confronto sulla Scuola inclusiva e l'insegnante specializzato.

La formazione del personale docente costituisce una priorità della Pedagogia. Occorre considerare come l'affermazione dei diritti di ogni persona possa influire su una naturale evoluzione del sistema formativo in una società.

Occorre offrire a tutti le medesime opportunità. Il tema centrale a scuola è quello della possibilità di offrire dunque gli stessi diritti anche alle persone disabili con una particolare attenzione al concetto di *giustizia sociale*<sup>62</sup>.

La via per l'inclusione è l'educazione e non la medicalizzazione.

La conoscenza della Pedagogia speciale in questa direzione dovrebbe essere più diffusa e non riguardare solo gli insegnanti specializzati. Occorrerebbe responsabilizzare maggiormente l'insegnante curricolare, interessandolo, in una logica non marginalizzante, ad avere una particolare attenzione nei confronti dell'alunno disabile<sup>63</sup>.

Il rischio che il campo educativo sia sempre più occupato dall'intervento clinico è serio e si sta manifestando in tutta la sua pericolosità. Gli alunni non devono essere considerati per gli specifici "problemi" in loro individuabili. C'è il rischio di semplificare, medicalizzando, quello che non si riesce a comprendere e di conseguenza a gestire sul piano didattico. Lo psicoanalista M. Recalcati<sup>64</sup> ci invita a riflettere su come la professionalità dell'insegnante si sia ridotta a reiterare schemi già conosciuti e che non facilitano l'esperienza della ricerca e della scoperta.

Eticità e apertura critica inoltre costituiscono un elemento basilare della scuola inclusiva. Nello stesso spirito generale della formazione si deve andare oltre il

---

<sup>62</sup> Cfr. M.C. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 2007.

<sup>63</sup> Cfr. R. Caldin, *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*, in L. d'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, op.cit., p. 255.

<sup>64</sup> Cfr. M. Recalcati, *L'ora di Lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.

mantenimento di una forma ma si dovrebbe propendere a una prospettiva di cambiamento, oltrepassando l'acquisito. La formazione, in progress, è destinata a durare per l'intero ciclo di vita della persona in una logica non lineare.

Non abbiamo certezze e questo si è riproposto anche nei processi di formazione, producendo cambiamenti, nuove riflessioni, nuove interpretazioni. E in questo processo sono coinvolti individui e istituzioni insieme in un intreccio complesso e problematico.

Esiste una problematicità del termine "formazione" rinvenibile nel vissuto e nei saperi del nostro tempo<sup>65</sup>. Solo se si riuscirà a superare la predominante produttiva contrapponendo un pensiero riflessivo e critico riusciremo a valorizzare e ad apprezzare la vulnerabilità della persona con tutte le sue manifestazioni di disagio<sup>66</sup>.

Com'è possibile opporsi a una profonda caduta d'importanza del pensiero pedagogico a livello complessivo nella nostra società?

Tutto sembra asservito al sopravvento delle dinamiche finalizzate alla valorizzazione del prodotto e alla secondarietà del processo. Le incertezze e i "cambi di rotta" costituiscono l'essenza della vita e dei processi educativi. Si tende sempre di più a risolvere i problemi in modo efficientista e sempre meno a saper affrontare la problematicità delle situazioni.

"[...] La finalità della Pedagogia speciale inclusiva è costituita dall'impegno costante a insegnare ad ogni persona, *nessuna esclusa*, a saper riconoscere e gestire il personale bisogno di identità-storicità-appartenenza, aldilà degli oggettivi rischi di oscuramento d'identità esistenti all'interno del contemporaneo contesto sociale e culturale che sembra aver perso le direzioni di senso e di significato più autentiche del progetto di vita individuale e collettivo dell'umanità [...]"<sup>67</sup>.

Quali mete e valori potrebbero aiutare a superare lo stallo di un pensiero piegato su se stesso? La solidarietà e l'etica responsabile sono sullo sfondo di un tentativo di fuoriuscire da tali schemi disumanizzanti. Lo scienziato statunitense H. Gardner<sup>68</sup> si è spesso occupato dei cambiamenti sociali, in particolare di quelli imposti dalla società

---

<sup>65</sup> Cfr. P. Gaspari, *L'educatore professionale. Una provocazione per la pedagogia contemporanea*, Anicia, Roma, 2002.

<sup>66</sup> Cfr. Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999.

<sup>67</sup> P. Gaspari, *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Franco Angeli, Milano, 2015, p.8.

<sup>68</sup> Cfr. H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2011. Si veda anche l'intervista a H. Gardner in Appendice.

globale, e di come individuare forme di apprendimento e conoscenza in grado di far fronte a nuove emergenze educative.

Termini come “rispetto” ed “etica”, tanto cari a H. Gardner, non possono non trovare spazio anche nella strutturazione di una nuova Scuola attenta ai processi inclusivi.

Le categorie della diversità devono maggiormente essere prese in considerazione nel tentativo di superare i processi di esclusione tendenti a creare delle nuove marginalità.

Anche nella Scuola si deve far fronte a nuove categorie e a nuovi bisogni<sup>69</sup>. Ogni alunno dovrebbe poter manifestare la propria unicità ed esprimere il diritto di ricevere un’attenzione, un ascolto, ed essere riconosciuto, apprezzato nelle sue potenzialità.

Una scuola inclusiva dovrebbe aiutare a far stare bene insieme e a trovare dei sentieri di coeducazione possibile facendo riferimento a tutte le professionalità che operano in quel contesto. E qui, il ruolo del docente specializzato e quello del “docente inclusivo”<sup>70</sup> è fondamentale. Il nuovo professionista, capace di “prendersi cura”, dovrebbe poter offrire nuove prospettive di manifestazione del “sé” al mondo. Forse occorre ridefinire il concetto stesso di formazione attraverso il rinnovo del bagaglio delle conoscenze degli stessi formatori. Si dovrebbe prediligere un approccio formativo molteplice capace di offrire strumenti a chi deve affrontare in modi differenti diverse emergenze.

Le persone diversamente abili e quelle relegate in situazione di marginalità hanno negli ultimi trent’anni conquistato il riconoscimento di una loro identità storica e sociale fuoriuscendo da una logica di stretta esclusione e superando il disprezzo derivante da un atavico pregiudizio esistente nei loro confronti.

Ed oggi occorre superare tante manifestazioni di tale pregiudizio purtroppo ancora in essere.

Il paradigma della *complessità*, valorizzando le categorie della diversità, ha riportato una certa attenzione per la difesa della soggettività contro l’omologazione e la fredda globalizzazione.

Particolari fenomeni d’intolleranza e discriminazione (purtroppo ancora presenti anche nelle società più evolute) sono comunque stati riconosciuti e possono essere circoscritti attraverso un serio lavoro educativo inclusivo.

---

<sup>69</sup> Si veda l’esempio dei BES affrontato nel paragrafo precedente.

<sup>70</sup> Si veda il profilo del docente inclusivo a livello europeo e nelle direttive UNESCO, <[https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf)>, sito consultato in data 30/06/2015.



Analisi, progettazione, verifica sono gli strumenti ordinari dell'intervento educativo, ai quali oggi si affiancano anche nuovi strumenti che tendono a valorizzare percorsi e vissuti esperienziali individuali e di gruppo che privilegiano le dinamiche affettive e relazionali. Oltre le acquisizioni teoriche occorre valorizzare anche nuovi modi di relazionarsi al mondo.

Il lavoro educativo inclusivo presuppone strategie che occorre poter mettere in campo e che mirano allo sviluppo di nuove capacità intellettive che attivino processi immaginativi attraverso il riconoscimento delle diversità, sia individuali sia sociali o culturali.

Il docente specializzato deve potersi dotare di una serie di competenze, alla luce di un percorso formativo che preveda anche dei momenti di trasformazione della propria consapevolezza, in particolare uscendo da un'ottica che non preveda un adeguato ascolto dell'altro, della persona diversamente abile, della sua diversità e unicità.

In questo modo è possibile dar vita a quella costruzione dei processi educativi che vede coinvolte sia la figura dell'educato sia quella dell'educando in una logica costruttiva. Qui deve prevalere una nuova visione globale e dinamica che prevede l'adozione di un atteggiamento aperto e plurale.

Non si può non fare riferimento a un lavoro trasversale al fine di affrontare problematicamente le tematiche sociali e in chiave etica porsi il problema di una maggiore equità sociale. Combattere le ingiustizie oggi riguarda l'innalzamento delle capacità di tutti<sup>71</sup>.

La comprensione del vissuto esistenziale delle persone diversamente abili e di quelle definite con "bisogni educativi speciali" deve essere compresa ben al di là del loro deficit o situazione di svantaggio o di marginalità.

Oggi c'è più pluralismo e l'acquisizione al diritto di cittadinanza diventa una prerogativa di una società avanzata che dovrebbe puntare a offrire a tutti e a ciascuno maggiori competenze ed opportunità.

In alcuni casi, però, la divisione degli alunni per lo sviluppo di laboratori destinati ad allievi con difficoltà ci respinge indietro di almeno quarant'anni e non ci fa ben sperare in una vera scuola inclusiva. Qui il coraggio dovrebbe essere massimo nel tentativo di garantire una scuola eterogenea e al servizio della convivenza.

---

<sup>71</sup> Cfr. A. Sen, *Sull'ingiustizia*, Erickson, Trento, 2013.

Il docente specializzato per il sostegno deve occuparsi della formazione dell'alunno diversamente abile nel tentativo di aiutarlo a strutturare un progetto di vita. In questa prospettiva occorrerebbe superare il "trattamento" (parola molto ambigua) specialistico per prediligere una "cura educativa" finalizzata a riconoscersi "soggetto di diritto" nella propria Comunità. Non deve considerare la diversità in modo riduttivo, non diagnosticare a tutti i costi <sup>72</sup>.

La professionalità educativa deve poter essere rivisitata nell'ottica della cura e dell'aiuto, attraverso la valorizzazione dei talenti e riducendo le situazioni di svantaggio.

Gli strumenti della progettualità didattica si sono evoluti negli ultimi decenni e in questa direzione diverse sono le strategie utilizzate: si va dalle attività individualizzate e personalizzate al cooperative learning, dal tutoring alle dinamiche d'insegnamento-apprendimento. Tutte queste attività hanno favorito la crescita e la trasformazione della scuola in sfondo istituyente<sup>73</sup>. Oggi in Italia il Ministero dell'Istruzione e della Ricerca sta promuovendo azioni per favorire la conoscenza da parte degli insegnanti delle disabilità, dei Disturbi Specifici di Apprendimento, dei Bisogni Educativi Speciali e si sta andando nella direzione della conoscenza della eterogeneità della classe al fine di studiare forme di didattica integrata. Tale obiettivo potrebbe essere completato dall'individuazione di strategie per il coinvolgimento del territorio all'interno del quale la singola scuola è collocata, fino al verificare il possibile contributo delle famiglie e delle organizzazioni e associazioni per un "accompagnamento competente" al fine di organizzare "Progetti di vita".

Progetti non omologanti ma valorizzanti la specificità e diversità di ciascuno. Si lavorerà sempre più su una didattica volta a valorizzare abilità e competenze (non più in modo strumentale) al fine di costruire percorsi innovativi e costruire una "Rete" coordinata di sostegni (al plurale). Si va verso un orientamento educativo che è anche sociale e culturale. L'educazione inclusiva necessita di una pedagogia e di una didattica di qualità che comprendano la pluralità dei bisogni educativi. Le diversità e le pratiche inclusive devono essere vissute come arricchenti dello stesso contesto scolastico.

---

<sup>72</sup> Cfr. M. Pavone, *Il bisogno educativo speciale: indicatore per l'erogazione di servizi o mediatore di appartenenza alla comunità classe?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Erickson, Trento, vol. 12, n. 2, 2013.

<sup>73</sup> Cfr. P. Gaspari in *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, op. cit.

Gli allievi diversamente abili arrivano in questo modo ad essere considerati come “cittadini attivi” ben oltre la scuola: nel lavoro, nel tempo libero, nella vita sociale e culturale<sup>74</sup>.

L'intervento degli educatori professionisti non dovrà finire in ambito scolastico o curricolare ma promuovere l'inclusione in una prospettiva più allargata e seguire la crescita della persona durante tutta la sua esistenza. Si mette in atto un lavoro di “accompagnamento” finalizzato a includere con competenza. L'insegnante specializzato dunque deve poter riferirsi nel suo agire educativo non solo all'alunno in difficoltà ma anche ai propri colleghi di classe, ai coetanei dell'alunno stesso, che interagiranno con il loro compagno di classe e utilizzeranno tale occasione come risorsa educativa. Si tratta di *empowerment* individuale e collettivo.

Il docente specializzato dovrebbe “facilitare” tale empowerment individuale e collettivo.

Il diritto di cittadinanza della persona in situazione di difficoltà deve essere garantito e non solo in funzione delle disposizioni ministeriali<sup>75</sup>. All'acquisizione di tale diritto concorrono:

“[...]Lo spirito di accoglienza, la flessibilità-adattabilità didattico-organizzativa, la valorizzazione delle potenzialità, l'acquisizione di competenze essenziali, la personalizzazione dei processi di apprendimento-insegnamento legittimano la scuola come contesto democratico e aperto alla sfida delle nuove categorie di differenza e di diversità[...]<sup>76</sup>.”

La scuola che invoca un diritto di cittadinanza non è competitiva, integra il curricolo formale e quello informale, lavora sulla trasversalità dei contenuti e degli obiettivi formativi, esercita pratiche documentative, utilizza molteplici stili educativi per adattarsi alle esigenze di ciascun allievo nel fornirgli competenze per affrontare nel migliore dei modi la propria esistenza.

Nella classe si costruiscono specifici spazi e tempi di apprendimento al fine di raggiungere obiettivi e valori condivisi. Il docente specializzato di sostegno deve

---

<sup>74</sup> Si veda anche la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* del 13 dicembre 2006 <<http://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>>, sito consultato in data 30/06/2015.

<sup>75</sup> DPR 275/99; L. 53/ 2003; Direttive sui BES/2012, etc.

<sup>76</sup> Cfr. P. Gaspari, *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale, op.cit., p. 28.*

impegnarsi a superare le logiche competitive e propendere per quelle cooperative impegnandosi in modo continuativo per il superamento di una cultura educativa efficientista. Possiamo considerarlo come “agente di cambiamento” in una scuola che sia in grado di formare persone con un livello superiore di empatia, che è possibile raggiungere se si educa al pensiero riflessivo, con competenze metodologiche e competenze relazionali.

Un vero e proprio “professionista della relazione di cura” attento alla cooperazione educativa, alla mediazione nell’insegnare e ad una vera e propria “mediazione sociale”. Un’organizzazione sociale è davvero inclusiva quando riesce a offrire le condizioni per “far sentire ciascuno a casa”, quando riesce a valorizzare “la fragilità e la modestia non come sinonimi di piccolezza” e a suggerire “l’equità e la libertà come fondamento di una comunità umana”<sup>77</sup>.

Gli alunni con disabilità o in situazione di difficoltà sono cittadini attivi e democraticamente inclusi quando riescono a dimostrarsi a loro agio con una pluralità di linguaggi e possibilità espressivo-comunicative, apprendendo competenze che riescono a farlo stare bene con se stesso e con il proprio contesto. Va precisato che l’apprendimento curricolare non è sufficiente a permettere l’acquisizione di una inclusione di qualità che va oltre, puntando alla consapevolezza del saper vivere in una collettività con un atteggiamento di fiducia.

È auspicabile dunque che la scuola promuova un “progetto di cittadinanza” finalizzato a garantire tutti e ciascuno, indipendentemente dallo stato sociale di appartenenza e dalle differenze etniche o di genere. La ricerca di uguaglianza diventa una *forma mentis* in un contesto formativo con alta valenza culturale e sociale. In questo modo, e in piena libertà di espressione, si valorizzano le diversità, attuando anche una prevenzione di svantaggi e disuguaglianze, oltre ad attuare un intervento di riduzioni di situazioni di emarginazione.

L’educazione inclusiva è un processo. Elimina gli ostacoli che impediscono a tutti e a ciascuno di beneficiare dell’educazione, di essere riconosciuti per la propria singolarità ed essere facilitati ad apprendere. Questo riguarda tutti, ma i più vulnerabili devono essere tutelati.

---

<sup>77</sup> Cfr. C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori Università, Milano, 2015.

È in corso una considerevole attività di produzione di norme finalizzate alla costruzione della figura specializzata dell'insegnante di sostegno. Questo denota processi di cambiamento e adattamento legislativo con una particolare attenzione ai processi di integrazione-inclusione delle persone disabili. La ridefinizione professionale della figura della quale ci stiamo occupando denota anche un processo evolutivo e innovativo "in progress". Il dibattito è tuttora aperto e con posizioni divergenti.

Si è assistito negli ultimi anni in Italia alla determinazione di scelte professionali determinate da esigenze di lavoro che vedevano nel campo del sostegno un'occupazione garantita rispetto alla precarietà dilagante per decine di migliaia di insegnanti in attesa da tempo di un'occupazione a tempo indeterminato. In questo modo, spesso, la professionalità docente non è stata vissuta in forma piena e motivata. Si assiste sempre più a un continuo dispendio di energie nelle attività di formazione di sempre nuovi docenti che utilizzano l'opportunità del sostegno come canale privilegiato d'ingresso nel mondo del lavoro. Occorre formare dunque personale competente, motivato e che sia disposto a spendere la propria professionalità in modo duraturo.

È necessario collocare e legittimare professionalmente l'insegnante di sostegno.

Lo scenario è attualmente aperto a varie ipotetiche soluzioni che aprono luci ma anche ombre per l'intervento del legislatore.

La diversificazione esistente che prevede interventi specialistici per far fronte a Disturbi Specifici dell'Apprendimento e a Bisogni Educativi Speciali sta generando disorientamento in direzione educativo-inclusiva, in particolare per quello che riguarda un equilibrio nella gestione organizzativa di docenti specializzati di sostegno insieme ai docenti curricolari.

Per favorire un atteggiamento positivo e di fiducia (innanzitutto nelle proprie risorse personali) è indispensabile disporre di riferimenti teorici chiari al fine di orientare le scelte e armonizzare le competenze dei vari professionisti coinvolti nel complesso processo educativo, scolastici ed extrascolastici.

Si paventa l'ipotesi di una compresenza, a fianco dell'insegnante specializzato di sostegno, di un'altra figura con competenze iper-specializzate per affrontare specifiche disabilità o bisogni educativi speciali, con il rischio di incorrere in riduzionismi tecnicistici<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Lo spettro dell'"etichettamento diagnostico riabilitativo" è dietro l'angolo.

Si corre il rischio di vedere “[...] il docente specializzato con formazione “generalista” chiedere aiuto e sostegno, delegando il compito al più competente insegnante specializzato sull’autismo, sulla sordità, sulla disabilità visiva, etc., invece di attivarsi con lui per comprendere la natura dei bisogni dell’alunno e ragionare sulle azioni educative e didattiche da adottare certamente in sinergia e spirito di mediazione alla pari [...]”<sup>79</sup>.

L’insegnante di sostegno continuerà a sentirsi insicuro se ci sarà un collega iperspecializzato pronto a “risolvere problemi”.

Le posizioni diversificate e divergenti si riflettono nella proposta di legge n. 2444 del 10 luglio 2014. L’insegnante specializzato di sostegno dovrebbe avere particolari competenze, ma anche agire come mediatore nei confronti dell’insegnante curricolare. Dovrebbe svolgere funzioni di coordinatore nel consiglio di classe come garante dei processi d’inclusione con il rischio che venga ancora delegata a lui tale funzione in un ruolo di minore importanza. In prospettiva, l’eccessiva iperspecializzazione potrebbe legittimare ulteriore separazione di percorsi formativi.

Non è ancora chiaro se si protende verso una specializzazione da intendere come approfondimento e accrescimento di consapevolezza per lo sviluppo di nuove competenze o se si va nella direzione dell’iperspecializzazione di stampo efficientista e medicalistico.

L’ambiente scolastico oltretutto non è neutro ma organizzato secondo strutture che possono favorire o ostacolare la pienezza dei processi d’inclusione educativa. Il cambiamento richiede tempi adeguati e conoscenza dei contesti. Non si possono legittimare soluzioni “veloci” di tipo efficientista (l’idea di alunno o di studente è diversa secondo il differente sfondo pedagogico).

Occorrerebbe superare anche il concetto riduttivo di “sostegno” se si vuole chiamare in causa nei processi di formazione tutto il personale docente affinché tutti siano formati alle competenze “speciali”. Solo in questo modo si può immaginare di superare tutti i tipi di esclusione scolastica, grandi e piccoli. L’approccio dovrebbe essere reticolare, co-evolutivo e contestualizzato nel rispetto delle singolarità, delle biografie, delle specificità di apprendimento delle persone con disabilità o con bisogni educativi speciali.

---

<sup>79</sup> P. Gaspari in *L’insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, op cit., p. 119.

Si dovrebbe andare, in chiave evolutiva verso un “sostegno di prossimità”, non più individuale. Questa è la soluzione auspicata da A. Canevaro<sup>80</sup> per una strutturazione di relazioni tra “professionalità competenti” e contesto sociale esterno.

Un’azione formativa per le persone disabili deve poter avere delle caratteristiche di *Long life learning* e misurarsi con le esigenze educative sociali più complesse.

Occorre sperare che una maggiore diffusione di competenze “speciali” possa riflettersi sugli orizzonti educativi e culturali di una scuola che potrebbe considerare tale opportunità come favorente una crescita complessiva. Il più recente disegno di Legge<sup>81</sup> è stato approvato dal Parlamento il 9 luglio 2015 ma il dibattito rimane aperto.

---

<sup>80</sup> Cfr. A. Canevaro, *Dal sostegno ai sostegni di prossimità*, in “La via italiana all’inclusione scolastica. Valori, problemi, prospettive”, Seminario MIUR, Roma, 6 dicembre 2012, <<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita/inclusione-scolastica>>, sito consultato in data 28/06/2015.

<sup>81</sup> Testo di legge n. 2994 B “La Buona Scuola”, <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, sito consultato in data 30/08/2015.

## **Recenti ricerche negli USA: la *Universal Design for Learning***

Nel corso del periodo di studio all'estero consentitomi dal Dottorato di ricerca in Pedagogia della Cognizione (ottobre 2014) ho avuto la possibilità di entrare in contatto all'Università di Harvard (Cambridge, Massachusetts), con una recente ricerca in ambito educativo inclusivo: quella del Gruppo CAST (Centro per le Tecnologie Speciali Applicate) diretto dal prof. D. H. Rose sulla *Universal Design for Learning*, che possiamo tradurre in italiano con "Progettazione Universale per l'Apprendimento". In particolare ho incontrato la prof.ssa A. Stone MacDonald della University of Massachusetts, che si è formata in UDL, autrice di sperimentazioni nel settore della prima infanzia.

Il concetto di *Universal Design* è stato utilizzato per la prima volta in architettura per progettare e costruire nuovi edifici nel tentativo di soddisfare le esigenze di più persone, in particolare per garantirne l'accesso a tutti, persone disabili comprese<sup>82</sup>.

L'*Universal Design* suggerisce che lo spazio pubblico debba essere inclusivo e progettato per rispondere alle esigenze del maggior numero di persone possibile.

I principi dell'*UD* vengono poi trasferiti in campo educativo, formulando così le idee alla base dell'*Universal Design for Learning* (UDL), definito come un insieme di principi per lo sviluppo di curriculum che assicurano a tutti gli individui pari opportunità per apprendere e formare studenti esperti. Fornisce inoltre un modello per l'individuazione di obiettivi didattici, metodi, materiali e valutazioni che siano fruibili da tutti e per tutti, con approcci flessibili, personalizzabili e adattabili alle esigenze individuali di ciascuno.

Il concetto di Progettazione Universale per l'Apprendimento ha facilitato, in particolare nell'educazione della prima infanzia, la costruzione di un ambiente inclusivo, assicurando un accesso equo e una partecipazione efficace attraverso approcci flessibili e creativi in un ambiente adeguato allo sviluppo<sup>83</sup>.

L'*Universal Design for Learning* è una modalità per supportare i bambini in quello che stanno apprendendo, nel modo in cui lo stanno facendo, su come dimostrare quello che

---

<sup>82</sup> Cfr. S. Richardson, *Universal Design for Learning, Reaching and engaging all learners through technology*, Laureate Education Inc., Baltimore, 2010.

<sup>83</sup> Cfr. R.L. Cunconan-Lahr & S. Stifel, *Questions to Consider in UDL Observations of Early Childhood Environments*, <<http://www.northampton.edu/Documents/Departments/ECE/Checklist%20and%20Questions.pdf>>, sito consultato il 28/10/2014.



hanno appreso insieme a una serie di approcci motivanti. Tre principi chiave affermano come gli educatori dovrebbero: fornire strumenti molteplici di rappresentazione attraverso l'utilizzo di una varietà di linguaggi e simboli con le chiavi per la loro comprensione; fornire molteplici strumenti per favorire l'espressione corporea, la comunicazione e l'espressione con funzioni pratiche esecutive per la definizione degli obiettivi e per un loro automonitoraggio; fornire strumenti molteplici per sostenere l'interesse e l'impegno degli studenti, la loro persistenza nell'eseguire compiti con supporto per l'autoregolazione nell'apprendimento<sup>84</sup>.

Con il trasferimento dell'Universal Design in Educazione, l'aspetto tecnologico è stato considerato come un concetto centrale e come metodo principale per affrontare i tre principi fondamentali. Nel momento in cui sono state riviste le linee guida degli orientamenti dell'UDL (versione 2.0 del 2011), il CAST, organizzazione no-profit fondata da un gruppo di studiosi che nel 1990, ha iniziato a sviluppare dei percorsi per aiutare gli studenti con disabilità ad accedere al curriculum educativo generale<sup>85</sup>, riconoscendo che la tecnologia non è l'unico modo per progettare un ambiente UDL. Questa considerazione è particolarmente vera riferendoci alla prima infanzia, quando i bambini sono coinvolti in attività prevalentemente ludiche<sup>86</sup>.

Tuttavia le più raffinate tecnologie digitali applicate, utilizzando principi UDL, consentono un'efficace personalizzazione dei programmi di studio per gli studenti<sup>87</sup>.

Le parole chiave per l'Universal Design for Learning sono “flessibilità” e “scelte”, ma non sono date arbitrariamente. L'UDL è uno strumento per la rimozione delle barriere, a favore delle esigenze degli studenti.

---

<sup>84</sup> Cfr. CAST, *Research Evidence: National Design on Universal Design for Learning*, <<http://www.udlcenter.org/research/researchevidence>>, sito consultato in data 27/10/2014.

<sup>85</sup> Per conoscere in modo più approfondito le attuali ricerche, si veda il sito istituzionale dell'organizzazione all'indirizzo <<http://www.cast.org>>, consultato in data 25/07/2015.

<sup>86</sup> Cfr. L. Guernsey, *Into the minds of babes: How screen time affects children from birth to age five*, Basic Books, New York, 2007.

<sup>87</sup> Cfr. CAST, *Research Evidence: National Design on Universal Design for Learning*, <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>>, sito consultato in data 28/10/2014.

Le linee guida dell'UDL, iniziate come progetto del Centro Nazionale per l'Accesso al Curriculum Generale (NCAC), in accordo di collaborazione tra il Centro per le Tecnologie Speciali Applicate (CAST) e il Dipartimento dell'Educazione, Ufficio dei Programmi di educazione Speciali degli Stati Uniti (OSEP), sono state compilate da D. H. Rose, co-fondatore e capo dell'Ufficio dell'Educazione del CAST, e J. Gravel, dottoranda a Harvard. Esse hanno ricevuto ampie revisioni e commenti da parte di colleghi del CAST, insegnanti delle scuole elementari, medie e superiori, ricercatori e altri professionisti.

È molto interessante leggere il percorso<sup>88</sup> e scorgere le motivazioni e le modalità che hanno indotto gli ideatori del metodo UDL ad adottare gli strumenti inizialmente utilizzati con persone con disabilità, a un più vasto numero di destinatari, fino a immaginare il loro intervento per lo sviluppo delle abilità su un “piano educativo completo”.

[...]“Nei primi anni, l’attenzione era rivolta ad assistere gli individui ad adattarsi o “emendarsi” per superare le loro disabilità, al fine di apprendere seguendo il curriculum educativo generale. Questo lavoro di solito si basava sulla tecnologia assistita con strumenti compensativi (come il correttore ortografico) e software per lo sviluppo delle abilità, strumenti che, oggi, rimangono un aspetto importante di ogni piano educativo completo.

Tuttavia, abbiamo compreso che il nostro approccio era troppo limitato. Oscurava il ruolo fondamentale dell’ambiente nel determinare chi si considera o no persona “disabile”. Alla fine degli anni 80, abbiamo spostato l’attenzione verso il curriculum e i suoi limiti. Ponendoci una questione importante: come questi limiti rendono “disabili” gli studenti ?

Questo cambiamento nell’approccio portò a una semplice ma profonda consapevolezza: il peso dell’adattamento sarebbe dovuto ricadere sul curriculum e non sullo studente. Poiché molti curricula non possono adattarsi alla variabilità individuale, si è giunti alla conclusione che questi, non gli studenti, sono “disabili” e che pertanto è necessario “modificare” i curricula e non gli studenti.

Nei primi anni ‘90, il CAST iniziò a ricercare, sviluppare e articolare i principi e le pratiche della Progettazione Universale per l’Apprendimento. Il termine proviene dal concetto di Progettazione Universale “Universal Design” utilizzato nello sviluppo architettonico e del prodotto, proposto per la prima volta, negli anni ‘80, da R. Mace dell’Università della Carolina del Nord. Questo movimento mirava a creare ambienti fisici e strumenti che potessero essere usati dal maggior numero di persone. Un esempio classico di progetto universale è lo scivolo del marciapiede. Sebbene fosse stato progettato originariamente per le persone su sedia a rotelle, adesso è utilizzato da tutti, dalle persone con i carrelli della spesa ai genitori con i passeggini. Dato che il nostro obiettivo era l’apprendimento e non gli edifici o i prodotti, abbiamo affrontato il problema attraverso le scienze dell’apprendimento e non attraverso la diretta applicazione dei principi architettonici.

---

<sup>88</sup> Si veda CAST, Research Evidence: National Design on Universal Design for Learning, <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>>, tr. it. P. Mulè e G. Savia, *CAST, Progettazione Universale per l’Apprendimento, Linee Guida, testo completo* (versione 2.0, Wakefield, MA, 2015), <[www.udlcenter.org/.../UDL%20Linee%20guida%20Versione%202.0%20...](http://www.udlcenter.org/.../UDL%20Linee%20guida%20Versione%202.0%20...)>, documento consultato in data 20/11/2015 (i traduttori utilizzano l’acronimo “PUA”. Qui continueremo a utilizzare l’acronimo originale “UDL”, considerandolo più appropriato).

Con il passare del tempo abbiamo compreso che l'apprendimento implica un cambiamento specifico nell'area concreta nella quale si produce e che per questo si devono eliminare le barriere inutili senza eliminare i cambiamenti necessari.

Pertanto, i principi dell'UDL vanno più a fondo del semplice accesso fisico nella classe, essi riguardano l'accesso a tutti gli aspetti dell'apprendimento. Questa è una distinzione importante tra l'UDL e l'orientamento al semplice accesso.

Questo lavoro è stato realizzato in collaborazione con molti validi pedagogisti, neuroscienziati, professionisti dell'ambito dell'educazione e della tecnologia.

Il campo dell'UDL è andato crescendo, come la domanda degli interessati alle linee guida, che richiedono sostegni per rendere questi principi e queste pratiche più concrete e applicabili alla progettazione curricolare. È per questo motivo che sono state create le linee guida dell'UDL[...]<sup>89</sup>.

È facile scorgere come per i promotori dell'UDL sia importante “la padronanza del processo di apprendimento”, al di là dei contenuti o dell'utilizzo delle nuove tecnologie. La vocazione è quella di formare degli “esperti”, individui che vogliono apprendere e che arrivano a sapere come “apprendere strategicamente” attraverso uno stile flessibile, personalizzato e duraturo.

L'obiettivo degli educatori UDL è di fornire gli strumenti per comprendere come creare un curriculum che soddisfi i bisogni di tutti gli studenti sin dall'inizio.

Le Linee Guida dell'UDL e una sua struttura generale possono assistere chi pianifica unità di apprendimento (obiettivi, metodi, materiali, valutazione).

Si passa attraverso la riduzione degli ostacoli e l'ottimizzazione dei livelli di difficoltà e di supporto al fine di sviluppare i bisogni di “tutti” sin dall'inizio.

Efficace è la definizione adottata per l'Universal Design for Learning (Progettazione Universale per l'Apprendimento):

[...] L'Universal Design for Learning è una struttura/quadro che affronta le principali difficoltà per formare studenti esperti all'interno dell'ambiente educativo come i curricula rigidi intesi come “un livello unico per tutti”. Sono proprio i curricula rigidi che innalzano involontariamente barriere all'apprendimento. Gli studenti che sono “ai margini”, come quelli che sono dotati e con alte capacità o studenti con disabilità, sono particolarmente vulnerabili. Peraltro, anche gli studenti che sono identificati come “nella media” potrebbero

---

<sup>89</sup> CAST, *Progettazione Universale per l'Apprendimento, Linee Guida, testo completo* (versione 2.0), Wakefield, MA, 2015, tr. it., op. cit., p. 3-4.

non aver soddisfatti i propri bisogni educativi a causa di una scarsa progettazione curricolare.

Negli ambienti dell'apprendimento, come le scuole o le università, la variabilità individuale è la norma, non l'eccezione. Quando i curricula sono progettati per soddisfare i bisogni di un'immaginaria "media", non tengono conto della reale variabilità degli studenti. Essi falliscono nel fornire a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento, perché escludono gli studenti con abilità, contesti e motivazioni differenti che non soddisfano il criterio illusorio della "media".

L'UDL aiuta a soddisfare la variabilità degli studenti suggerendo flessibilità negli obiettivi, metodi, materiali e valutazioni che permettano agli educatori di soddisfare i diversi bisogni. Il curriculum che si crea usando l'UDL è progettato, sin dall'inizio, per soddisfare i bisogni di tutti gli studenti...La struttura dell'UDL incoraggia a creare progetti flessibili sin dall'inizio, che abbiano opzioni personalizzabili, per permettere agli studenti di progredire dal punto in cui sono a quello cui si vorrebbe arrivassero. Le scelte per raggiungere ciò sono numerose e in grado di fornire istruzioni efficaci a tutti gli studenti[...]<sup>90</sup>.

Riassumiamo inoltre quali sono i tre principi fondamentali che supportano tutte le sperimentazioni dell'Universal Design for Learning: sono basati su una ricerca di tipo neuroscientifico e supportano le Linee Guida del metodo.

[...]

*Principio I: Fornire molteplici mezzi di rappresentazione* (il "cosa" dell'apprendimento).

Gli studenti differiscono nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate. Per esempio, quelli con disabilità sensoriali (cecità o sordità), disabilità nell'apprendimento (dislessia), differenze linguistiche o culturali e così via potrebbero richiedere tutti diversi modi di approcciarsi ai contenuti. Altri potrebbero semplicemente assimilare le informazioni più velocemente ed efficacemente attraverso mezzi visivi o uditivi piuttosto che attraverso il testo scritto. Inoltre, l'apprendimento e il trasferimento dell'apprendimento avvengono quando vengono usati rappresentazioni multiple, perché permettono agli studenti di fare dei collegamenti interni, così come tra i concetti. In breve, non esiste un solo modo di rappresentazione che sia ottimale per tutti gli studenti: *fornire opzioni di rappresentazione è fondamentale*.

*Principio II: Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione* (il "come" dell'apprendimento). Gli studenti differiscono nel modo in cui possono farsi strada in un ambiente d'apprendimento ed esprimere ciò che sanno. Per esempio, individui con significative disabilità motorie (paralisi cerebrali), quelli che hanno difficoltà con le abilità

---

<sup>90</sup> Ivi, p. 4.

strategiche e organizzative (disturbi della funzione esecutiva), quelli che hanno difficoltà linguistiche e così via, hanno un approccio all'apprendimento molto differente. Alcuni potrebbero sapersi esprimere bene nello scritto e non nell'orale, e viceversa. Dovrebbe essere riconosciuto, inoltre, che l'azione e l'espressione richiedono un gran numero di strategie, pratica e organizzazione, e questa è un'altra cosa in cui gli studenti possono differenziarsi. In realtà, non c'è un solo mezzo di azione o espressione che possa essere ottimale per tutti gli studenti: *fornire opzioni di azione e di espressione è fondamentale.*

*Principio III: Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento* (il “perché” dell'apprendimento). L'affettività rappresenta un elemento cruciale dell'apprendimento, e gli studenti si differenziano notevolmente nel modo in cui sono coinvolti e motivati all'apprendimento. Ci sono numerosi motivi che possono influenzare la variazione individuale dell'affettività, come possono essere fattori neurologici e culturali, l'interesse personale, la soggettività, la conoscenza pregressa, insieme ad altre variabili presentate in queste linee guida. Alcuni studenti sono molto coinvolti attraverso la spontaneità e le novità, mentre altri non sono coinvolti, o anche spaventati da questi aspetti, preferendo la routine rigida. Alcuni studenti preferiscono lavorare da soli, mentre altri preferiscono lavorare con gli altri. In realtà, non c'è un modo di coinvolgimento che possa essere ottimale per tutti gli studenti in tutti i contesti. Pertanto, *è essenziale fornire molteplici opzioni di coinvolgimento.*  
[...]<sup>91</sup>.

Rinviamo a recenti studi attuati nel Massachusetts per una conoscenza più approfondita delle matrici teoriche ed epistemologiche del Metodo<sup>92</sup> e a una lettura integrale delle Linee Guida del Metodo UDL, che rispondono a una serie di domande che faciliteranno la comprensione di termini e concetti alla base delle ricerche effettuate attraverso la conoscenza di uno specifico lessico: Com'è stato definito l'UDL?, Chi sono gli studenti esperti?, Cosa si intende con il termine “curriculum”?, Cosa significa che i curricula sono “disabili”?, Come l'UDL affronta le disabilità curriculari?, La tecnologia è necessaria per applicare l'UDL?<sup>93</sup>.

---

<sup>91</sup> Ivi, p. 5-6.

<sup>92</sup> Le basi pedagogiche, neuroscientifiche e pratiche dell'UDL sono discusse in modo approfondito nei seguenti testi: D. Rose & A. Meyer, *Teaching Every Student in the Digital Age*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 2002; D. Rose, A. Meyer & C. Hitchcock, *The Universally Designed Classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press, Cambridge, MA, 2005; D. Rose & A. Meyer, *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press, Cambridge, MA, 2006.

<sup>93</sup> Si veda CAST, *Progettazione Universale per l'Apprendimento, Linee Guida, testo completo* (versione 2.0), Wakefield, MA, 2015, tr. it., op. cit. pp. 6-11.

L'UDL si basa sulle scoperte più ampiamente generalizzate della ricerca educativa: gli studenti sono molto variabili nelle loro risposte davanti al processo d'insegnamento-apprendimento. Si stanno sviluppando ricerche a vari livelli: sulle basi dell'UDL (nel campo della neuroscienza, delle scienze dell'apprendimento e della psicologia cognitiva); sui principi (la nostra mente è composta da tre diverse reti: di riconoscimento, strategica e affettiva); sulle pratiche "promettenti" (quelle pratiche specifiche fondamentali per affrontare la sfida delle "differenze individuali" e che vanno incoraggiate "sul campo" all'interno di un ambiente UDL); sulle applicazioni (ricerche che si stanno facendo spazio man mano che si sviluppano le sperimentazioni su vasta scala, nei curricula del sistema educativo nel suo insieme).

Quella pubblicata nel 2011 è la seconda revisione delle Linee Guida della Ricerca UDL, in un processo dinamico ed evolutivo. Descrizioni aggiornate sono sempre aggiornate nel sito del Centro nazionale per la Progettazione Universale per l'Apprendimento<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Si veda <<http://www.udlcenter.org/>> , sito consultato in data 30/07/2015. L'obiettivo delle Linee Guida rimane quello di migliorare le opportunità di tutti gli individui a diventare studenti esperti. Le indicazioni sono organizzate secondo i tre principi fondamentali dell'UDL (rappresentazione, azione ed espressione, coinvolgimento). I principi sono divisi in Linee guida, ognuna delle quali ha un punto di verifica seguendo lo schema "*Principio (minor livello di dettaglio) → linea guida → punto di verifica (maggiore livello di dettaglio)*". Le *Linee Guida* Sono da intendere non come "prescrizioni" ma come una serie di strategie per superare gli ostacoli inerenti alla maggior parte dei curricula esistenti e possono servire come base per costruire le opzioni e la flessibilità che sono necessarie per massimizzare le opportunità di apprendimento.

## **L'UDL nella didattica inclusiva della prima infanzia**

Torniamo alle ricerche della prof.ssa A. Stone MacDonald dell'University of Massachusetts. Partendo dal presupposto che tutti i bambini hanno il diritto di partecipare a esperienze di apprendimento ricche e di sviluppare le loro capacità di *problem solving* attraverso divertenti esperienze di apprendimento, A. Stone MacDonald ci comunica che le creazioni di ambienti inclusivi è stata applicata prevalentemente a favore di bambini d'età compresa tra i sei e i dodici anni, ma la ricerca più recente ha promosso e sostenuto progettazioni rivolte a bambini con età compresa tra gli zero e i cinque anni in un quadro che consente l'accesso alla risoluzione di problemi "per tutti i bambini", i quali dovrebbero avere accesso a varie possibilità.

In queste circostanze, quando si pianifica, gli educatori possono scegliere di includere determinati materiali o valutazioni in base alle esigenze specifiche di alcuni bambini in classe, che potranno beneficiare di tali opzioni, ma allo stesso tempo tutti i bambini dovrebbero essere in grado di accedere alle opzioni medesime, beneficiando della caratteristica di flessibilità delle stesse. Per esempio, un insegnante può proporre un'attività di ascolto, utilizzando un libro all'interno di un'attività di gruppo per rafforzare le abilità di lettura e trasferire alcuni concetti insegnati nel libro. Questa scelta potrebbe essere stata inserita dal docente per sostenere alcuni bambini che hanno bisogno di una maggiore presenza di attività di lettura del libro e che beneficiano dell'ascolto mentre guardano allo stesso tempo le parole. Tuttavia, tutti i bambini della classe possono scegliere di andare nel centro e ascoltare la storia di nuovo. Un bambino può scegliere di fare quello, anche se il maestro non pensava vi fosse bisogno di questo ulteriore sostegno, e allo stesso tempo il bambino prova a migliorare il suo vocabolario attraverso la possibilità di ascoltare il libro.

Le strategie UDL sono applicabili nelle aule della prima infanzia e possono aiutare gli insegnanti a sostenere tutti i bambini. Gran parte della ricerca sull'UDL nell'educazione della prima infanzia esamina l'uso di particolari tipi di tecnologia o di programmi e il loro utilizzo nelle aule della prima infanzia per supportare una varietà di bambini<sup>95</sup>. In un recente studio su un progetto di UDL in un ambiente inclusivo di prima infanzia, A.

---

<sup>95</sup> Cfr. A. Gillis, K. Luthin, H. P. Parette & C. Blum. *Using Voice Thread to create meaningful receptive and expressive learning activities for young children*, in "Early Childhood Education Journal, 40, 2012, pp. 203-211.

Stone MacDonald ha rilevato che gli insegnanti erano naturalmente inclini ad attuare i principi UDL, perché sostenevano la loro classe inclusiva, ma hanno avuto poco tempo per pianificare, progettare intenzionalmente e tenere in considerazione molti aspetti delle linee guida.

Nella prima infanzia, inoltre occorrerebbe tenere molto in considerazione le lingue native e gli sfondi culturali delle famiglie d'origine dei bambini. La Division of Early Childhood (DEC) che fa parte del Council of Exceptional Children (CEC) e l'Associazione Nazionale per l'Educazione dei Bambini (NAEYC) hanno pubblicato una presa di posizione congiunta con una chiara direttiva a favore di un'impostazione inclusiva per la prima infanzia, al fine di consentire a tutti i bambini un accesso al curriculum per promuovere il loro apprendimento e sviluppo<sup>96</sup>.

Il programma UDL per l'apprendimento nella prima infanzia al posto di creare un curriculum e poi adattarlo per soddisfare le esigenze dei singoli bambini nel programma, suggerisce di iniziare con un progetto didattico che fornisce agli studenti una varietà di modi per accedere ed elaborare le informazioni dimostrando quello che hanno imparato.

L'obiettivo è quello di strutturare un "Curriculum Comune Flessibile" Tutti i bambini dovrebbero apprendere dallo stesso piano di studi con gli stessi standard, ma con modelli flessibili di attuazione sostenuti dai principi UDL per rispondere alle esigenze di tutti e di ciascuno. Ad esempio, il *Curriculum Creativo* è un curriculum prescolare popolare usato in molte classi di tutto lo Stato. In una classe basata sull'UDL, tutti i bambini imparerebbero da questo curriculum e tutti i bambini lavorerebbero per gli obiettivi di apprendimento. All'interno di un programma collettivo di studi, ci sono più obiettivi di apprendimento che prevedono altrettanti livelli di abilità e interessi dei bambini. Tutti sono invitati a raggiungere un pari livello di padronanza di contenuti curriculari. Per affrontare i vari livelli di apprendimento in una classe sono diversi i supporti, utilizzando una varietà di materiali e molteplici attività di apprendimento e di valutazione<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> DEC/NAEYC. *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, 2009.

<sup>97</sup> In Appendice l'intervista da me effettuata a Boston alla prof.ssa A. Stone MacDonald in data 20/10/2014.



## Howard Gardner

Approfondendo gli studi sull'Universal Design for Learning m'imbatto in un saggio di H. Gardner, rivisto dall'autore e ripubblicato in un'antologia a cura di G. Rappolt-Schlichtmann, S.G. Daley, and L. Todd Rose<sup>98</sup>.

Si tratta di un discorso tenuto nel dicembre 2002 presso l'International Baccalaureate Organization, già pubblicato nel volume "Development and Education of the Mind"<sup>99</sup>.

Ha un titolo emblematico: "La mente ingenua. Perché i migliori allievi delle migliori scuole possono non capire ciò che studiano". Nel saggio H. Gardner evidenzia come spesso un insegnante ricorre nell'errore di credere che facendo una bella lezione il suo studente abbia necessariamente capito.

H. Gardner definisce la comprensione come la capacità di apprendere nozioni e abilità in contesto scolastico e di padroneggiarle in altri contesti dove non ci si attenderebbe di doverle utilizzare. H. Gardner denuncia come studenti laureati con lode in fisica al Massachusetts Institute of Technology (MIT), se messi alla prova delle loro conoscenze per strada, o comunque fuori dalle aule, rivelino possedere una concezione della fisica simile (o quasi) a quella di un bambino di cinque anni.

Un bambino di cinque anni (ma anche la maggior parte degli adulti, oltre a fin troppi laureati con lode in fisica, secondo le ricerche di H. Gardner) crede che se lanci una moneta in aria trasferisci della forza nella moneta, che sale e a un certo punto cade perché la forza si esaurisce. È molto aristotelico come concetto, perché Aristotele non conosceva la forza di gravità, eppure l'unica forza che agisce in questo fenomeno è la gravità.

H. Gardner ci spiega che questa nostra credenza nasce nell'età evolutiva ed è difficilissimo sradicarla. Ciò non toglie che si possa benissimo andare a scuola (o in facoltà) e prendere il massimo dei voti in fisica. La maggior parte di noi crede nelle stesse cose in cui credevamo quando avevamo cinque anni, tranne che nei campi in cui siamo esperti.

---

<sup>98</sup> Cfr. H. Gardner, *The Unschooled Mind. Why Even the Best Students in the Best Schools May Not Understand*, in G. Rappolt-Schlichtmann, S.G. Daley, and L. Todd Rose, *A Research Reader in Universal Design for Learning*, Harvard Education press, Cambridge, MA, 2012, pp. 41-56.

<sup>99</sup> Cfr. H. Gardner, *Development and Education of the Mind*, Routledge, 2006, tr.it. in H. Gardner, *Educazione e Sviluppo della Mente, Intelligenze Multiple e apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento, 2006.

L'“esperto” dovrebbe essere una persona in grado di decontestualizzare la disciplina che studia e di saperla applicare al di là della separazione tra le discipline. Ma gli esperti sono pochi, e H. Gardner spiega perché è difficile diventarlo.

Tutti i bambini di cinque anni sviluppano teorie intuitive, molto spesso sbagliate, che la scuola e l'università non sostituiscono.

A cinque anni i bambini credono che gli oggetti più pesanti cadono più velocemente, ma non solo loro: da Aristotele, almeno, fino a Galileo, per 1900 anni la scienza ufficiale ha creduto in questo, oltre ad avere creduto che il sole girasse intorno alla terra. L'aristotelico non è molto diverso dal bambino di cinque anni per molti aspetti. In questo scritto H. Gardner attribuisce al sistema scolastico americano la responsabilità di non riuscire a sradicare queste false credenze dalle persone, anche se si tratta di plurilaureati.

Anche H. Gardner, in linea con il convincimento espresso da questa ricerca, è orientato alla necessità di riconoscere la necessità di personalizzare i processi di apprendimento nel rispetto delle “differenze”. Tutto il suo pensiero indirizzato alla teorizzazione delle Intelligenze Multiple è fondato su questo principio. Ne ho avuto conferma diretta partecipando ad una sua lezione alla Harvard Graduate School of Education proprio nel periodo della mia permanenza a Boston nell'ambito del proprio corso su “Good Work in Education: When Excellence, Engagement, and Ethics Meet”. Per me illuminante è stata la scoperta della sua passione nel coinvolgere in un rapporto dialogico gli studenti da lui incoraggiati a impostare personali domande e conseguenti progetti di studio e ricerca sulla base di una molteplicità di piccole e grandi curiosità emergenti.

Di lì l'opportunità di intervistarlo sui progetti di ricerca che, con i suoi più stretti collaboratori, sta sviluppando a Harvard, oltre la Teoria delle Intelligenze Multiple<sup>100</sup>. Non sono mancati i riferimenti al lavoro educativo condotto a Reggio Emilia da L. Malaguzzi e dalla sua équipe (ricerca che lo stesso H. Gardner ha studiato e valorizzato) e che ha motivato significativamente il mio desiderio di conoscenza della formazione della persona nella prima infanzia attraverso il linguaggio teatrale<sup>101</sup>.

---

<sup>100</sup> Cfr. V. Minoia, *Howard Gardner oltre la teoria delle Intelligenze Multiple*, in Appendice. Pubblicata anche in “Catarsi-Teatri delle diversità”, anno XX n. 68/69, Urbino, 2015, pp. 16-21.

<sup>101</sup> Si veda il paragrafo successivo di questa tesi.

## 2. UN TEATRO “PER TUTTI”

### **Uno strumento per la formazione della persona, a partire dalla prima infanzia<sup>102</sup>**

Nessun altro linguaggio espressivo come il teatro ci rimanda con tanta immediatezza la voce dell'infanzia. I bambini giocando assumono incessantemente ruoli, si pongono in contesti lontani o immaginari, danno altri significati agli oggetti e allo spazio, distorcono lo scorrere del tempo, a loro piacimento si travestono. Non ci deve meravigliare dunque sentir dire che “I bambini fanno sempre teatro”. Si è sempre osservata la contiguità tra l'operato degli attori e il gioco infantile, al punto che in molte lingue è il medesimo verbo che designa, sia l'uno sia l'altro (francese, inglese, svedese, tedesco, russo...). Per questa evidente contiguità, si è ipotizzato che l'origine del teatro potrebbe essere ricercata nella evoluzione dei giochi d'imitazione dei bambini fatti propri dagli adulti. Per J. Bruner è la nostra esperienza di bambini che poi con naturalezza ci rende spettatori teatrali<sup>103</sup>. Sigmund Freud ha visto nel teatro una sorta di proseguimento dei giochi infantili; mentre i bambini giocano a fare gli adulti, questi si identificano con i personaggi teatrali protagonisti di grandi imprese.

Al di là delle evidenti analogie tra il “far finta” dell'adulto e quello dei bambini, è necessario richiamare l'attenzione anche sulle fondamentali differenze, sia nelle motivazioni, sia nei processi psicologici messi in atto. La prima e fondamentale differenza è che l'attore, misura sempre la distanza che intercorre tra la propria identità e quella del personaggio che rappresenta. Occorre saper cogliere un'identità spesso dalla lingua scritta, e “tradurla” in un'altra lingua, quella della scena composta di parole ma anche di intonazioni, gesti, posture, mimica facciale, ecc.: il tutto per renderla leggibile agli spettatori. Questo processo di trasposizione non è per nulla facile neppure per i professionisti più esperti. Inoltre questi artisti devono saper creare a ore e date fissate, il che può essere molto faticoso.

Gli attori adulti si servono dunque dell'uso teatrale della finzione per comunicare e si esprimono sempre in funzione di una società anche, e a maggior ragione, quando

---

<sup>102</sup> Il contenuto del presente paragrafo è frutto di un'elaborazione dialogica emersa dall'incontro con il Maestro burattinaio Mariano Dolci, responsabile tra il 1973 e il 2002 del laboratorio di animazione teatrale “Gianni Rodari” per le Scuole dell'Infanzia e i Nidi della Municipalità di Reggio Emilia. Cfr. V. Minoia (a cura di), *Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in Educazione*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2009.

<sup>103</sup> Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Giuseppe Laterza & Figli, Roma-Bari, 2003.

vogliono contestarla. I bambini invece nell'uso ludico della finzione non si prefiggono di "tradurre", di mostrare, di comunicare o per meglio dire, non hanno necessità di farlo. In loro questi giochi corrispondono a esigenze molto più intime, immediate, personali. I bambini non si preoccupano molto del punto di vista degli spettatori e generalmente non ne tengono conto anche se sono stati invitati a gran voce. È esperienza comune quella del bambino invitato a ripetere una sua divertente imitazione all'arrivo di un nuovo familiare e che ne sia incapace.

Queste differenze rendono poco credibile l'idea che i bambini facciano sempre teatro. Vale però la pena di sviluppare una riflessione: infatti, pur tenendo presente le importanti diversità, l'accostamento del gioco al teatro, qualora sia approfondito, si rivela assai fecondo. Potremmo citare Aristotele, per il quale i giochi dei bambini avrebbero la stessa funzione di quella che ha il teatro per gli adulti.

Le analogie dunque esistono ed è molto importante sottolinearle ma non ci devono far dimenticare le differenze essenziali. Crescendo il bambino, la frontiera tra due mondi mentali è stata tracciata, il passo è stato compiuto anche se alcuni artisti e scienziati di genio sono stati capaci di preservare in se stessi alcune delle qualità che costituiscono l'incanto delle realizzazioni infantili.

J. Piaget colloca l'inizio della capacità adulta di "far finta" verso i sette – otto anni<sup>104</sup>. Si tratta di un processo che non si compie da un giorno all'altro. Una riflessione di W. Benjamin illustra bene questa problematica, che dovrebbe interessare gli educatori<sup>105</sup>. Il filosofo tedesco si era trovato ad assistere ai giochi di un gruppo di ragazzi ed era rimasto molto colpito dalle efficaci convenzioni "teatrali" che apparivano nel corso dei loro giochi. Convenzioni spontanee, apparse senza che i giocatori avessero la necessità di accordarsi prima tra di loro, ma il cui significato era inteso con naturalezza da tutti. W. Benjamin coglieva le analogie con il teatro e riteneva che attori e registi teatrali avrebbero tratto profitto nell'assistere ai giochi infantili. Ma osservava anche (e questo è importante) che tornando giorni dopo dagli stessi ragazzi, di queste convenzioni non ne era rimasta traccia. Ne nascevano altre, altrettanto geniali, ma destinate anch'esse ad essere presto dimenticate. Il fatto è che il bambino non è un artista che si propone di

---

<sup>104</sup> Cfr. J. Piaget, *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

<sup>105</sup> Cfr. R. Tiedemann e H. Schweppenhäuser (a cura di), *Walter Benjamin, Opere complete - Vol. VI - Scritti 1934-1937*, edizione italiana a cura di E. Ganni con la collaborazione di H. Riediger, Torino, Giulio Einaudi Editore, 2004.

ricercare un proprio linguaggio espressivo formale. Sotto l'urgenza del momento, egli ricorre per esprimersi a tutti i linguaggi e alle sinestesie tra di loro, senza porsi altre preoccupazioni. Le geniali soluzioni espressive dei bambini nei giochi di finzione sono dunque destinate a vita breve, a meno che non vi sia un adulto, di cui loro abbiano stima, che non li renda coscienti con la sua approvazione di aver espresso qualcosa di interessante. Allora l'avvenuta "trovata" si fissa e si collega con altre nel processo di formazione di un determinato linguaggio<sup>106</sup>.

Se ci chiedessimo quali siano i punti di contatto e le differenze tra teatro e giochi infantili, potremmo individuare come l'artista ed il bambino vivono la stessa condizione di urgenza espressiva. In tutte le arti e nel linguaggio infatti la creazione di qualsiasi metafora è sempre originata dall'esigenza di dover superare uno stato di "mancanza". Se esaminiamo la struttura delle metafore, si constata che sono nate per organizzare cognitivamente o emotivamente un pezzo nuovo di realtà, per colmare un vuoto semantico.

Possiamo spingere ulteriormente quest'accostamento tra artista e bambino: R. Barthes definisce il teatro come *"l'intenzionalità portata al suo massimo di evidenza"*<sup>107</sup>. Infatti nelle produzioni teatrali più valide, i vari codici non si sovrappongono, non si ostacolano a vicenda, non sono ridondanti ma, interagendo e integrandosi tra loro, aumentano l'efficacia complessiva. Ogni linguaggio suscita le emozioni che gli competono. Si potrebbe dire qualcosa di analogo riguardo ai bambini, nei quali la tensione a esprimersi, (*"l'intenzionalità portata al massimo"*), fa loro trovare i codici più espressivi.

È comprensibile il grande interesse che i bambini, manifestano per le arti della scena ed è ben nota la loro ammirazione per tutti i suoi protagonisti. Negli adulti in scena i bambini riconoscono un modo di fare a loro congeniale. Ai loro occhi si tratta di "grandi" che giocano, che sanno ancora giocare.

Tentando di cogliere le differenze tra la finzione dei bambini e quella degli adulti, si potrebbe affermare che l'adulto farebbe finta per *sembrare* un altro, mentre il bambino farebbe finta per *essere* un altro. Evidentemente l'intensità con cui un bambino vive il

---

<sup>106</sup> Questo ruolo degli adulti è ben identificato da M. Dolci con il termine "sostenere", riconducibile anche al pensiero di M. Montessori quando traduce la richiesta che implicitamente ci rivolge il bambino con *"Aiutami a fare da me!"*.

<sup>107</sup> Cfr. R. Barthes, *L'impero dei segni*, Skira, Milano, 1962.

ruolo colpisce chi lo osserva ma si tratta di una prima approssimazione. Assumere con forza dentro di sé un'altra identità non significa esserne interamente pervaso.

[...] Il bambino dell'asilo nido che non ubbidisce all'educatrice perché si è impossessato del prestigioso mantello di Zorro con cappello e spada (ti pare che Zorro obbedirebbe ad una maestra?) si sente depositario di una potenza ma non è un allucinato, un posseduto; è un bambino che ambisce a trasferire su se stesso alcune qualità di Zorro ma vuole sempre rimanere se stesso. Altrimenti, dove sarebbe l'ebbrezza per la potenza acquisita? Rimanere se stesso è importante, anzi è "l'importante". Per queste manifestazioni infantili preferirei dunque parlare di una "contrattazione" tra due identità: quella del bambino e quella del modello ammirato[...]<sup>108</sup>.

Il bambino si appropria di alcune ambite caratteristiche del modello ma per giocare con la sua identità, non per cancellarla. Noi dimentichiamo l'intensità di questi processi attraversati nell'infanzia e ci sfugge la loro funzione. Ancora Dolci:

[...] Ricordo mia figlia di circa due anni che qualche volta gattonava sotto il tavolo abbaiano come un cane. Era molto gratificata quando io entravo nel gioco accarezzandole la testa e trattandola come se fosse veramente un cagnolino. Un giorno però che avevo continuato troppo a lungo e con eccessiva coerenza a trattarla da cucciolo, lei cambiò espressione e con voce sinceramente preoccupata mi disse: "*Ma sono io! Sono Luisa Stella, ... è vero?*".

La sensibilità di un maestro del teatro contemporaneo come Peter Brook gli fa dire: "*Un bambino non interrompe mai la corrente che scorre in lui ... Egli non recita, è l'immagine della vita che scorre ... Si è allora a contatto di qualcosa di molto prezioso*".

Il gioco di mia figlia era per lei un modo di rafforzare i suoi ricordi del cane per interiorizzare la sua natura (va a quattro zampe, abbaia, ecc.). Nello stesso tempo era anche un modo, per opposizione, di prendere coscienza della propria diversa identità. Attraverso altre identificazioni mia figlia avrà preso coscienza anche di essere femmina e non maschio, bianca e non di colore, di lingua italiana, ecc. [...] <sup>109</sup>.

Attraverso questi giochi, costruendo analogie e differenze e provandole su di sé, il bambino costruisce e prende coscienza della sua identità unica e irripetibile.

Il bambino è continuamente orientato a rivivere e a impadronirsi della realtà, per quanto le sue manifestazioni possano apparire fantasiose. Quando vuole esplorare una cosa per

---

<sup>108</sup> V. Minoia (a cura di), *Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in Educazione*, op. cit., p.102.

<sup>109</sup> Ivi, p. 103.

conoscerla la prende e ci gioca ed è quello che fa anche con la sua identità. Prende un elemento del mondo, se lo “prova addosso” e quindi lo lascia per assumerne un altro. Gioco dopo gioco, il bambino costruisce il proprio “io”.

Nei bambini, il gioco del “far finta”, trae la sua origine dall’impulso a imitare, già presente pochi giorni dopo la nascita. Inizialmente semplice riflesso, l’imitazione si organizza molto rapidamente prendendo sempre più le distanze dal modello e differendo le azioni nel tempo. Il bambino si allontana dunque con sempre maggiore autonomia e originalità, dalla pura e semplice riproduzione, per sperimentare e poi inventare nuove varianti più complesse. Si ispira a modelli sempre più diversificati che non hanno più bisogno di essere necessariamente reali. Il profondo valore di questi giochi per la formazione dell’identità, per lo sviluppo dell’intelligenza, per l’esplorazione e la conoscenza degli altri e del mondo, non ha più ora necessità di essere riaffermato.

J. Piaget in varie occasioni sottolineava l’importanza di queste attività che a suo avviso in nessun modo possono essere separate dall’intelligenza poiché ne sono anzi l’elemento costitutivo. È indicativo in proposito che, per descrivere gli stadi che l’imitazione attraverserebbe nel corso della sua evoluzione, egli si serva degli stessi che già gli sono serviti per descrivere lo sviluppo dell’intelligenza nel suo complesso. Egli rileva anche come il bambino in questa evoluzione non segua per nulla un qualche istinto cieco ma che, attivamente e autonomamente, “impari a imitare”<sup>110</sup>.

Effettivamente nei giochi dei bambini anche molto piccoli, è evidente che le imitazioni non sono mai banali copie di modelli; è sempre presente un elemento di scelta, di selezione e d’interpretazione. J. Piaget rivaluta dunque la facoltà d’imitazione legandola alla formazione dell’intelligenza.

Come recenti ricerche internazionali suggeriscono, molti educatori si pongono il problema di quale ruolo possa avere oggi il teatro nella formazione e nell’educazione dei bambini tenendo conto delle sempre maggiori consapevolezza che si hanno sia sull’incidenza dei sensi, sia sugli aspetti emozionali nei processi di conoscenza. Queste riflessioni sembrano urgenti considerata la sempre più precoce familiarità dei bambini con il linguaggio televisivo e massmediatico che ci impone la necessità di comprendere la loro odierna sensibilità al linguaggio teatrale.

---

<sup>110</sup> Cfr. J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

L'interesse per il teatro non si riduce certo alla sola età scolastica e continua, si spera, negli adulti. Oltre ad essere un linguaggio da consegnare ai bambini, il teatro è indubbiamente, e prima di tutto, un elemento della nostra storia, del nostro contesto socio-culturale al quale introdurre i bambini come tutto il resto. Il teatro può rendere alla scuola, e in modo eccellente, un significativo contributo ma occorre chiedersi se la sua finalità sia unicamente quella di assecondare l'insegnamento scolastico. Il teatro visto o praticato dovrebbe apportare qualcosa di diverso, qualcosa che per la sua specificità altre attività o insegnamenti scolastici non possono dispensare. Attraverso le attività teatrali abbiamo la fortuna di poter fare scuola senza dividere la classe in bravi, mediocri o cattivi alunni. Abbiamo la fortuna di offrire un'opportunità a ragazzi poco dotati per le materie teoriche ma abili con le loro mani, il loro corpo, la loro voce. Il teatro può offrire molto a tutti gli allievi, studiosi o no, più o meno intellettuali, diligenti o distratti.



## Mariano Dolci e il trasferimento del burattino in Educazione

M. Dolci<sup>111</sup> fu chiamato nel 1969 da L. Malaguzzi a collaborare nella sua équipe pedagogica come animatore esperto per le Scuole dell'Infanzia e i Nidi della Municipalità di Reggio Emilia.

L'opera che riassume i trent'anni di apprendistato a Reggio di Dolci<sup>112</sup> riesce a essere un'“occasione di formazione e di trasformazione, un motivo d'impegno e di responsabilità, un investimento in libertà e in futuro”<sup>113</sup>.

In dialogo con M. Dolci scopriamo le radici del teatro di animazione in Educazione. Le marionette, attraverso le testimonianze del passato sono quasi assenti: dobbiamo arrivare a tempi molto recenti per avere notizie di una loro presenza nella scuola.

D'altra parte i burattini incontrano diverse difficoltà nel trovare una collocazione nella scuola. Nella percezione comune per lungo tempo i burattini sono stati considerati una forma di teatro del tutto subalterna e associata al cosiddetto “popolino”, sicché gli educatori potevano guardarli con sospetto o al massimo con condiscendenza come spettacolo ma non certo come strumenti di educazione. “Da una parte lo studio, dall'altra lo svago”, questa era la regola. Sembrava evidente che i burattini non potessero avere molto a che fare con la serietà della scuola. Esempiarli le conseguenze

---

<sup>111</sup> M. Dolci, insignito nel 2013 a Pechino dell'onorificenza di Maestro burattinaio internazionale dall'Unione Internazionale della Marionetta (UNIMA-Unesco).

<sup>112</sup> Cfr. V. Minoia, *Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in Educazione*, op. cit.

<sup>113</sup> “[...] un discorso, un saggio ampio (...) con aperture in termini di riflessione educativa e formativa che sostengono ogni questione sollevata nel corso del dialogo. Aperture cui il testo ci introduce attraverso una voce del teatro dei burattini e delle marionette che opera a livelli di eccellenza mondiale, reinterpretando la “realtà pedagogica di Reggio”, sperimentando la poliedricità formativa, rieducativa, creativa, curativa e finanche terapeutica delle possibilità di trasposizione del sé in un doppio-alter, in un burattino, in una marionetta. Qui il campo si slarga fino a con-fondere i propri confini di legittima argomentazione pedagogica, approssimandosi a settori di indagine clinico-terapeutico-riabilitativi che comunemente sono ritenuti essere distanti rispetto al mondo del teatro di animazione. Tuttavia questa estensione se, da un lato, restituisce più ampio respiro alle questioni trattate nel volume, dall'altro, i pur affascinanti sentieri di ricerca e approfondimento suggeriti nel testo non mettono mai in secondo piano i veri protagonisti del lavoro, che restano sempre due: il burattino-marionetta e il bambino. (...) Fino alla svolta che vede il bambino da essere quasi comparsa a divenire protagonista, tutto fino a una domanda cruciale “Perché trasferire il burattino o la marionetta in educazione?”. Questo è un punto di svolta nel testo che segna il determinarsi di un più stringente riferimento alla materialità educativa... in questa situazione la figura di Mariano Dolci quasi sfuma, ed è la sua stessa voce, sono le sue stesse parole ad avere l'effetto di portarlo su di un secondo piano di fronte alla eccedente e debordante dominanza degli altri due protagonisti. Uno “scambio” di ruoli che comunica quel trasporto e quella rara passione che chi fa ricerca e sperimentazione sa coltivare per un oggetto quando diventi il cuore di una indagine [...]”, G. Annacotini, *Recensioni*, in “Metis”, anno II numero 1, Progedit, Bari, giugno 2012 <<http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/36-recensioni/185-minoia-v-a-cura-di-2009-mariano-dolci-dialogo-sul-trasferimento-del-burattino-in-educazione-urbino-nuove-catarsi.html>>, sito consultato il 18/06/2015.

capitate a Pinocchio per aver disertato la scuola per entrare nel teatro di Mangiafuoco. Se alcune attività con i burattini sono state autorizzate nella scuola, quasi sempre è avvenuto nel tempo della ricreazione o della festa.

[...] Forse l'antesignano di un uso didattico potrebbe essere Sant' Alberto Magno (1193 – 1280), che si dice facesse lezione con l'ausilio di una testa di rame parlante, statua che sarebbe stata poi distrutta a bastonate dal suo scandalizzato discepolo San Tommaso d'Aquino[...]<sup>114</sup>.

Per quanto burattini e marionette fossero strumenti antichissimi, universalmente noti, ed egualmente noto fosse il fascino che esercitano sui bambini, per trovare un loro posto nell'educazione hanno dovuto aspettare tempi relativamente recenti. Hanno dovuto aspettare i cambiamenti dei metodi scolastici al seguito della progressiva affermazione di un'immagine meno misera di bambino. Per entrare a pieno titolo nella scuola (e non solo per la ricreazione) il teatrino presuppone alcune condizioni: la libertà di muoversi nell'aula, un qualche interesse per l'espressione dei bambini, il riconoscimento della funzione dell'immaginazione e del gioco nell'apprendimento e nella formazione dell'identità, l'importanza attribuita alla relazione.

All'inizio i bambini sono stati condotti in teatro per assistere a spettacoli favoriti dal progressivo abbandono del pubblico adulto a questa forma di spettacolo. Oppure i burattinai sono stati invitati a rappresentare nelle scuole. Questo ha costretto molte compagnie per sopravvivere a specializzarsi in un repertorio unicamente infantile. A questi spettacoli veniva richiesto di essere "educativi", ossia moraleggianti, mentre i burattini rimanevano nelle mani degli artisti e non si trasferivano ancora in quelle degli insegnanti. Quando questo passaggio è iniziato, è stato per allestire spettacoli, e trasmettere concetti morali o nozioni scolastiche in modo un po' più elettrizzante che in una noiosa lezione. In seguito, in qualche caso, i burattini hanno cominciato a trasferirsi nelle mani dei ragazzi, anche se l'unico modello proposto era comunque lo spettacolo. Ma quando i burattini sono entrati nelle aule in modo meno saltuario e celebrativo?

[...] La prima notizia che sono riuscito a trovare – afferma Dolci - è del 1905. Si tratta di una comunicazione presentata all'Accademia delle Arti di Rouen da parte del dottor

---

<sup>114</sup> V. Minoia, *Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in Educazione*, op. cit., p. 109.

Delabost che descrive come era stato condotto nel 1885 a utilizzare le marionette con finalità educative. Le preoccupazioni del dottore sarebbero lontane da quelle degli educatori di oggi poiché pensava esclusivamente a servirsi delle marionette per trasmettere alcuni valori morali [...]<sup>115</sup>.

Limitandoci all'Europa di fronte alla scarsità di testimonianze, possiamo ritenere che i primi tentativi meno superficiali di quello citato, risalgono agli anni Trenta.

Fa eccezione la Cecoslovacchia, dove burattini e marionette sono sempre stati diffusissimi e dove hanno avuto una secolare funzione di salvaguardia della lingua e della cultura autoctona contro la germanizzazione dovuta alla lunga dominazione austriaca (una funzione che non ha riscontro in altri paesi europei). In quest'ambiente, dove burattini e marionette erano familiari a tutti, operò la pedagoga L. Teserova (1845 – 1936) che alla fine dell'Ottocento li introdusse nelle scuole dell'infanzia e poi all'inizio del secolo successivo, in quelle elementari come strumenti di educazione estetica ed etica. Dopo la seconda guerra mondiale questa utilizzazione si estese dalla Cecoslovacchia ad altri paesi del blocco sovietico e in Jugoslavia.

Nel 1938 esce in Francia il primo libro dedicato alle scuole del burattinaio M. Temporal che negli anni Trenta in Francia aveva intrapreso un'importante collaborazione con gli educatori, contatti poi ampliati da suo figlio Jean-Loup (1921-1983) al suo ritorno dal campo di concentramento tedesco. I primi incontri erano stati rivolti soprattutto all'acquisizione da parte degli educatori, di tecniche per imparare a costruire pupazzi e allestire piccoli spettacoli. La collaborazione, grazie alla sensibilità e alla disponibilità dei Temporal, evolse ben presto verso altre forme, in modo che teatro e scuola si arricchirono a vicenda. Da una parte J.L. Temporal divenne in Francia il primo professionista a dedicarsi alla difficile ideazione di spettacoli per bambini delle materne (alcuni di questi spettacoli sono giustamente famosi). Dall'altra parte, le educatrici si appropriarono di uno strumento di comunicazione prezioso e poterono venire a contatto con il patrimonio di conoscenze sui bambini e il loro umorismo.

[...] “Ebbi l'occasione di fare amicizia con J.-L. Temporal e di intervistarlo alla fine degli anni Settanta. Mi sembra che alcune sue dichiarazioni possono ancora essere attuali riguardo alle prime difficoltà dell'incontro tra due contesti così diversi; il teatro e la scuola.

---

<sup>115</sup> Ivi, p. 109-110.

Lavoravo già da anni con le Scuole dell'Infanzia di Reggio Emilia e i ricordi di Jean-Loup, rievocavano perfettamente i miei: "La collaborazione con le educatrici nell'allestimento di spettacoli insieme ai genitori finì per affascinarmi e mi riproposi di conoscere meglio i bambini in quanto spettatori e poi ben presto anche in quanto costruttori e animatori ... Paradossalmente ero io, proveniente dal teatro a tentare di distruggere nelle maestre la logica ferrea dello spettacolo teatrale per sostituirla con qualcosa di più giocoso. Mi misi a studiare (...). Si associa spesso il mestiere di burattinaio all'individualismo, alla libertà e all'indipendenza, Si tratta invece molto più semplicemente di conoscere perfettamente lo strumento e i suoi limiti. Dopo la fantasia può essere liberata "[...]"<sup>116</sup>.

In Francia, l'uso dei burattini nella scuola materna statale è ormai corrente e il Ministero dell'Istruzione, attraverso un suo centro, organizza incontri sull'argomento. Hanno contribuito alla diffusione dei burattini, in varie fasce d'età, i CEMEA<sup>117</sup> che, nella loro ricerca di una scuola attiva, hanno saputo apprezzare le potenzialità dei burattini e farne l'oggetto dei loro corsi di aggiornamento.

Per quanto riguarda l'Italia, invece, occorre citare il lavoro pionieristico di M. Signorelli negli anni Cinquanta: straordinaria artista, burattinaia, scenografa, donna poliglotta di grandissima cultura, nota per le sue collaborazioni con intellettuali e artisti. Molti si meravigliarono che lei si interessasse all'aspetto educativo recandosi personalmente nelle scuole. Suoi sono i primi libri sull'argomento in Italia. Grazie all'interessamento di suo marito, il pedagogo L. Volpicelli, i burattini furono menzionati nei "Programmi didattici ministeriali per la scuola primaria" del 1955 e poi nel 1985, come anche in quelli del 1991 per la scuola materna.

Indipendentemente da tali orientamenti i burattini furono recuperati, o riscoperti, nella stagione di grande diffusione dell'"Animazione Teatrale" durante gli ultimi anni Sessanta. Compagnie di attori stanchi di presentare spettacoli con le modalità tradizionali, cominciarono a coinvolgere sempre più gli spettatori bambini rendendoli coautori dello spettacolo. Negli anni Settanta l'animazione teatrale fu molto innovativa e in modo dirompente, con grande entusiasmo, coinvolse il mondo dell'educazione. Nella scuola entrarono vari linguaggi espressivi, teatro, musica, grafica ma con significati nuovi (linguaggi già da tempo in uso nella Scuola dell'infanzia).

---

<sup>116</sup> Ivi, p. 110-111.

<sup>117</sup> I CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva), movimento educativo internazionale diffuso in 39 paesi nel mondo, sin dalla loro fondazione avvenuta nel 1937, sostengono la centralità dell'azione educativa per l'evoluzione della società e partecipano attivamente alla sua trasformazione, impegnandosi attraverso l'associazionismo e la cooperazione sociale.

Un'importante influenza l'ha avuta G. Rodari, che si opponeva al pregiudizio per cui l'insegnamento, per essere tale doveva per forza essere una cosa tetra. In varie occasioni ha favorito l'ingresso a pieno titolo dei burattini nelle scuole di ogni grado.

Si deve riconoscere che gli animatori teatrali si sono impegnati moltissimo in quegli anni, ma solo eccezionalmente sono riusciti a far scaturire una dimensione pedagogica. Il desiderio di finalizzare subito l'apporto del teatro per uno scopo didattico ha portato spesso a trascurare la sua dimensione estetica. Si è dimenticato che il teatro dovrebbe apportare qualcosa di nuovo che le lezioni non possono offrire.

Questo ha portato probabilmente a sminuire il fatto che lo spettacolo fatto dagli alunni dovesse essere ben fatto, ben costruito, bello.

[...] Oggi ho l'impressione che molte acquisizioni di quel periodo di entusiasmo (anni Settanta) siano state dimenticate poiché vedo che i giovani insegnanti che incontro accolgono come novità quello che anni fa sembrava acquisito da tutti. Riguardo ai burattini, ho l'impressione che nonostante le esperienze positive realizzate in tante istituzioni, il teatro dei burattini scompaia dalla scuola primaria, indietreggi in quella dell'infanzia per rifugiarsi in qualche asilo nido [...]<sup>118</sup>.

E fu proprio dall'incontro nel 1970 tra l'Amministrazione Comunale di Reggio Emilia e la Compagnia Sperimentale dei burattini di O. Sarzi che nacque il "Laboratorio di Animazione" la cui direzione fu affidata a M. Dolci. Il "Laboratorio" si costituì principalmente per introdurre e sperimentare le potenzialità dei burattini, marionette, maschere, ombre negli asili nido e nelle scuole comunali dell'infanzia. Dopo breve tempo il campo d'intervento del "Laboratorio", si estese anche alle scuole elementari.

Al seguito del suo primo corso di "Fantastica" rivolto agli educatori di Reggio Emilia, G. Rodari pubblicò il suo testo "La Grammatica della fantasia"<sup>119</sup> dove tra tutti i vari stimoli, dedica anche un capitolo ai burattini di O. Sarzi e M. Dolci. Un'opera straordinaria, ancora attuale.

Ma quali relazioni intercorrono tra il teatro di animazione e il bambino nel contesto educativo ?

---

<sup>118</sup> V. Minoia, *Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in Educazione*, op. cit., p. 113.

<sup>119</sup> Cfr. G. Rodari, *La Grammatica della Fantasia*, Einaudi, Torino, 1973.

[...] Rifletto su questa domanda da quasi cinquanta anni e a volte mi sento schizofrenico. Da una parte, occupandomi di bambini piccoli dovevo essere coerente e non potevo rinchiudermi in una materia e dunque dividere la personalità del bambino in settori separati ma dovevo cercare le relazioni possibili dei burattini con le diverse facce della personalità infantile. La razionalità, l'immaginazione, l'espressione, le emozioni, l'affettività, la costruzione dell'identità, la costruzione delle conoscenze, ecc. Dall'altra parte, non potevo disperdermi e dovevo pur sempre tornare ad approfondire riflessioni sulla specificità dei miei strumenti per essere poi in grado di riproporli con consapevolezza.

In un certo senso dovevo anche tendere a negare il mio ruolo attraverso una ricerca costante cercando di stimolare ogni insegnante ad essere in grado di utilizzare autonomamente i burattini senza necessità dell'esperto. Il che significava ricerca dei materiali più comuni ed economici, dei procedimenti meno specialistici, delle modalità di animazione alla portata di tutti. Si trattava dunque di aver presenti le esigenze della scuola e di imparare continuamente dai bambini e dagli insegnanti.

In un articolo di tanti anni fa un autore caldeggiava l'uso dei burattini in educazione per i motivi seguenti: educazione estetica, educazione musicale, coordinamento manuale, espressione plastico-pittorica, espressione verbale, ordine e disciplina, problemi di bilinguismo o di socializzazione e altro ancora. Certo, i burattini possono cooperare a svolgere tutte queste cose ma, a mio avviso la questione espressa in questo modo, è mal posta. L'importante è avere in testa un'immagine elevata delle possibilità dei burattini, essere sempre pronti a ricorrere ad essi e non considerarli come una attività indipendente da tutte le altre[...]<sup>120</sup>.

Finora si sono soltanto sfiorate le reali possibilità di utilizzo dei burattini nella scuola. Per qualsiasi applicazione pedagogica occorre andare oltre l'accettazione acritica e superficiale dell'immagine dei burattini e delle marionette privati della loro storia e delle loro proprietà. Ignorando o perdendo di vista l'identità degli strumenti, non accreditando loro elevate potenzialità, si rinuncia allo stesso tempo a percepire nelle produzioni dei bambini quegli elementi suscettibili a far evolvere l'espressione in modo sempre più ricco e promettente; ci si priva dell'occhio e della sensibilità necessaria per consegnare un linguaggio e rilanciare al meglio la comunicazione.

[...] Poi c'è l'equivoco dell'arte. Tanto per fare un'analogia, noi non forniamo carta e colori ai bambini per ottenere opere d'arte da incorniciare o per selezionare dei futuri artisti (questo non esclude che alcune produzioni infantili possano emozionarci per la loro

---

<sup>120</sup> V. Minoia, *Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in Educazione*, op. cit., p. 115-116.

bellezza). Da tempo, gli scarabocchi dei bambini sono stati rivalutati per quello che sono veramente, ossia una modalità espressiva a loro congeniale. Proprio per la ricchezza l'espressione grafico-pittorica è diventata insostituibile in psicologia, psichiatria o psicanalisi infantile. Ciò è del tutto giustificato: i disegni comunicano qualcosa di diverso, ossia "qualcosa in più" di quello che comunicherebbe il solo linguaggio verbale.

Tanto più questo avviene con i burattini i quali in mano ai bambini anche loro comunicano qualcosa in più. Ciò dovrebbe avere un interesse prevalente e i burattini non dovrebbero essere consegnati avendo come unica finalità lo spettacolo[...] <sup>121</sup>.

Oggi in molte istituzioni della prima infanzia i burattini sono a disposizione dei bambini ma le finalità di quest'offerta possono essere molto varie. Per alcuni, i burattini sono considerati semplici giocattoli senza aspettative da parte degli adulti. Prevalentemente costituiscono il corredo di un teatrino così angusto da precludere qualsiasi reale possibilità di gioco.

[...] Questi teatrini reperibili in commercio sono a volte costruiti in modo tale che il bambino vi possa operare soltanto ponendosi in ginocchio, da solo o al massimo in due, gomito a gomito! Probabilmente intenerisce l'immagine del bimbo piccino nel teatrino piccino ma neppure un professionista potrebbe resistere ed esprimersi ristretto in quella posizione. Sarebbe meglio un manico di scopa e una coperta sostenuta da due sedie dietro la quale più bambini potessero operare[...] <sup>122</sup>.

Il concetto che ispira questi arredi presuppone un'immagine misera delle potenzialità dei burattini, ma anche, e soprattutto, presuppone una scarsa attenzione per l'ascolto dei bambini. Sembra che l'educatore si aspetta che il giocattolo determini automaticamente il gioco, ossia che i bambini scoprano autonomamente le tecniche e le convenzioni per giungere finalmente all'ambita "scenetta". Con queste premesse, le prime manifestazioni spontanee dei bambini non costituiscono dei preziosi punti di partenza per sostenere e alimentare il dispiegarsi di una comunicazione e di una socialità sempre più ricca. I bambini "lasciati liberi" in questo modo non sono in realtà affatto liberi, ma soltanto abbandonati a se stessi. Oltretutto, per via del disinteresse degli adulti, si inizia a voler trasmettere quella dicotomia tra divertimento da un lato, inteso come svago improduttivo, e impegno dall'altro, inteso come studio, fatica e poi lavoro. Un

---

<sup>121</sup> Ivi, p. 118.

<sup>122</sup> Ibidem.

atteggiamento che non è previsto con altri strumenti espressivi come quelli musicali o grafici.

A volte si procede in senso opposto addestrando il gruppo di bambini all'allestimento di uno spettacolino partendo da un racconto, con parti recitate e gesti memorizzati. Anche in questo caso abbiamo dei bambini ai quali non vengono accreditate risorse e capacità autonome. Incombe su loro un limitato modello di attività teatrale presente nella testa degli adulti, ossia "ottenere un prodotto".

Sul modo di praticare tradizionalmente il teatro a scuola, Dolci ci riporta un significativo ricordo del maestro M. Lodi che evoca la sua esperienza di scolaro e ne giudica impietosamente l'inefficacia educativa:

[...] "Ricordo personalmente quelle noiosissime recite con i gesti, le mossette, i toni di voce, preparati dalla maestra, che ci insegnava tutto quello che si doveva fare, come tanti piccoli robot, vestiti con i costumi fatti dalle mamme, immortalati con la foto ricordo alla fine. (...) Noi ragazzi ci annoiavamo molto in una scuola dove non si creava, dove non eravamo mai noi stessi. Perciò eravamo originali, autentici solo fuori dalla scuola, quando per mezzo del "teatro" creativo clandestino che facevamo giocando nei campi, nelle stalle, nei cortili, ognuno di noi esercitava le capacità espressive che la scuola ignorava. In quelle attività si cresceva fisicamente, socialmente e, anche, direi, linguisticamente" [...]<sup>123</sup>.

Quello che M. Lodi dice per il teatro vale naturalmente anche per quello di animazione.

[...] In una scuola materna dove fui invitato ad assistere alle prove per uno "spettacolino" in preparazione di una festa, finita la prova, un bambino dall'espressione triste, consegnando il burattino alla maestra, venne a chiedere: "E ora possiamo andare a giocare?". È evidente che quanto praticato in questo modo non è né gioco, né teatro. Dopotutto non è escluso che in queste occasioni i bambini possano anche divertirsi, ma si potrebbe offrire loro molto di più. Allo stesso modo che negli adulti, c'è divertimento e divertimento, qualità e qualità di gioco[...]<sup>124</sup>.

Invece, preparare seriamente spettacoli affrontando ricerche, adattamenti e poi problemi di regia, scenografia, stile, è una attività di grande valore per bambini e ragazzi quando

---

<sup>123</sup> M. Lodi, in *Dalla scuola al teatro... (e ritorno)*, in *Scuola, ragazzi teatro*, Atti di Convegno, Assessorato Provinciale di Mantova, 1983, in V. Minoia, *Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in Educazione*, op. cit., p. 119.

<sup>124</sup> Ivi, p. 120.



l'ascolto dei ragazzi e il rispetto dei loro tempi sia costante. È proprio l'espressione teatrale dei primi giochi spontanei, qualora siano sostenuti, che può evolvere nel tempo e, con tutta naturalezza, può favorire i passaggi dalla finzione all'interpretazione e da questa alla rappresentazione. È ripagante per gli educatori assistere al passaggio dalla spontaneità all'elaborazione, dalla creatività alla creazione, dal gioco all'autodisciplina, dal piacere immediato allo sforzo in vista di un piacere più intenso, dalla fantasia allo spirito critico, dall'individuale al collettivo. Sono tutti elementi che l'espressione drammatica mette in atto a diversi livelli. Un processo da rispettare e sostenere che occorre non forzare per giungere anzitempo al prodotto da esibire.

Il teatro dovrebbe essere collocato a pieno titolo nel piano di lavoro in modo trasversale a tutte le altre discipline, come una delle basi metodologiche del progetto scolastico. I temi affrontati dai ragazzi non dovrebbero essere limitati a favole e racconti ma anche a fatti legati alla quotidianità, della scuola e dell'esterno. Pochi linguaggi ci restituiscono la vera voce dell'infanzia come i linguaggi teatrali. A noi il compito di tenere occhi e orecchie aperte per cogliere nelle loro manifestazioni giocose i temi che possono essere rilanciati con profitto. Giocando, anche i bambini molto piccoli inconsapevolmente comunicano tra loro emozioni e conoscenze che sarebbero incapaci di esprimere con parole.

## **Il burattinaio municipale, un bell'esempio di "creatività burocratica"**

M. Dolci vive il primo incontro con i burattini a Parigi quando era bambino, nei primi anni Quaranta, entrando in contatto con *Le avventure di Guignol e Gnafron* nel teatrino del Luxembourg. Poco tempo dopo fu la volta di Pulcinella a Roma. Quando frequentava le scuole elementari, la sua classe fu condotta ad assistere ad uno spettacolo di marionette della compagnia Podrecca.

Diventa burattinaio, invece, quando, da insegnante di matematica e osservazioni scientifiche presso una scuola media inizia a frequentare la Compagnia di O. Sarzi, che in quegli anni aveva nel suo repertorio brani di Majakovskij, Brecht, Garcia Lorca, Irvin, Shaw, Arrabal, Aristofane e animazioni su musiche di Mussorskij, Albinoni, Grieg, Satie e altri. Si appassionò prima alla personalità di Otello e quindi sempre di più al suo lavoro. Fino a che arrivò il momento in cui non era più possibile svolgere due attività così impegnative con l'obbligo di sceglierne una. Lascia l'insegnamento e segue la Compagnia di O. Sarzi, diventando professionista. Al suo Maestro deve una concezione alta del teatro di burattini, avendo il privilegio di essere iniziato al teatro da un artista di grande talento in una forma di teatro basata su materiali concreti e di poter collaborare alle sue creazioni.

La Compagnia di O. Sarzi si diede in quegli anni una nuova organizzazione con un nuovo nome "T. S. B. (Teatro Sperimentale di Burattini)". Lo attendeva un periodo di ristrettezze, di espedienti, a volte di vera fame, vissuto però in solidarietà e con cooperazione.

Aveva abbandonato la scuola per un teatro politicamente impegnato rivolto principalmente agli adulti, ma, in prospettiva di sopravvivenza, anche al pubblico infantile. Fu allora che iniziò a interrogarsi sulla natura del pubblico infantile e sul rispetto che gli è dovuto.

Alla fine degli anni Sessanta, la Compagnia fu invitata a Reggio Emilia, dove O. Sarzi era conosciuto essendo stato un coraggioso partigiano nella Lotta di Liberazione. Al gruppo furono proposte diverse rappresentazioni nelle Scuole Comunali dell'Infanzia. La Compagnia riadattò il repertorio che solitamente presentava al primo ciclo delle scuole elementari per farlo corrispondere all'immagine di bambini piccoli che allora i componenti del gruppo avevano nella loro testa. Ne seguì un enorme successo sia da parte dei bambini che delle educatrici. C'era un motivo che aveva contribuito alla

presenza di quel vivo interesse mostrato da parte dalle educatrici, ma la Compagnia Sarzi era ancora all'oscuro della pedagogia di Reggio Emilia e della sua carica di rinnovamento.

Una frase di L. Malaguzzi, tratta da una sua poesia, risuonava però affissa all'ingresso delle scuole. Sembrava una petizione di principio: "Il bambino può parlare cento lingue e noi gliene rubiamo novantanove". Furono le educatrici costantemente impegnate a sperimentare con i bambini i linguaggi espressivi più vari, a scorgere che i burattini potevano essere uno di questi. Fu così che le educatrici chiesero a L. Malaguzzi e all'amministrazione comunale, di trovare il modo di ospitare la compagnia per un certo tempo, in modo da poter carpire tutti i suoi segreti. Era il 1969-'70. L. Malaguzzi organizzò dei corsi di aggiornamento per le educatrici di Reggio Emilia e di Modena. Fu un incontro fortunato tra due persone di grande talento (L. Malaguzzi e O. Sarzi) nei loro rispettivi campi.

I corsi di costruzione e di animazione ai quali si erano iscritte una quarantina di insegnanti, si svolsero sul grande palcoscenico del Teatro Municipale di Reggio Emilia. Li conducevano O. Sarzi, suo figlio Mauro, M. Dolci, particolarmente interessato come ex-insegnante a questa esperienza. L. Malaguzzi era sempre presente e interveniva continuamente, riprendendo e commentando le dichiarazioni dei burattinai per piegarle verso i problemi e le prassi educative.

Fin dai primi incontri, i professionisti si resero conto che quello che cercavano di trasmettere non era quello che poi serviva realmente in una comunità di bambini piccoli; l'ottica e le finalità del burattinaio erano completamente diverse da quelle dell'educatore.

Fu così che gli interrogativi delle insegnanti iniziarono a stimolare riflessioni sui procedimenti di costruzione, sulla natura tossica o la complessità di utilizzo di alcuni materiali, ecc. Si fece strada l'idea di un trasferimento degli strumenti del teatro di animazione nelle mani delle insegnanti e poi dei bambini.

Occorreva però cambiare atteggiamento, il burattinaio doveva mettersi al servizio dell'ottica educativa e offrire la propria consulenza.

Si trattava di operare una "traduzione" degli strumenti, per trasferirli dal mondo dello spettacolo a quello dell'educazione. Si trattava di un'esperienza in un ambiente molto

vivace, intelligente, pieno di un entusiasmo contagioso. M. Dolci matura l'idea di trasferirsi a Reggio Emilia.

L. Malaguzzi gli chiede di iniziare una sperimentazione per selezionare i materiali e i procedimenti più adatti da proporre ai bambini.

Un giorno L. Malaguzzi arriva a Scuola con G. Rodari che, sinceramente interessato, aveva espresso la sua massima curiosità e soddisfazione per i tentativi che si producevano.

Come scrisse G. Rodari nel suo libro:

[...] “Sarzi e i suoi amici hanno fatto molto per i burattini. Ma io credo che abbiano fatto la cosa più importante quando hanno cominciato ad andare nelle scuole non solo per fare degli spettacoli ma per insegnare ai bambini a fabbricarsi i loro burattini e muoverli, a costruirsi le baracche.[...] Nelle scuole per l'infanzia di Reggio Emilia la baracca dei burattini è un mobile fisso”[...]<sup>125</sup>.

Ecco come M. Dolci descrive il suo incontro a scuola con G. Rodari:

[...] Lo avevo già incontrato il giorno precedente nell'ufficio di Malaguzzi. Non che avessi aspettative particolari, ma fui comunque colpito dalla statura minuta del grande scrittore e meravigliato dal suo strano modo di stare seduto, rannicchiato, con un piede appoggiato sul piano della sedia.

Data la personalità e la generosità di Rodari il riconoscimento di un debito da parte mia è più che dovuto, ma a me piace ricordarlo in un modo particolare e vorrei riuscire a comunicarlo. Rodari aveva una buona conoscenza dei burattini di cui caldeggiava l'introduzione nelle scuole di ogni grado. Ne discorreva in modo diverso da come potevano fare altre persone colte. Direi che ne parlava “dall'interno”, da appassionato e soprattutto da intenditore. Aveva naturalmente letto tutti i testi della nostra arte, da Goethe a Kleist, da Gordon Craig a Garcia Lorca e Obratzov, tuttavia la sua competenza in una serie di piccoli accorgimenti del mestiere non poteva essere frutto soltanto della sua grandissima cultura. Evidentemente aveva riflettuto, aveva provato e si era posto sul serio il problema di quale potesse essere il particolare “linguaggio”, la “grammatica” dei burattini. Dopo i suoi soggiorni reggiani, avemmo modo di continuare le conversazioni su quello che con umorismo lui aveva battezzato la “burattinologia applicata”, poiché chiese la mia collaborazione per proporre l'animazione spontanea di burattini in due suoi corsi[...]<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> G. Rodari, *La Grammatica della fantasia*, op. cit., p.67.

<sup>126</sup> V. Minoia, *Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in Educazione*, op. cit., p. 12.

Grazie anche agli stimoli di G. Rodari, insieme a quelli costanti di L. Malaguzzi, la capacità e la professionalità delle educatrici, la sperimentazione nelle Scuole Comunali dell'Infanzia procedeva finché nel '73, il Comune di Reggio Emilia istituzionalizzò il ruolo di Dolci. Si istituì la figura, di quello che potremmo definire il “burattinaio municipale” e nello stesso tempo si creò il “Laboratorio di animazione” che Dolci ha diretto per più di trent'anni. Sempre G. Rodari, commentò la notizia della sua assunzione di ruolo con le parole: “Un bell'esempio di creatività burocratica”.

Fino al pensionamento di M. Dolci, avvenuto nel 2002, le attività del Laboratorio si sono continuamente ridefinite e modificate, sia per l'influenza delle acquisizioni accumulate nel corso delle sperimentazioni, sia per la continua evoluzione del contesto delle Scuole Comunali dell'Infanzia di Reggio Emilia e della società nel suo complesso. Il lavoro del “Laboratorio di Animazione” (poi “Laboratorio Gianni Rodari”) evolve, si modifica ed esiste tuttora.

Il dialogo con M. Dolci prosegue: gli ho chiesto (e documentato per questa ricerca) di descrivere la sua lunga e rilevante collaborazione con L. Malaguzzi. Ne è venuto fuori un vero e proprio ritratto del pedagoga di Correggio, che riporto in Appendice.

## **Lella Gandini, disseminatrice del *Reggio Emilia Approach* negli Stati Uniti**

Durante il mio periodo di studio negli Stati Uniti ho incontrato anche L. Gandini, che attraverso il suo lavoro di diffusione del pensiero di L. Malaguzzi negli USA (fu anche sua accompagnatrice nelle diverse conferenze nelle università americane), ha fatto conoscere in modo approfondito l'esperienza educativa di Reggio Emilia a molti studiosi e insegnanti statunitensi. Oggi è "Liaison for the Dissemination of the Reggio Emilia Approach" negli Stati Uniti.

L. Gandini ha iniziato nei primi anni settanta a studiare il folklore infantile. Fecondo fu poi il suo incontro con A. Stern e l'aspetto liberatorio del lavoro grafico con la pittura. Mi ha riferito degli inizi del collegamento tra l'esperienza di Reggio Emilia e quella di J. Bruner, poi di H. Gardner (Università di New York e di Harvard) approfondendo una riflessione sulla bella espressione coniata proprio da H. Gardner e dai suoi collaboratori di Cambridge: "Rendere visibile l'apprendimento"<sup>127</sup>.

Oggi negli Stati Uniti esiste la rivista "Innovations in Early Education", quadrimestrale della North American Reggio Emilia Alliance, che riunisce operatori nel campo dell'educazione da tutti gli Stati federali statunitensi. L. Gandini è tra i promotori di questo lavoro che vede ogni anno l'organizzazione di convegni molto partecipati in varie università e con la valutazione di sperimentazioni attivate in diversi contesti che si sono ispirati al "Reggio Emilia Approach" (ne ricordiamo uno, in particolare, che si svolge tutti gli anni in primavera alla Lesley University di Boston).

Abbiamo approfondito inoltre riflessioni sul sistema educativo statunitense e su una didattica efficientista che fa uso di tests poco inclini a valutare frutti di un lavoro sull'apprendimento che non siano strettamente disciplinari (la situazione comunque è variegata e differenziata: si va dagli Stati più progressisti a quelli più reazionari, anche in campo educativo).

Infine abbiamo dialogato sul ruolo delle arti in educazione, visitando il Museo E. Carle, creato ad Amherst nel Massachusetts nel 2002 dal noto scrittore e illustratore di libri per bambini, il quale si è liberamente ispirato al lavoro di Reggio Emilia, ricontestualizzandolo. È seguita una visita all'Hampshire College adiacente al Museo,

---

<sup>127</sup> *Making Learning Visible* è un'idea per sostenere l'arricchimento dell'apprendimento in classe, approfondita dal programma di ricerca "Project Zero" alla Harvard University. Cfr. M. Krechevsky, B. Mardell, M. Rivard, D. Wilson, *Visible Learners. Promoting Reggio-Inspired Approaches in all School*, Jossey-Bass, San Francisco, 2013.

parte integrante dell'Hampshire College Cultural Village ispirato a un'idea progressista di formazione degli insegnanti<sup>128</sup>.

---

<sup>128</sup> Si veda l'intervista a L. Gandini in Appendice.

### 3. TEATRI E DIVERSITÀ, UN SENTIERO EMBLEMATICO

#### **Per un *Teatro Educativo Inclusivo* come potenziale risorsa per l'uguaglianza**

Nel solco di un fenomeno, quello del teatro di interazione sociale, che si sta diffondendo sempre più a livello internazionale, si tenterà di suggerire alcuni spunti di riflessione. Sta emergendo un nuovo *Teatro Educativo Inclusivo*, definibile come “un luogo formativo che facilita inclusione in cui un'équipe di professionisti (esperti di teatro ed educatori o altri operatori coinvolti in progetti di carattere educativo) opera con gruppi di cittadini – in presenza di persone svantaggiate o con bisogni educativi particolari– e realizzano laboratori teatrali o performance e progetti espressivi e comunicativi con finalità educative, artistiche, culturali”<sup>129</sup>.

Il *Teatro Educativo Inclusivo* è un insieme di esperienze, un luogo d'incontro di storie di vita e si realizza come un insieme di buone prassi al servizio di bisogni inclusivi. Al tempo stesso partecipa a processi di rinnovamento di linguaggi e tecniche.

Le esperienze stesse di alcuni artisti che operano nell'ambito della ricerca teatral-educativa e che hanno scelto di lavorare con persone disabili o con bisogni educativi particolari– in una dimensione di ascolto delle “differenze”<sup>130</sup> – hanno creato “contaminazioni positive” e nutrimenti, che sono filtrati da una parte e dall'altra, in continue osmosi tra teatro ed educazione.

Il *Teatro Educativo Inclusivo*, con una particolare attenzione alle feconde riflessioni promosse negli ultimi decenni in Italia dalla Pedagogia speciale, intende contribuire a valorizzare le diversità in un'ottica inclusiva.

---

<sup>129</sup> La definizione è mia, maturata a seguito di alcune riflessioni sul teatro educativo e sociale maturate nel tempo con i colleghi A. Pontremoli e A. Rossi Ghiglione, studiosi all'università di Torino e con l'amica V. Ottolenghi dell'Associazione Nazionale dei Critici di Teatro, nonché da valutazioni terminologiche con la Prof.ssa P. Gaspari. L'ho utilizzata ufficialmente per la prima volta nel mese di ottobre 2014, come titolo di due distinti interventi: il 14/10/2014 su invito della Prof.ssa L. de Anna all'interno della sessione “Modelli culturali espressivi attraverso la creatività per l'inclusione” nell'ambito del secondo convegno internazionale del GIEI in Educazione e Inclusione (Roma, Università Roma Foro Italico); il 18/10/2014 su invito della Prof.ssa E. Di Fabio (Harvard University), del Prof. W. Valeri (The Boston Conservatory) e del Dott. D. Savio Teker (direttore dell'Educational Office del Consolato Generale d'Italia a Boston) nell'ambito del Symposium “Teaching Italian in Partnership with the Arts” (Harvard University, Department of Romance Language and Literature, Cambridge MA). In entrambe le circostanze la fruttuosa interazione con gli studenti e studiosi presenti mi ha consentito di raccogliere ed elaborare spunti per lo sviluppo della ricerca.

<sup>130</sup> Qualità essenziale per il *Teatro Educativo Inclusivo*.



## Specificità del fenomeno e aree di intervento

Il teatro è un linguaggio multicode, multidisciplinare, che intreccia parole e gesti, musiche e atmosfere, pensieri ed emozioni, passato e presente, vero e finto, e così via. Come ogni forma espressiva (la pittura e la poesia, il racconto e il canto), vive a infiniti livelli, dall'esperienza occasionale al buon artigianato, dall'attività locale, "di bottega", alla più alta, commovente, opera d'arte. È la diffusione dell'esperienza a ricordare la necessità di questo esercizio creativo.

La ricerca della bellezza tende ad affinare gli animi, costruire relazioni tra soggetti, produrre benessere. La costruzione poetica dell'esperienza arriva a valersi di tutti i materiali e di tutte le possibilità creative offerte dal teatro.

Il teatro possiede caratteri speciali, perché vive al plurale. Il risultato acquista respiro, valore, senso con il contributo di ciascuno singolarmente e del gruppo nella sua totalità. Inevitabilmente - e le prove sono sconfinite e le più varie - il teatro si è diffuso a tutti i livelli e in particolare, anche se non esclusivamente, lì dove si avvertiva l'esigenza di un'espressione formalizzata di condivisione e comunicazione da sperimentare insieme.

Questa diffusa "conoscenza di base", con le sue molteplici declinazioni proprie del teatro di gruppo (anche se spesso con un importante maestro di riferimento), ha contribuito a determinare in Italia, dagli anni Settanta, l'esperienza del teatro oltre i collettivi politici o i gruppi universitari. Il linguaggio teatrale poteva essere complesso, raffinato, denso, e nello stesso tempo popolare, semplice, d'immediata comprensione e fruibilità. E oltretutto faceva incredibilmente bene: le discussioni avevano un fine comune, in gioco c'era la persona nella sua totalità, mente e corpo, pensiero e azione - e l'esito era di tutti.

La pubblicazione di saggi di metodologia teatrale, la nascita di numerose compagnie sul territorio nazionale, la complementarità diffusa del fare/insegnare teatro negli spazi gestiti dalle compagnie accanto a un rilevante movimento delle scienze sociali<sup>131</sup>, della

---

<sup>131</sup> Sulla strada aperta da questo movimento abbiamo fondato nel 1996 all'Università di Urbino la Rivista europea "Catarsi, teatri delle diversità". Dopo la morte di E. Pozzi (storico del teatro scomparso il 22 aprile 2010, con il quale l'ho fondata e co-diretta sin dall'inizio) la pubblicazione, riconosciuta dall'ANVUR tra i periodici di carattere scientifico di Area 10, è da me stesso oggi coordinata, con la collaborazione di un comitato scientifico internazionale di studiosi di teatro ed altre discipline umanistiche e sociali.

Con cadenza trimestrale e prevalente profilo monotematico, si propone, con l'ambizione dell'entusiasmo, più scopi: informazione, ricerca, riflessione critica. *Informazione*: raccogliere e far circolare le notizie che

medicina e delle azioni di sviluppo di comunità verso l'arte quale processo di costruzione di identità e relazioni hanno portato, con preziosa naturalezza, all'espansione dell'esperienza teatrale fuori dai teatri: nelle scuole e nei quartieri, nei manicomi, nelle carceri e nei centri di riabilitazione, a favore di gruppi di persone che vivevano particolari forme di disagio e delle associazioni delle loro famiglie, o di gruppi di recente immigrazione e così via, ma anche in contesti dove il disagio non era evidente ma forte era invece la necessità di partecipazione, di cittadinanza attiva, di formazione umana e organizzativa.

Negli ultimi anni lo spettro delle esperienze si è ulteriormente allargato, con il progressivo affermarsi non solo di nuovi ambiti d'intervento – quali la cooperazione internazionale, la promozione della salute e dell'ambiente, lo sviluppo di comunità territoriali, il benessere organizzativo. Un numero crescente di cittadini e comunità vive esperienze con riferimento ai temi del benessere, della partecipazione e della cittadinanza.

Questo nuovo tipo di teatro si caratterizza non semplicemente per finalità terapeutiche o riabilitative ma perché coniugando arte, cura e cambiamento sociale – ovvero finalità estetica ed etica - sceglie di operare lì dove la società ha particolari doveri nei confronti di alcune persone, cittadini in situazione di difficoltà e di cui deve farsi carico. Sappiamo che in questi contesti è possibile apportare un importante contributo di benessere, condivisione, progettualità, stimolando la comprensione dell'altro, l'incontro tra diversità, lo sviluppo di risorse di cittadinanza attiva non tanto come effetti aggiuntivi e secondari ma come obiettivi intenzionalmente perseguiti al pari di quelli artistici e culturali.

---

riguardano iniziative che intendono usare il teatro, nella sua più ampia accezione, come strumento di formazione e di comunicazione, nei, per e dai mondi considerati "differenti". *Ricerca*: farsi eco del lavoro scientifico magmaticamente in essere che ha come scopo l'identificazione dei metodi che aprono le strade, auspicabilmente, dell'inclusione, attraverso l'acquisizione della cultura della convivenza, con pari dignità. *Riflessione critica*: dibattito permanente fra le diverse scuole di pensiero, su percorsi e traguardi, errori e devianze.

Nei primi sessantanove numeri "Catarsi, teatri delle diversità" ha dedicato inchieste monotematiche a: Teatro e disabilità, Teatro e carcere, Teatro e follia, Teatro ed etnia, Teatro e tossicodipendenza, Teatro e povertà sociale, Teatro e anziani, Il teatro dei sordi, I teatri e le guerre, Il teatro e i ciechi, Teatro e Anoressia, I medici del sorriso, Teatro e Scuola. Sezioni speciali sono state dedicate anche a I Rom e il teatro, Teatro e omosessualità, Il teatro sudamericano, I Centri Sociali, Teatro e Stragi, Palcoscenici di Frontiera, Islam e Teatro, Le strade della riforma della psichiatria, Otello Sarzi maestro burattinaio, Mimmo Cuticchio - iPupi – il Cunto, Testimonial o testimoni?.

Sono quattordici le aree d'intervento nel sociale identificate da una nuova indagine conoscitiva<sup>132</sup> per una "ricognizione attiva" messa in cantiere nel 2015 con uno studio di fattibilità dalla Rivista europea "Catarsi-Teatri delle diversità" in collaborazione con l'Associazione Ateatro di Milano e il Master di Teatro Sociale e di Comunità dell'Università di Torino.

Le elenchiamo: ambiente, anziani, aree di conflitto e cooperazione internazionale, carcere, differenze di genere, dipendenze, disabilità, disagio psichico, diversità culturale, lavoro e benessere organizzativo, minori-educazione-scuola, povertà sociale, territorio, salute.

---

<sup>132</sup> Una prima indagine (non vi sono altri precedenti) è stata pubblicata, sempre dalla Rivista europea "Catarsi-Teatri delle diversità" nel novembre del 2003. In quella circostanza a sostenere l'iniziativa fu l'Ente Teatrale Italiano e a collaborare alla riuscita della ricerca furono l'ETI stesso insieme all'Università di Urbino (cattedra di Storia del Teatro e dello Spettacolo alla Facoltà di Sociologia), l'ENEA (Ente per le Nuove Tecnologie), l'Associazione Nuove Catarsi, la Cooperativa sociale "Diverse Abilità". Cfr. AA.VV., I. Conte, B. Felici, V. Minoia (a cura di), *Teatro e Disagio: primo censimento nazionale di gruppi e compagnie che svolgono attività con soggetti svantaggiati/disagiati*, ANC Edizioni, Cartoceto, 2003.

## Le potenzialità del laboratorio teatrale

A sostenere ogni intervento di *Teatro Educativo Inclusivo* qualificato è la competente conduzione di un laboratorio teatrale. Ciò che il “linguaggio teatrale”, attraverso pratiche laboratoriali, può mettere in atto, nel principio della condivisione dell’esperienza, non è una terapia alternativa o un modo per passare il tempo.

Qui è possibile sperimentare su di sé, conoscere e affinare le proprie qualità creative, di relazione e di comunicazione, scoprire *risorse* di cui continuamente veniamo mutilati nella vita di ogni giorno. Riscoprendo il valore relazionale ed emozionale dell’esperienza nella cui direzione il teatro può guidarci, si rivela il suo profondo significato pedagogico.

Qui si presta ascolto, e si rispetta l’altro senza imporre o senza pretendere che ci sia nulla di già definito. Se l’esperienza dà molto, è perché nel laboratorio si può essere se stessi, non c’è giudizio, non c’è scherno, non c’è derisione ma rispetto e attenzione.

Nello spazio laboratoriale si canta, si balla, ci si maschera, ci si massaggia, si suonano strumenti. Tutto viene vissuto in modo diverso: a tutto quello che si fa, non si dà necessariamente l’obiettivo ultimo di rappresentare o mettere in scena. Non si accelerano i tempi, si rispetta il tempo di ognuno, e quello che si manifesta, accade perché deve accadere in quel momento, cioè non è forzato.

Condividere il tempo, condividere lo spazio, condividere il silenzio, condividere se stessi, la propria anima, segreta e appartata.

[...] “In questo senso il laboratorio teatrale non è soltanto lo strumento di una comunicazione fine a se stessa, ma una concreta officina del sentimento che, nell’accettazione dell’altro attraverso l’accettazione di sé, rende concretamente visibile il dono e la ricchezza dell’altro: la sua interiorità non svilita, la sua umanità non disumanizzata” [...] <sup>133</sup>.

Le tecniche espressive stimolano in una dimensione laboratoriale lo sviluppo di una crescita sia dal punto di vista relazionale che della percezione di sé. La persona si sente incoraggiata a esprimere il suo mondo interiore, a entrare in relazione con il mondo

---

<sup>133</sup> D. Seragnoli, *Ascoltare l’altro*, in rivista “Catarsi, teatri delle diversità”, anno II numero 2, marzo 1997, p. II.

esterno, e le sue azioni vengono valorizzate in base allo sforzo impiegato nell'esecuzione. L'attività produce una ristrutturazione dell'autostima e aiuta a far acquisire progressive autonomie e responsabilità.

Oltre la dimensione della comunicazione unicamente verbale, si passa a una relazionale intesa in senso più globale, riconoscendo a ciascuno la propria specificità. Assume valore l'originalità senza diventare principio di affermazione di qualcuno.

Questa dimensione di ascolto, favorisce la scoperta delle proprie possibilità (questo vale per tutti i partecipanti, non solo per le persone svantaggiate), l'individuazione di risorse che non erano mai state prese in considerazione o non avevano trovato condizioni favorevoli per emergere. Si vive in gruppo una piacevole dimensione sperimentale per uscire dalle convenzioni del quotidiano spingendosi nella conoscenza di nuovi modi di esprimersi, comunicare, quindi relazionarsi e integrarsi.

Il pedagogista J.J. Chade, sviluppando alcune considerazioni sull'esperienza della Compagnia teatrale integrata Diverse Abilità di Roma, individua come il teatro costituisce uno sfondo integratore molto forte e parallelamente un momento ideale per attivare una vera relazione d'aiuto<sup>134</sup>. Il Laboratorio teatrale non può ridurre un *deficit*. È opportuno non illudersi senza generare poi delusione. Una buona integrazione deve poter *ridurre gli handicap*, in una dimensione di gruppo, comunicando e conoscendo.

La forza autentica della scoperta e dell'incontro con l'altro può essere solamente la fede in lui e nelle sue potenzialità.

[...] “L'aiuto è, evidentemente unilaterale, il soggetto che aiuta ha bisogno di conoscere chi è aiutato e questa conoscenza si sviluppa unilateralmente. Certo può anche richiedere e pretendere che chi è aiutato si impadronisca di alcune conoscenze che ne permettano una maggiore autonomia. Ma anche queste conoscenze sono dettate da una conoscenza superiore che è propria di chi aiuta. Guardando un'altra logica, chi aiuta conosce parzialmente la situazione in cui entra e ritiene di non avere mai la possibilità di conoscerla totalmente. Ha bisogno comunque di essere aiutato a sua volta da chi è aiutato” [...] <sup>135</sup>.

---

<sup>134</sup> Cfr. J.J. Chade, *Pedagogia ed handicap...un'alleanza possibile*, in “Catarsi, teatri delle diversità” anno VI n. 18, giugno 2001, p.32-33.

<sup>135</sup> A. Chierigatti, A. Canevaro, *La relazione d'aiuto*, Carocci, Firenze 1999, pp. 87-88.

Il Laboratorio investe due importanti funzioni della riabilitazione, quella socioculturale e quella filosofica, promuovendo legami tra la persona in situazione di handicap, la sua famiglia e la società e invitando quella persona a guardare se stessa.

Il modo nel quale si esprime la persona disabile è diverso da quello che noi immaginiamo come effetto del *deficit*. Più fattori interagiscono su tale forma di rappresentazione, sia in relazione strettamente all'handicap, sia a proposito della soggettività della persona disabile.

C'è una *determinante biologica*, correlata alla natura del *deficit*. C'è una *determinante socioculturale* che si riferisce alla rappresentazione sociale della minorazione e della diversità, a partire dall'atteggiamento dei familiari della persona disabile. La qualità delle relazioni con i familiari e con il resto del mondo inciderà molto sulla sua possibile integrazione/inclusione.

C'è infine una *determinante psicologica individuale* da tenere in considerazione perché è qui che si organizza la vita psichica del soggetto, risultato dell'influenza reciproca tra le conseguenze del fattore biologico e le reazioni del mondo circostante.

In una dimensione riabilitativa al fine di rispettare l'unità corporea, cognitiva, relazionale dell'individuo è fondamentale esercitare un rapporto flessibile tra le competenze. È ancora una volta A. Canevaro a suggerire di:

[...] “compiere un atto di eresia”, “[...] uscire da una regolamentazione rigida, consentirsi trasgressioni, incontrarsi nel rischio, non nel già dato [...] saper costruire rapporti sempre diversi [...] aver presente i dati e saperli sempre riorganizzare in funzione di un'apertura verso[...].”<sup>136</sup>.

In questa direzione alla sfera riabilitativa si affianca quella educativa anche a livello della diffusione della cultura della diversità. Nello spazio teatrale si riesce a prendere maggiore consapevolezza delle proprie paure, delle difese e delle resistenze al relazionarsi.

Chi conduce il laboratorio deve esercitare la propria disponibilità all'ascolto e alla relazione, essere disponibile nell'aiutare a pensare e a fare, attraverso una grande attenzione rivolta ai bisogni e alle capacità.

---

<sup>136</sup> J.J. Chade, *Pedagogia ed handicap...un'alleanza possibile*, op. cit, p.33.

C'è un sentimento di “rinascita” in chi riesce a vivere l'attività teatrale come un'esperienza efficace in termini socioeducativi di relazione. Oltre ad esprimere la propria individualità in un ambiente di gruppo, ne risulta stimolato il desiderio e il piacere di fare, elaborare, creare in una prospettiva di pari dignità.

A proposito, è rappresentativa la testimonianza dell'attore Marcello Camilli sul concetto di disabilità:

[...] “L'esperienza di attore (disabile), che ho iniziato da circa due anni, mi ha fornito la prova che la disabilità di una persona si coniuga molto bene con ricchezza di valori e nuovi messaggi, accoglienza, energia, curiosità, sensazioni. Forse il teatro è lo strumento ideale cui far riferimento per abbattere le barriere culturali che ancora esistono nella società.

Personalmente “disabilità” non è una parola che a me piace molto, intendo dire il modo come viene usata comunemente per indicare situazioni negative riferite a persone. Vorrei che si riuscisse a cambiare definitivamente il messaggio di questa parola, assumendo un significato di ricchezza di valori e di positività. Da persona che vive questa particolare situazione, provo a fare un breve ragionamento ponendo queste domande: quanti uomini e donne guardandosi allo specchio sono fieri e orgogliosi del proprio corpo? Quanti prima di una prova, un test, una selezione sono sicuri di essere idonei? Molto pochi. Questo per dire che non esiste un'abilità certa. Penso che associare la parola “disabilità” a tutte quelle persone che hanno problemi di carattere fisico, psichico, caratteriale, sia ormai un luogo comune da superare con determinazione. In un mondo come quello che viviamo tutti partiamo da una situazione di svantaggio, contemporaneamente tutti abbiamo risorse e capacità più o meno evidenti per recuperare; per questo è necessario sviluppare la cultura dell'accoglienza.”[...] <sup>137</sup>.

---

<sup>137</sup> M. Camilli, *A proposito di handicap*, “Catarsi, teatri delle diversità”, anno VIII n.25, aprile 2003, p.IV.

## **Teatro, Disabilità, Emancipazione**

“La diversità è una ricchezza e il teatro può esaltarla”. È molto condivisibile questa affermazione, ascoltata durante l’apertura di un convegno sui “teatri delle diversità”, svoltosi a Ferrara<sup>138</sup>.

Da tempo il concetto monolitico di teatro si è, senza sgretolarsi, scomposto in più aspetti, tant’è che il vocabolo viene usato al plurale: teatri.

Il teatro non è una realtà statica. Ha avuto mille definizioni, mille interpretazioni. Alla base tuttavia prevalgono i valori della dinamicità, della problematicità, della varietà.

“Il teatro si cerca. Si è sempre cercato”. Lo diceva G. R. Morteo, individuando in questo il suo fascino e addirittura la sua ragione d’essere. “Ad una realtà a molte facce, si giustappongono molte sintesi diverse l’una dall’altra. La ragione d’essere del teatro è legata sostanzialmente all’epoca che l’ha prodotto e varia con essa”<sup>139</sup>.

In quello che oggi, con convinzione sempre più diffusa, consideriamo non più il tempo dell’*io*, ma dell’*altro*, dobbiamo porci in una dimensione d’ascolto sensibile dell’*alterità*.

Occorre oggi sapere ascoltare se stessi e gli altri (come dicevano alcuni Maestri del teatro agli inizi del Novecento), senza pretendere di dare risposte. Sarebbero inevitabilmente preconfezionate, ricreerebbero subito il ghetto dopo averlo abbattuto. Bisogna davvero riscoprire la ricchezza - e la bellezza - del diverso, lì dove si esprime, a scuola come in altri luoghi, in cui s’inventano nuove energie per il teatro.

Nel 1996 un attore Down, P. Duquenne, vinse il premio per la migliore interpretazione maschile al festival di Cannes con il film *L’ottavo giorno*<sup>140</sup>, contro il quale molti critici si sono scagliati definendolo operazione speculativa. L’Associazione Italiana Persone Down lo ha difeso, quel film, ponendo l’accento sull’atto di denuncia del regista e mostrando come, una volta tanto, l’Italia fosse avanti nei confronti di Francia e Belgio che relegano le persone con Sindrome di Down fin da bambini in scuole differenziate, prive di legami affettivi e di vita di relazione e di lavoro.

---

<sup>138</sup> Cfr. D. Seragnoli, *Ascoltare l’altro*, in rivista “Catarsi, teatri delle diversità”, op. cit.

<sup>139</sup> E. Pozzi, V. Minoia, *Di alcuni teatri delle diversità*, ANC Edizioni, Cartoceto 1999, p. 8.

<sup>140</sup> *Le huitième jour*, Francia-Belgio, 1996, regia di Jaco van Dormael.



In quella circostanza R. Cenerini<sup>141</sup> chiese ad A. Canevaro quale fosse la sua valutazione rispetto al fenomeno dello sviluppo delle produzioni teatrali e cinematografiche su e con persone in *situazione di handicap*. L'opinione del pedagogo fu abbastanza analitica rilevando sia gli aspetti negativi, sia gli aspetti positivi.

Iniziando dai negativi, perché d'impatto si è più portati alla distruttività, A. Canevaro collocava una costante ricerca di esibizione della sofferenza, riconoscendo una cattiva abitudine che porta gli individui a esibire spudoratamente la propria condizione, denudandosi continuamente: non denudando il corpo, cosa che a volte può essere sgradevole per chi lo fa, ma soprattutto denudando l'anima, le proprie memorie, rivelandole a tutti. Questa è una spudorata esibizione delle sofferenze che ha degli stereotipi. Lo stereotipo dell'"handicappato" come sofferente è uno dei più comuni.

Allora l'esibizione della sofferenza ha una funzione quasi catartica, perché permette a chi non ha quel tipo di sofferenza di sentirla negli altri e di sentirsi protetto in qualche modo.

[...] "Una seconda valutazione è una via di mezzo tra gli elementi negativi e positivi: è, cioè, la possibilità che vi sia una curiosità. La curiosità è anche sana, utile, ma si dice a volte morbosa, un male...la curiosità per l'altro, l'handicappato che è un po' "più altro". (...) Allora questa curiosità di rappresentarlo, di conoscerlo è nello stesso tempo interessante, positiva, andarlo a trovare, andare in casa, avere la delicatezza di farsi annunciare, bussare, essere in casa di altri, non fare prepotenze, ... ma può voler dire anche sentirsi autorizzati a intromettersi in ogni angolo della casa degli altri. Quindi pensare "se la mia curiosità per te handicappato è sicuramente giustificata, io da quello prendo l'avvio per frugare in ogni angolo della tua vita". Questo è l'aspetto negativo di qualcosa che può essere anche molto positivo"[...]<sup>142</sup>.

Una terza valutazione, più positiva, quella in cui come educatori ci riconosciamo, conduce A. Canevaro ad affermare che le persone con disabilità sono entrate nella vita sociale, nella scuola, nel lavoro, nella cultura, e quindi è giusto che abbiano la possibilità di praticare esperienze teatrali e a volte anche cinematografiche. Ne sono fuoriusciti messaggi di bontà, ottimismo, con alcuni rischi di patetismo, altre volte

---

<sup>141</sup> Cfr. R. Cenerini, *L'handicap e la ribalta*, in rivista "Catarsi, Teatri delle diversità", anno II n.2, marzo 1997.

<sup>142</sup> Ivi, p. 5.

hanno rappresentato i fallimenti delle buone intenzioni. In entrambe le situazioni, sia il teatro sia il cinema comportano i rischi di tutte le opere che, in qualche modo, hanno una tesi più forte della poetica.

Se la presenza delle persone “diversamente abili”<sup>143</sup> rinforza un teatro-tesi, un cinematografo-tesi, il rischio è che si sovrapponga un’interpretazione-tesi piuttosto che una poetica, cioè la possibilità di elaborare con creatività e senza vincoli tematici, di messaggio, la presenza di un personaggio in una narrazione.

E quando l’intervistatrice chiede se l’inclusione può essere considerata come dare alla persona in *situazione di handicap* gli strumenti per esprimersi, A. Canevaro suggerisce con chiarezza il proprio punto di vista sull’argomento:

[...] “Non deve essere accettazione passiva, ma dar senso alla fatica, di entrare in contatto, di avere delle richieste. Qui vi è un richiamo al modo di essere educatore di don Milani e di molti che non hanno avuto la compiacenza di essere ‘troppo buoni’, ma che hanno voluto che per i ragazzi avesse senso la fatica di esprimersi, crescere, la stessa fatica da fare per i processi d’integrazione-inclusione, una continua richiesta scomodante, per noi e per l’altro; esige, questa richiesta, di essere sensata, non prepotente, facendo attenzione alla comprensione dell’altro. Questo vale in generale e a maggior ragione per il teatro”[...] <sup>144</sup>.

---

<sup>143</sup> Anche il lessico testimonia processi di accoglienza e di crescita culturale, nonché di diritto alla cittadinanza attiva.

<sup>144</sup> R. Cenerini, *L’handicap e la ribalta*, in rivista “Catarsi, Teatri delle diversità”, anno II n.2, marzo 1997, p. 5.

## **Carcere, nuova emergenza educativa**

La società si sente o dovrebbe sentirsi chiamata in causa, consapevole che è suo preciso interesse occuparsi di ciò che accade o non accade dentro un carcere. Perché esiste un dopo e questo dopo positivo dipende da un durante solidale costruttivo e non indifferente.

Qualunque sia il fondamento che si vuole assegnare alla morale della pena, qualunque sia il peccato di ognuno, un punto è condivisibile e irrinunciabile: non ci sono contributi “unici” da dare, né costruzioni di prigioni utopistiche, non c’è neppure da inventare una nuova tavola di valori.

C’è solamente bisogno di riempire di contenuti adeguati quel che viene chiamato il bene e il giusto, perché, inutile negarlo, il carcere è primariamente un male profondo, e se non sarà inteso come ripristino di un senso di giustizia e di possibilità a riacquistare la propria dignità, esso sfibrerà gli uomini ristretti rendendoli insensibili alla necessità di ricucire quello strappo dolente causato con il proprio comportamento.

La nostra Costituzione, che negli ultimi anni è oggetto di controversie politiche, accesi dibattiti in merito all’attualità o meno della carta, definisce in modo inequivocabile quale dev’essere la condizione del carcerato. È necessario credere in questo presupposto primario per ogni successivo piano teorico, ideologico che si può detenere nella concezione della vita in carcere.

La Costituzione all’articolo 27 ci ricorda al comma 3: “Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato”, parole chiare che con certezza profilano la pena come processo rieducativo e non solo punitivo.

La testimonianza della Carta è oggi per certi versi distante dalla realtà concreta in carcere, dove le condizioni di vita sono complicate dalla mancanza di strutture adeguate, spazi, attività lavorative formative e di crescita individuale della persona. Gli auspici dei padri costituenti non sono tradotti in realtà concrete, siamo ancora lontani dal proposito e con i recenti tagli finanziari, la prospettiva è di preoccupazione.

Si è riusciti per fortuna negli ultimi due anni a recuperare terreno sul versante del problema tragico del sovraffollamento dei penitenziari italiani.

Si è passati da una presenza in alcuni casi quasi doppia rispetto alla capienza regolamentare a un sovraffollamento che oggi sfiora comunque il 12% in più di sovrautilizzo delle strutture<sup>145</sup>.

Oltre ad una cambiata volontà politica di introdurre pene alternative rispetto a quelle detentive per i reati meno gravi che ha determinato minori ingressi in carcere e permesso la scarcerazione di tanti detenuti e detenute, ha avuto un effetto positivo sulla drammaticità della situazione preesistente la sentenza della Corte Europea dei diritti dell’Uomo, pronunciata l’8 gennaio 2013, che ha pesantemente condannato l’Italia e il suo sistema penitenziario. Il “Caso Torreggiani”, sottoposto all’attenzione della Corte nell’agosto del 2009, viene depositato da sette ricorrenti contro lo Stato italiano per “violazione dell’articolo 3 della Convenzione Europea” per “trattamenti inumani e degradanti”. I ricorrenti si trovano a scontare la propria pena presso gli istituti di detenzione di Busto Arsizio e Piacenza. Dalla descrizione presentata nel ricorso, risultava che, essendo ogni cella occupata da tre detenuti, ognuno di loro aveva a propria disposizione meno di tre metri quadrati come proprio spazio personale. La Corte Europea dei diritti dell’Uomo considera che non solo lo spazio vitale indicato non sia conforme alle previsioni minime individuate dalla propria giurisprudenza, ma inoltre che tale situazione detentiva sia aggravata dalle generali condizioni di mancanza di acqua calda per lunghi periodi, mancanza di ventilazione e luce. Tali condizioni, considerate nel loro insieme, costituiscono una violazione degli standard minimi di vivibilità determinando una situazione di vita degradante per i detenuti. La compensazione pecuniaria per i danni morali subiti in violazione dell’articolo 3 della Convenzione è quantificata dalla Corte in una somma di circa 100.000 euro per tutti i ricorrenti.

La sentenza merita un’analisi attenta specialmente perché costituisce una “sentenza pilota” della Corte Europea che affronta il problema strutturale del disfunzionamento del sistema penitenziario italiano. La Corte Europea di Strasburgo oltre a valutare la richiesta presentata dai ricorrenti nel caso specifico, identifica gli esempi che sono da ricondursi a una medesima categoria e che sono quindi imputabili a un mal funzionamento comune dello Stato citato in giudizio. Il meccanismo della sentenza

---

<sup>145</sup> Si vedano i dati pubblicati nel sito del Ministero della Giustizia, aggiornati al 30 novembre 2015. Sito <[https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_14\\_1.wp?previousPage=mg\\_1\\_14&contentId=SST1198133](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.wp?previousPage=mg_1_14&contentId=SST1198133)> consultato in data 15.12.2015 (si riportano i dati in Appendice nella Tabella 1).

pilota è una procedura che permette alla Corte, attraverso la trattazione del singolo ricorso, di identificare un problema strutturale, rilevabile in casi simili, e individuare pertanto una violazione ricorrente dello Stato contraente.

Altro effetto dell'emergenza è stato costituito negli ultimi anni da un accrescimento del tasso di suicidi che si è manifestato (certamente imputabile anche alla situazione di eccessivo sovraffollamento) sia per le persone detenute sia per il personale penitenziario.

Se ci fermiamo a riflettere su questi dati, le condizioni misere della vita in carcere, le mortalità, la difficile condizione di vita personale, di gruppo, è evidente che non esiste solo un divario netto tra legislatore, padri della Costituzione e realtà attuale, ma anche tra società e carcere, tra individui liberi, liberi di pensare, di esprimersi, di “condannare e punire” e individui reclusi, in solitudine, in isolamento.

In carcere le sbarre, le mura, un popolo di reclusi dimenticati, senza identità, dignità, legami affettivi e sociali, costretti a vivere in una condizione totalizzante e a volte “totalitaria”.

Ma c'è anche un'altra strada percorsa con ostinazione e coraggio, con forza della ragione e valori di solidarietà e sentimenti profondi del sentire umano. La strada dell'educazione e ri-educazione, dove persone consapevoli della realtà drammatica delle istituzioni totali, credono nella possibilità di renderle più vivibili superando l'idea della prigione come “punitive-custodial organization”, verso un carcere dove la tradizionale contrapposizione agenti-detenuiti è mediata dalla presenza di psicologi, assistenti sociali, educatori nel ruolo di interpreti delle esigenze dei reclusi, aprendo così a un modello relazionale più vicino ai modelli relazionali e sociali. Sono nati spazi educativi all'interno del carcere, che cerca di sdrammatizzare le caratteristiche dell'istituzione totale: la spoliazione del sé, la comunicazione patologica, la prisonizzazione (l'acquisizione delle abitudini, degli usi, dei costumi della cultura carceraria che porta all'apatia, alla perdita d'interesse per ogni cosa che non riguardi direttamente l'individuo).

Lo strumento educativo il progetto dentro-fuori per strappare il detenuto alla monotonia della vita carceraria e instaurare un rapporto diretto senza il quale non è possibile nessuna relazione educativa, proporre attività lavorative e ricreative utilizzando tecniche di tipo relazionale per ampliare le comunicazioni e le possibilità di confronto.

## Perché il teatro in carcere?<sup>146</sup>

Due recenti film di grande successo: *Cesare deve morire* dei fratelli Taviani<sup>147</sup> e *Reality* di Matteo Garrone<sup>148</sup> hanno improvvisamente imposto all'attenzione del pubblico internazionale il fenomeno del teatro in carcere in Italia a circa trentacinque anni dalla sua nascita.

Ma vediamo quali sono le potenzialità pedagogiche e didattiche espresse dal linguaggio teatrale a beneficio delle persone private della libertà.

Si può pensare al teatro come strumento di socialità, relazione, scambio, confronto?

Perché il teatro diviene anche educazione all'alterità, al diverso, al cambiamento?

Le considerazioni sono molteplici. Proviamo a riportarne alcune.

*Il teatro crea un'altra scena della vita.* Sulla scena e non altrove è offerta l'opportunità di reinventare all'infinito la propria storia e di tentare di dar luce a nuove identità. Sulla scena, le storie della vita vengono raccontate e custodite, per formare un tesoro di esperienza da opporre all'oggettivazione.

*Il teatro mette in moto l'immobilità.* In scena si è contemporaneamente qui e altrove, dentro e fuori, adesso e mai; questo moto perpetuo, questo viaggiare senza posa in altri luoghi, altri tempi, altri panni, conduce naturalmente a un percorso interiore, a una ricerca incessante, in un flusso inarrestabile di desideri, emozioni, turbamenti.

*Il teatro cambia la sostanza del tempo.* Il tempo del teatro non ha l'irrimediabilità del tempo della vita. Sulla scena, il tempo può essere fermato con un gesto o una parola, ogni cosa può essere ripensata, rifatta, ridetta, reinventata. Nessuna scelta è irrevocabile e le parti possono essere redistribuite all'infinito; cadono così i ruoli nei quali si è costretti dall'irrevocabilità delle scelte fatte e subite.

---

<sup>146</sup> Il paragrafo enuclea riflessioni, frutto di un approfondito dialogo intercorso per anni sia con i Professori C. Meldolesi ed E. Pozzi, fino al momento della loro scomparsa nel 2009 e 2010, sia con il collega D. Aguzzi, attualmente Segretario del Coordinamento Nazionale di Teatro in Carcere.

<sup>147</sup> *Cesare deve morire* è un film del 2012, diretto da P. e V. Taviani. Documenta lo spettacolo "Giulio Cesare" di William Shakespeare messo in scena dal regista Fabio Cavalli, co-direttore artistico del Centro Studi Enrico Maria Salerno di Roma, con la Compagnia dei detenuti del reparto G8 del Carcere di Rebibbia Nuovo Complesso a Roma. La pellicola ha vinto l'Orso d'oro al festival cinematografico di Berlino nel 2012.

<sup>148</sup> *Reality* è un film prodotto nel 2012, diretto da M. Garrone. Il ruolo del protagonista del film è affidato a A. Arena, detenuto nella Casa di Reclusione di Volterra, nato artisticamente nella Compagnia della Fortezza diretta da A. Punzo. Nel film interpreta il ruolo di un pescivendolo napoletano, ossessionato dal desiderio di partecipare al reality televisivo del "Grande Fratello".

*Il teatro inventa lo spazio.* In prigione si sta stretti; manca lo spazio fisico e mentale. Si è rinchiusi e obbligati a comprimere emozioni, gesti, discorsi. Si è barricati dentro una cella e si è barricati dentro se stessi, perché il proprio territorio va difeso da chiunque. Sulla scena, invece, lo spazio diventa sostanza elastica, si allarga e si restringe, si conquista e si cede; le porte possono essere riaperte allo scambio, può riaffiorare il desiderio di condividere, di comunicare.

*Il teatro riempie il silenzio di parole.* La parola diventa materia viva, tesoro di cui ognuno si appropria liberamente. Sulla scena le parole si fondono, si confondono, s'inventano e si colorano, la parola è oggetto di scambio e lo scambio interrompe la solitudine, "condizione prima della sottomissione".

*Il teatro getta luce nell'ombra.* A teatro il diritto all'attenzione è una conquista di nuovo possibile; basta un piccolo gesto, un gesto non fatto, un'immobilità, un'attesa che già vuol dire desiderio. Il riflettore del teatro inchioda e libera; sulla scena non si può rimanere invisibili, bisogna rivelarsi, scoprirsi, esprimersi, spezzando quell'autocontrollo esasperato che in carcere nasce dalla convenienza a occultare il proprio mondo interiore.

Tempo e luogo per miracoli e magie, orizzonte illimitato contro restrizione, moto perpetuo contro immobilità, *immaginazione contro emarginazione*, possibilità infinita contro impossibilità<sup>149</sup>.

Il teatro prima di tutto come idea che non rientra negli argini ristretti del palcoscenico e investe e racchiude dentro di sé gli infiniti mondi possibili. Teatro soprattutto come risposta a un bisogno, come tempo e luogo per dare sostanza alle emozioni, sperimentare il corpo e i suoi poteri, superare limiti, svelarsi e mascherarsi, mettere in scena sogni, incubi, speranze e desideri. Tutto questo in carcere, dove per il teatro non c'è luogo e non c'è tempo.

Ma, forse, è proprio questo il punto. In questo contrasto che stride, in quest'inconciliabile alterità tra mondi sta il senso di offrire questa possibilità: perché, davanti alla totalizzazione c'è sempre bisogno di paradossi.

Paradossalmente, appunto, il "bisogno di teatro" fiorisce con tanta più urgenza proprio sugli impervi terreni della negazione; esprime, qui con più forza che altrove una necessità di difesa, un'ansia di trasformazione, il bisogno di "resistere collettivamente,

---

<sup>149</sup> Cfr. C. Meldolesi, *Immaginazione contro emarginazione* in "Teatro e Storia", anno 16, numero 1, 1994, pp. 41-68.

con la *fantasticheria*, al male che divora il soggetto umano forzato a sottomissioni paralizzanti<sup>150</sup>: in carcere, per queste necessità e per queste urgenze, il teatro può essere la risposta: nel luogo dell'impossibilità il teatro può essere l'oasi del possibile e si manifesta in tutte le sue potenzialità di autoformazione e liberazione.

Ad aprire decisamente al teatro le porte del carcere è stata nel 1986 la Legge Gozzini, la quale, nel tentativo di percorrere concretamente la strada della rieducazione, ha guardato al teatro in previsione di utilizzarne le presunte potenzialità pedagogiche. Attualmente il teatro è un'esperienza radicata in molte carceri italiane; nel nuovo Ordinamento penitenziario però il teatro è indistintamente insieme a quelle "attività culturali" che si inseriscono nel progetto trattamentale finalizzato alla rieducazione.

Radicansi in un contesto istituzionale, l'attività teatrale rischia quotidianamente di veder risucchiate le proprie energie e di lasciar neutralizzare le proprie potenzialità di rottura dalle finalità rieducative che ad essa vengono arbitrariamente sovrapposte. Pensare al teatro solo come "rieducazione" significa ridurlo a strumento per rendere "uguali" i diversi addestrandoli ai valori dominanti e neutralizzando qualsiasi divergenza; a volte parlare di terapia, peggio ancora, fa correre il rischio di intendere il teatro come momento di una possibile "cura", riconducendo le singole "specificità" espressive all'interno di categorie diagnostiche.

La stanza del teatro non è un confessionale o un ambulatorio, ma un luogo dove raccontarsi, dove raccogliere storie, pensieri e azioni; non è un'aula di tribunale, palcoscenico di un processo dal cui giudizio si rimane schiacciati, ma un confronto sempre aperto, in cui si ascolta, si racconta, s'impara da se stessi e dagli altri. L'uso del gioco teatrale non può perseguire una "guarigione coatta" o una normalizzazione: il teatro, come forma espressiva che nasce da un desiderio di relazione tra il sé e l'altro, l'immaginario e il reale, la mente e il corpo, non può non avere un'eco nella conquista di un'autocoscienza. Bisognerebbe focalizzare l'attenzione sulle potenzialità formative del teatro: si rappresenta per agire, si agisce per capire, si capisce per poi cambiare.

Una "formazione" come concetto che pervade il pensare/fare teatrale, considerato come dispositivo capace di determinare, regolare e rafforzare quella "relazione" fra l'io e l'altro, tra l'educatore e l'allievo.

---

<sup>150</sup> Ivi, p. 46.



Pur nelle loro molteplici differenze e distanze, la relazione di tipo pedagogico e quella di tipo teatrale hanno in comune alcuni tratti fondamentali: *in primis* l'aspirazione alla comunicazione e alla formazione, poi il bisogno d'alterità e d'ulteriorità, la ricerca del sé, l'anelito alla libertà, l'esigenza di emozionalità, di empatia, di libertà e di verità.

La "rappresentazione" proietta il mondo interiore verso il "fuori" e offre finalmente la possibilità di costruirsi un proprio e autonomo percorso di avvicinamento a se stessi e agli altri. Dunque il teatro lavora anche per produrre nessi, scambi, varchi, reti tra sé e gli altri, tra interno ed esterno; per riaprire la circolarità tra i mondi, per ricucire le lontananze, affinché l'interruzione non diventi definitiva, ma possa essere discussa e recuperata.

Il palcoscenico diventa un ponte tra carcere e collettività, attraverso il quale detenuto e cittadino s'incontrano e si confrontano faccia a faccia in un rapporto attore-spettatore; qui, l'incontro può farsi scoperta, cultura, occasione di oltrepassare la divisione semplicistica tra criminale e vittima.

Ma per percorrere questa strada non ci sono mappe, non esiste *un* metodo, *un* sentiero, si procede per sentieri impreveduti e imprevedibili, si commettono errori e ci si inventa ogni giorno nuovi obiettivi.

Al di là, dunque, dei modi in cui la scelta del teatro è recepita e assorbita in ambito legislativo e istituzionale, sta a chi questa scelta la pratica, da attore, da regista, da spettatore, difenderne l'autonomia, le forme, e i tempi.

Solo liberandosi dalla presunta funzione esclusivamente rieducativa che spesso gli viene assegnata e dallo status di mera "attività culturale", il teatro potrà esercitare le proprie potenzialità di strumento di emancipazione.

## “Recito, dunque so(g)no”

Nel 2009 in un volume che ho curato insieme a E. Pozzi<sup>151</sup> è stata tracciata una prima mappa di riflessioni e documentazioni sulle molteplici esperienze di teatro in carcere in Italia. Innanzitutto un chiarimento sul titolo del volume. Quella “g” inserita quasi con violenza in mezzo alla parola “sono” sta a significare il valore di un senso doppio: condizione di realtà e di fantasia al tempo stesso, un modo di evadere dalla triste quotidianità. Rappresenta inoltre il filo rosso di un percorso che mentre cronisticamente raccoglie opinioni ed esperienze vissute in anni di frequentazioni delle carceri, innalzando il vessillo del teatro, al tempo stesso fornisce lo spunto per considerazioni su un mondo conosciuto male, spesso retoricamente, a volte rifiutato, altre volte volutamente ignorato. “Essere” e “sognare”, dunque. Sognare per essere. Il teatro è una piccola chiave di lettura, aiuta a decodificare sentimenti e ragioni, a rompere tabù, a mettere a nudo ipocrisie ed egoismi. La recita è una metafora, una maschera che sa diventare “nuda”<sup>152</sup>. Si è fatto teatro in ogni luogo in cui l’essere umano perde la libertà: anche nei campi di prigionia, deposito dei vinti delle guerre, nei gulag della Siberia, nei lager nazisti. L’attenzione del volume si è principalmente concentrata sui luoghi di ordinaria carcerazione, in Italia, dove scontano condanne, i ritenuti colpevoli di reati previsti dall’attuale Codice penale. Testimoni e protagonisti (sono stati chiesti contributi ai registi delle trenta esperienze teatrali più longeve e significative ma anche a detenuti/detenute o operatori sociali e penitenziari che entrano quotidianamente in contatto con il carcere) hanno espresso liberamente il loro pensiero e aiutato a fare, sia pure provvisoriamente, il punto su un problema sociale sempre immanente, che ha avuto mille facce nei secoli e che rappresenta oggi soprattutto una cartina al tornasole delle coscienze degli uomini, a qualsiasi comunità appartengano.

---

<sup>151</sup> Emilio Pozzi (1927-2010) storico del teatro, docente all’Università di Urbino è stato uno dei pionieri del giornalismo radio televisivo italiano del secondo dopoguerra. Nel 1996 partecipa alla fondazione della Rivista “Catarsi-Teatri delle diversità”. Il volume in questione è: Pozzi E., Minoia V., *Recito dunque so(g)no. Teatro e carcere 2009*, op. cit.

<sup>152</sup> Cfr. A. D’amico, G. Macchia, *Maschere nude. Il teatro di Luigi Pirandello*, Mondadori, Milano, 1986.

## Il Coordinamento Nazionale delle esperienze di Teatro in Carcere

A seguito della pubblicazione dell'opera "Recito, dunque so(g)no", il 15 gennaio del 2011, in occasione dell'incontro tra i promotori delle diverse esperienze documentate nel volume (già riunitisi a Cartoceto il 24-25 ottobre del 2009 dove il libro è presentato per la prima volta), nasce a Urbania, nell'ambito dell'Undicesimo convegno internazionale della Rivista europea "Catarsi, teatri delle diversità"<sup>153</sup>: il Coordinamento Nazionale di Teatro in Carcere promosso inizialmente da dodici compagnie di cinque Regioni differenti.

Ecco quali sono state le motivazioni che hanno determinato la nascita dell'organismo, dal documento condiviso dai promotori.

[...]

Il prolungarsi nel tempo di esperienze teatrali nelle carceri italiane per oltre vent'anni e di tante altre più recenti legate a nuove compagnie teatrali, ha sviluppato un tessuto di esperienze diversificate fra loro; esperienze condotte da uomini e donne del teatro professionista italiano che sono andati a lavorare nelle carceri italiane e non solo.

Questi percorsi hanno consentito una progressiva creazione di metodi d'intervento, stili, linguaggi inediti.

È nato così qualcosa di nuovo, di completamente originale: un tipo di teatro fondato sull'ascolto dei luoghi in cui opera, sulle biografie delle persone coinvolte, sulla reinvenzione continua dei linguaggi della scena secondo i limiti dati dalle strutture e dalle condizioni eccezionali di questa particolare forma di lavoro teatrale. Spesso i limiti sono diventati armi vincenti. Spesso abbiamo visto forme teatrali fortemente intrecciate fra sperimentazione e tradizione scenica italiana ed europea.

Un teatro che privilegia la scrittura scenica sia quando affronta testi o autori classici della cultura europea (da *Don Chisciotte* ad *Alice*, da *Pinocchio* a Shakespeare, da Genet a Eduardo De Filippo) che quando procede attraverso forme di autodrammaturgia.

Nelle carceri italiane è nato un teatro di scrittura scenica in forme fra loro differenti: dalle case circondariali (dove è più difficile garantire continuità all'esperienza) alle case di reclusione, dalle carceri femminili ai minorili fino alle strutture psichiatrico-giudiziarie si è

---

<sup>153</sup> A Cartoceto la Rivista aveva organizzato nell'ottobre del 2009 il proprio decimo Convegno, dedicandolo a C. Meldolesi (ideatore insieme a E. Pozzi e V. Minoia della pubblicazione ed autore del Prologo intitolato "Un teatro di massa rimasto generativo"). C. Meldolesi, a seguito di una lunga malattia, è scomparso l'11 settembre 2009 a Bologna, dove è stato Presidente del DAMS. Di lì a poco (il 22 aprile 2010) è venuto a mancare, nella sua Milano, anche E. Pozzi.

cercato di coniugare l'utilità per i detenuti di queste esperienze laboratoriali e produttive con la creazione di un teatro di evidente valenza artistica e comunicativa. La "diversità" di queste esperienze rispetto al teatro istituzionalizzato non appare come una moda teatrale quanto come una condizione genetica che ci consente di delineare un ambito di lavoro teatrale (indirettamente anche educativo), una zona pratica della scena contemporanea, ricca d'implicazioni sociali e civili.

Si tratta di un lavoro artistico - fatto di metodi artigianali e laboratoriali - che è, inevitabilmente ricco di ricadute sociali: nella dinamica fra il "dentro" e il "fuori" del carcere nel senso di ospitare spettatori nelle strutture carcerarie in occasione delle repliche, di andare a rappresentare nei teatri ufficiali gli spettacoli prodotti in carcere ma anche - sia pure per una minoranza di ex-detenuti - di continuare a fare anche fuori dal carcere i mestieri del teatro (come attori e come tecnici).

In questo senso il teatro in carcere getta un ponte fra il "dentro" e il "fuori" degli istituti di pena e si colloca - nella logica originaria del teatro pubblico europeo quando ipotizzava e praticava l'idea di un teatro d'arte a favore delle comunità, un servizio pubblico da svolgere con autonomia e libertà creativa. Non a caso il teatro in carcere adotta abitualmente tecniche e riferimenti artistici che guardano alle avanguardie artistiche del Novecento esprimendo una creazione teatrale che - attraverso l'invenzione della regia - usa lo spazio, il movimento, l'improvvisazione, il gesto vocale e corporeo. Un teatro che va oltre la prosa e che utilizza linguaggi nei quali le culture e le lingue possono incrociarsi, creando nuove alchimie sceniche. Il teatro in carcere appare come un'esperienza teatrale, insieme, popolare e di elevata qualità artistica.

Negli ultimi anni i processi sociali e le scelte culturali dell'Italia odierna rendono gli Istituti di pena soggetti ancora più deboli e in difficoltà strutturali anche per mancanza di fondi.

I problemi sono i più vari:

- 1) sovraffollamento del carcere;
- 2) conseguente carenza di personale;
- 3) orientamenti e decisioni che spingono verso il rischio di un ritorno a un carcere non rieducativo ma prettamente esecutivo della pena (con negazione di fatto della Legge Gozzini);
- 4) presenza sempre maggiore di detenuti non italiani (con evidenti problemi di povertà, difficoltà comunicative, etc.);
- 5) presenza sempre maggiore di giovani che per piccoli reati (ad esempio detenzione o piccolo spaccio di stupefacenti) riempiono le patrie galere e, purtroppo, spesso imparano il mestiere proprio in questo ambiente.

In questo contesto e nell'attuale momento storico il teatro appare sempre più difficile, sempre più lontano quando non osteggiato dietro al paravento delle difficoltà economiche degli enti pubblici.

Per tutti questi motivi abbiamo ipotizzato la creazione di un Coordinamento Nazionale del Teatro in Carcere capace di offrire progettazione, relazione, luoghi di confronto e di qualificazione del movimento teatrale sorto all'interno delle carceri italiane in questi anni.

Sulla base della crescita qualitativa e quantitativa delle esperienze di teatro nelle carceri italiane per un suo sostegno e rafforzamento si propone la creazione di un Coordinamento Nazionale che possa assolvere una serie di funzioni sempre più necessarie, quali:

- 1) censimento costante, monitoraggio dei profili e delle identità operative delle esperienze;
- 2) relazioni e contatti fra le esperienze;
- 3) archivio, documentazione e banca dati;
- 4) organizzazione di momenti pubblici di confronto e scambio nazionale e internazionale;
- 5) informazione e comunicazione (sito e altri strumenti elettronici e cartacei);
- 6) formazione dei formatori;
- 7) relazione con le istituzioni nazionali e regionali.

[...]<sup>154</sup>

---

<sup>154</sup> Si veda il sito istituzionale del Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere, nel quale è possibile prendere visione anche dell'atto costitutivo e dello Statuto dell'organismo: <[www.teatrocarcere.it](http://www.teatrocarcere.it)>, consultato in data 30/06/2015.

## **Un Protocollo d’Intesa con il Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria**

Alla data del 5 luglio 2015 gli aderenti al Coordinamento Nazionale di Teatro in Carcere sono diventati quarantaquattro da tredici Regioni italiane differenti.

Il positivo lavoro di cooperazione all’interno dell’organismo ha portato al conseguimento di importanti risultati, divenuti tappe di un processo di consapevolizzazione (anche da un punto di vista istituzionale) sull’importanza e la necessità di favorire esperienze di teatro negli istituti penitenziari italiani.

In Toscana, nel giugno 2012, viene organizzata a Firenze-Prato-Lastra a Signa la prima edizione della Rassegna Nazionale di Teatro in Carcere intitolata “Destini Incrociati”<sup>155</sup>.

A dicembre 2012 l’Istituto Superiore di Studi Penitenziari (ISSP) organizza un seminario dal titolo “La Drammaturgia Penitenziaria”. Il 18 settembre 2013 viene sottoscritto a Roma un Protocollo di Intesa tra il Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria, attraverso l’ISSP e il Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere, al fine di potenziare la promozione delle attività teatrali in carcere, consentendo anche agli operatori penitenziari di seguire percorsi di formazione e sensibilizzazione rispetto al tema. Il resto è storia dei nostri giorni: CNTiC e ISSP organizzano il 27 marzo 2014 e il 27 marzo 2015, con iniziative in contemporanea nei vari contesti, la prima e la seconda Giornata Nazionale del Teatro in Carcere in concomitanza con il *World Theatre Day* a cura dell’Istituto Internazionale del Teatro che appoggia l’iniziativa (dai quarantaquattro istituti coinvolti nel 2014 si è passati ai cinquantanove coinvolti nel 2015 in rappresentanza di diciassette Regioni). Nei giorni 11-12-13 dicembre 2015 viene organizzata a Pesaro la seconda edizione della Rassegna Nazionale di Teatro in Carcere “Destini Incrociati”<sup>156</sup>. Il 21 dicembre 2015 si tiene a Roma un Seminario di formazione per il personale penitenziario dell’Italia centrale, all’interno del quale sono riportati i risultati conseguiti dalla Rassegna Nazionale appena conclusa a Pesaro e si pongono le basi per un lavoro di formazione più approfondito e a più livelli (detenuti e detenute, operatori penitenziari, operatori teatrali, spettatori del teatro in carcere)<sup>157</sup>.

---

<sup>155</sup> <<http://www.teatrocarcere.it/tcwp/wp-content/uploads/2013/05/rassegna-teatro-in-carcere-2012.pdf>> sito consultato in data 30/06/2015.

<sup>156</sup> <<http://www.teatrocarcere.it/tcwp/wp-content/uploads/2015/11/Programma-Destini-Incrociati-2015.pdf>> sito consultato in data 30/11/2015.

<sup>157</sup> <<http://www.teatrocarcere.it/tcwp/wp-content/uploads/2015/12/Brochure-seminario-21-dicembre.pdf>> sito consultato in data 18/12/2015.

Riportiamo di seguito il testo (che non ha precedenti in altro contesto internazionale) del Protocollo d'Intesa DAP/ISSP – CNTiC del 18 settembre 2013, al quale nel luglio del 2014 ha aderito anche l'Università Roma Tre. Si prevedono nuove adesioni di organismi istituzionali e culturali.

#### *PROTOCOLLO D'INTESA*

*Tra*

*Ministero della Giustizia  
Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria  
Istituto Superiore di Studi Penitenziari  
e*

*Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere*

*Le parti, rispettivamente rappresentate dal Capo del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria e dal Presidente del Coordinamento Nazionale di Teatro in Carcere:*

*Premesso che*

*il Convegno “La Drammaturgia Penitenziaria”, svoltosi presso l'Istituto Superiore di Studi Penitenziari il 27 Novembre 2012, ha illustrato la condizione del teatro in carcere, facendo emergere le buone prassi diffuse sull'intero territorio nazionale insieme al carattere disorganico di tali realtà;*

*in tale occasione da più parti è stata rappresentata la necessità di avviare un percorso comune per realizzare uno stabile coordinamento delle diverse esperienze teatrali che, allo stato, caratterizzano oltre cento Istituti penitenziari;*

*il Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria condivide tale obiettivo;*

*l'Istituto Superiore di Studi Penitenziari, nell'ambito delle proprie competenze, ritiene utile avviare un progetto/azione di studio per ricondurre a sistema non solo le esperienze teatrali ma, anche, le altrettanto diffuse buone prassi cinematografiche, culturali e artistiche in essere sul territorio nazionale con l'obiettivo prioritario di ricavare elementi di sostegno per le attività di formazione del personale volte a rafforzare i processi di conoscenza dei detenuti e le conseguenti attività trattamentali;*

*il Coordinamento Nazionale di Teatro in Carcere ha manifestato il proprio interesse a collaborare, senza alcun onere a carico dell'Amministrazione Penitenziaria, all'attività di studio e ricerca dell'Istituto Superiore di Studi penitenziari promuovendo, altresì, ogni possibile azione di supporto alle attività teatrali in carcere con l'obiettivo di collaborare e migliorare i processi di conoscenza delle persone detenute nell'ambito dell'area trattamentale;*

*nelle more di nuovi ulteriori partners da inserire nell'ambito del progetto complessivo, è utile prevedere un protocollo d'intesa al fine di avviare l'attività di ricerca e di studio come sopra indicato, seppure limitatamente al Teatro in carcere.*

*concordano quanto segue*

*Il Coordinamento Nazionale del Teatro in Carcere s'impegna:*

- *a garantire l'attivazione di iniziative sia di carattere prettamente teatrale, sia di carattere formativo, nell'ambito della formazione professionale ai mestieri legati alla realizzazione degli spettacoli;*
- *a utilizzare le riviste specializzate per la diffusione delle manifestazioni teatrali che vedranno protagonisti i detenuti e gli operatori delle singole realtà istituzionali;*
- *a collaborare, con le proprie strutture e risorse, all'attività di studio e ricerca dell'Issp a sostegno di un'attività formativa finalizzata a realizzare uno stabile coordinamento delle diverse esperienze teatrali volte a rafforzare i processi di conoscenza dei detenuti e le conseguenti attività trattamentali;*
- *a favorire il coinvolgimento delle realtà associate al proprio circuito organizzativo, allo scopo di ampliare le opportunità di realizzazione degli interventi di carattere culturale, anche prevedendo progetti di reinserimento attraverso gli strumenti previsti dall'Ordinamento Penitenziario per costruire occasioni di partecipazione e contributi utili all'affermazione dei valori dello stesso Ordinamento Penitenziario;*
- *a riconoscere che la programmazione e la realizzazione operativa delle attività previste dalla presente intesa dovranno essere concertate tra i responsabili delle Compagnie aderenti al Coordinamento e i Dirigenti Penitenziari preposti ai singoli istituti penitenziari coinvolti, o loro delegati, in riferimento alle esigenze strutturali, organizzative e di sicurezza dei rispettivi Istituti di pena. A tal fine potranno essere costituiti gruppi di lavoro misti con funzioni di programmazione, coordinamento e verifica dei progetti.*

*L'Amministrazione Penitenziaria tramite l'Istituto Superiore di Studi Penitenziari:*

- *inserirà nel proprio portale, impegnandosi a darne notizia anche all'Ufficio Stampa del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, le diverse iniziative artistiche che le singole Compagnie aderenti al Coordinamento metteranno in essere nelle rispettive realtà istituzionali di cui il Coordinamento stesso avrà cura di dare idonea informazione;*
- *nell'ambito delle proprie competenze istituzionali s'impegna a diffondere la consapevolezza dell'importanza dell'attività teatrale nei processi di conoscenza del detenuto e di recupero sociale;*
- *si impegna ad inserire la "Drammaturgia Penitenziaria" quale disciplina di studio quando ciò sia coerente con gli obiettivi dei corsi di formazione e aggiornamento programmati per le diverse categorie di operatori penitenziari.*

*Alla presente intesa di carattere generale potranno fare seguito singoli accordi tra i Provveditorati Regionali dell'Amministrazione Penitenziaria e le Sedi periferiche del Coordinamento, anche al fine dell'elaborazione di specifici programmi da attuare negli Istituti del distretto di competenza.*

*Il presente protocollo d'intesa ha durata triennale, salvo rinnovo, e non comporta oneri a carico dell'Amministrazione Penitenziaria, né obbliga la medesima Amministrazione e/o il Coordinamento Nazionale di Teatro in carcere ad un rapporto di esclusività nelle materie in esso contenute.*



## **In dialogo con gli Stati Uniti**

Comparando il fenomeno italiano del teatro in carcere e quanto si è originato negli Stati Uniti in modo più organico negli ultimi settanta anni, emergono significative riflessioni, che consentono di riconoscere tratti comuni e specifiche differenze, collegabili a una diversa concezione dell'esecuzione penale (quest'ultima negli Stati Uniti sottoposta a giurisdizione dei singoli territori dell'Unione). Nel periodo di studio alla Harvard University ho, inoltre, avuto l'opportunità di incontrare e intervistare alcuni protagonisti della scena penitenziaria statunitense.

### *Cenni storici sulla Scena Penitenziaria negli USA<sup>158</sup>*

All'origine del sistema penitenziario americano il carcere era una semplice punizione, spesso durissima. Della connotazione umana che sta dietro la parola "riabilitazione" non vi era ancora traccia. Il sistema carcerario, spesso regolato da usanze incerte e locali, non ancora formalizzate in leggi federali, era imposto brutalmente e senza alcuno scrupolo. A volte in modo voyeuristico, come nel caso della New York State Prison di Auburn, costruita nel 1820 con un terrazzamento che permetteva ai cittadini di osservare dall'alto i detenuti. Una sorta di crudele "teatralizzazione" della pena con tanto di turisti in visita. Alla violenza, all'emarginazione, ai privilegi in via di istituzionalizzazione, l'individuo a volte reagiva con violenza e finiva sotto processo, quindi in carcere. Avere sperimentato il carcere significava poi appartenere per sempre al mondo degli emarginati, dei reietti, senza alcuna possibilità di riscatto. La necessità delle mura dei penitenziari, reali o immaginarie, era permanentemente confermata in una terra di frontiera e in una società eterogenea in via di espansione. Il primo carcere americano, inteso come edificio con celle a sbarre, nacque nel 1790 nella città di Philadelphia, su iniziativa dei Quaccheri. Si sviluppò sotto il nome di Pennsylvania System, dove il detenuto, dopo un processo spesso inficiato da motivi di natura religiosa doveva commuoversi e pregare a orari stabiliti se voleva abbreviare la pena. L'altro metodo, meno votato alla spiritualità, adottato presso la New York State Prison, si chiamava Auburn System. In quel carcere erano previsti i lavori forzati per abbassare i costi di mantenimento del detenuto e coprire il salario delle guardie. Più i lavori erano

---

<sup>158</sup> Devo a W. Valeri (docente al Boston Conservatory), che mi ha introdotto nel variegato mondo del teatro in carcere statunitense, un aiuto determinante per l'inquadramento storico del fenomeno descritto in questo paragrafo.

redditizi e maggiore era la cifra a disposizione per la retribuzione del direttore e delle guardie. Il carcere era anche un mercato per lo sfruttamento del lavoro a basso costo; un paradiso artificiale per le nascenti manifatture e per le aziende che beneficiavano dell'esistenza del carcere. Le conseguenze di questo sistema sono facilmente immaginabili: il prigioniero sperimentava una forma di "pena e lavoro" del tutto simile a quella degli schiavi. Successivamente i due sistemi si integrarono. Divennero un modello unico con celle di massima sicurezza per i responsabili di crimini particolarmente odiosi ma non passibili di pena capitale. La preghiera e la contrizione divennero un optional per uno sconto eventuale della pena. Le decisioni importanti per la vita dei detenuti erano prese dal Direttore del penitenziario; mentre le guardie venivano organizzate gerarchicamente, secondo un sistema di natura militare. La maggior parte delle guardie provenivano dalla stessa classe sociale dei detenuti. Entrambi finivano in carcere per le medesime ragioni: nessuna possibilità di trovare un qualsiasi altro lavoro. Il carcere era un meccanismo senza umanità che prendeva in consegna il "colpevole" per assegnargli un numero, una divisa, un berretto e plasmarlo come 'detenuto', senza porsi il problema del dopo. La prima casa di detenzione con funzione rieducativa nacque nel 1825 a New York, con il nome di New York House of Refuge. Solo nel 1870 a Cincinnati si costituì l'American Prison Congress per discutere i limiti tollerabili della violenza in carcere. Si trattava di uniformare il funzionamento dei penitenziari federali e stabilire un codice di comportamento per i carcerieri. Nello stesso anno il Congresso degli Stati Uniti creò il Dipartimento di Giustizia che si occupava del sistema giudiziario e di conseguenza di quello carcerario. L'idea della riabilitazione attraverso corsi di apprendistato lavorativo o programmi religiosi si realizzò anni dopo, grazie ad un riformatorio dal nome Elmira Reformatory in New York. Storica rimane la data del 1891 quando lo stato del Massachusetts istituì per i responsabili di reati minori la 'libertà vigilata' o sulla 'parola'. In quel caso il colpevole poteva mantenere la libertà, fatte salve alcune restrizioni e obblighi stabiliti dal giudice. Il provvedimento era ispirato non solo da una logica umanitaria ma anche da contingenze economiche, perché il costo del carcere era ritenuto eccessivo. Si finì anche con ammettere che la prigione era troppo spesso una fabbrica di criminali in carriera. Molti cittadini incarcerati per colpe non gravi una volta fuori erano costretti a delinquere. Per quanto riguarda le 'attività teatrali' in carcere le prime tracce risalgono

al 1890, sotto forma di recite di Natale. Dal 1892 nel famigerato carcere di Folsom in California ebbero inizio delle recite sotto forma di ‘varietà musicale’ in occasione della festa del 4 luglio e dell’Independence Day. Questo tipo di attività e d’intrattenimento organizzata per i detenuti proseguì per i primi decenni del secolo. Nel 1946 R. Franklyn mise in scena un adattamento dei *Pagliacci*, sotto forma di vaudeville per i prigionieri della Danbury Federal Prison in Connecticut. Un balzo in avanti fu fatto con gli anni ‘50 che passeranno alla storia della vita in carcere in America come l’“Era del Trattamento”. All’inizio il trattamento più diffuso era quello associato all’uso della letteratura col nome di “biblioterapia”. Si crearono delle piccole biblioteche, con pochi titoli limitati e sottoposti a censura. I prigionieri si costituivano come gruppo di lettura che poteva scegliere un volume poi, una o due volte per settimana, si riunivano sotto stretta sorveglianza in una saletta per commentarlo. Per discutere i casi della loro vita intrecciati in forma diretta o riflessa con la trama dell’opera. Il primo teorico e sostenitore della biblioterapia fu H. Spector, bibliotecario del carcere di San Quintino dal 1947 al 1968. Per oltre vent’anni H. Spector annotò scrupolosamente i vari e diversi comportamenti dei detenuti. In quel diario mostrava, in termini di cambiamento della personalità, i risultati positivi raggiunti con la biblioterapia. Per maggiori informazioni su H. Spector e la biblioterapia è utile ancora oggi leggere il libro di E. Cummins, *Rise and Fall of California’s Radical Prison Movement*<sup>159</sup>. Nel testo Cummins descrive l’esperienza di H. Spector come fondamentale per capire le circostanze che favorirono la nascita e sviluppo del movimento culturale e i reali cambiamenti giornalieri nella vita carceraria dei detenuti nelle prigioni californiane fra il 1950 e il 1980. Sulla spinta di H. Spector altri bibliotecari progressisti quali R. Waxler e J. Trounstine svilupparono diversi programmi ispirati dalla biblioterapia, organizzati secondo metodologie interpersonali e di gruppo, mirate a soddisfare le esigenze culturali ed esistenziali dei detenuti, compresi quelli in libertà provvisoria o sulla parola. Erano i primi programmi di riabilitazione a sfondo culturale ammessi e finanziati dallo Stato Federale. Ancora oggi vanno sotto il nome di *Changing Lives Through Literature*<sup>160</sup>. Non è un caso se

---

<sup>159</sup> Cfr. E. Cummins, *Rise and Fall of California’s Radical Prison Movement*, Stanford University Press, Stanford, CA, 1994.

<sup>160</sup> Della storia ed evoluzione di queste attività in carcere se ne parla ampiamente nel volume di J. Trounstine e R. P. Waxler, *Finding a Voice: The Practice of Changing Lives Through Literature*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, MI, 2005 oppure sul sito web <<http://ctl.umassd.edu>>, consultato in data 30/09/2014.

nello stesso carcere di San Quintino ha avuto luogo anche il primo laboratorio di pittura per detenuti con una mostra aperta al pubblico nel 1950 dal titolo *San Quentin Art Show*<sup>161</sup>.

L'uso del teatro in carcere in modo rilevante avviene per la prima volta sempre a San Quintino. Si tratta della famosa recita di *Aspettando Godot* che gli attori del San Francisco Actor's Workshop realizzarono il 19 novembre del 1957. Uno spettacolo generativo, prodotto espressamente per i 1400 prigionieri del carcere di massima sicurezza. "I detenuti apprezzarono la recita e sembrarono capire subito lo spirito che animava Godot" ricorda R. Cluchey, allora detenuto nel carcere; "molto meglio del pubblico normale. Erano fisicamente e naturalmente in grado di identificarsi con il tema dell'attesa e l'assurdità di una vita spesa fra quattro mura, senza speranza o prospettiva futura."<sup>162</sup>. Da quell'esperienza nacque il San Quentin Drama Workshop. La prima vera compagnia teatrale americana (e forse del mondo) composta dagli stessi detenuti. Una compagnia ancora attiva e diretta dallo stesso R. Cluchey, il quale continua a svolgere attività nelle carceri degli Stati Uniti e in ambito internazionale. Contemporaneamente, mentre prendeva forma il San Quentin Drama Workshop, nel carcere di Folsom Prison vicino a Sacramento in California si stabilì anche un primo gruppo di scrittura creativa per prigionieri. In sostanza, dalla seconda metà degli anni '50, si gettarono le fondamenta per dei veri e propri programmi teatrali nelle carceri americane. Le compagnie iniziarono i loro interventi in carcere in modo significativo e massiccio nel 1960, nel periodo della contro-cultura, quando iniziò la contestazione da parte dei giovani nei confronti dell'establishment e dell'intero sistema politico americano. Una contestazione che poi passerà in Francia e quindi in Italia e in Germania. Finalmente anche i detenuti diventarono visibili. Parte attiva e non semplicemente riflessa di una problematica sociale che li coinvolgeva. La funzione del teatro in questo contesto, oltre a quello di intrattenere i detenuti con spettacoli dal vivo, fu molto importante. Iniziò a modificare la loro vita all'interno delle carceri. Grazie a quegli spettacoli i carcerati cominciarono a rompere l'isolamento fra loro stessi; prima diventando pubblico, poi attori e quindi personaggi in grado di mediare e reintrodurre i principi della realtà che

---

<sup>161</sup> Un'esperienza descritta minuziosamente da M. Braly e analizzata da H. B. Franklin in *Prison Literature in America: The Victim as Criminal and Artist*, Lawrence Hill Books, Chicago, 1977.

<sup>162</sup> Riferimenti tratti dal sito del San Quentin Drama Workshop, nel quale è possibile venire a conoscenza della storia e dei programmi della Compagnia, con video interviste a R. Cluchey, <[www.thesqdw.org](http://www.thesqdw.org)>, consultato in data 30/09/2014.

regolano il mondo esterno tramite la rappresentazione. Anche la mentalità dei carcerieri e l'approccio delle istituzioni giudiziario-carcerarie iniziarono una prima e timida metamorfosi chiaramente percepibile; anche se a volte con forti attriti e incomprensioni con il personale carcerario. Sempre presente il rischio di azzeramento delle piccole libertà appena conquistate, con il timore (quasi sempre per ragioni politiche dovuto al cambiamento del clima generale nella società) di un ritorno ai tempi peggiori. Vari istituti di pena, anche grazie ad alcuni direttori di penitenziari che godevano di una certa autonomia, accolsero alcuni programmi rieducativi non previsti dal regolamento; ruppero il ghiaccio e introdussero dei programmi teatrali sperimentali, poi di breve e medio periodo, mostrandosi attenti alle richieste dei carcerati. Soprattutto migliorò notevolmente la vita quotidiana dei carcerati. Si costruirono le prime palestre, training lavorativi attitudinali, con consulenze di operatori culturali specializzati in varie discipline. Anche se questi programmi non erano in grado di integrare le attività educative con le nuove scoperte nel campo delle scienze sociali (quali la criminologia, la psicologia, l'analisi delle dinamiche di gruppo, la sintomatologia dei comportamenti devianti, etc.) per la prima volta il carcere fu inteso come una tappa e un periodo transitorio nella vita del carcerato, non soltanto come un momento di sospensione della socialità dell'individuo ma come un momento importante del suo possibile sviluppo e crescita. Ai carcerati, anche se solo in parte, è concesso il diritto che spetta a tutte le creature viventi: un'esistenza composta di un "prima", un "durante" e un "dopo" il periodo della punizione che coincide con la detenzione. È finalmente l'avvento della "filosofia della riabilitazione", che è ancora alla base di ogni programma rieducativo, simbolicamente riassunta dal cambiamento dell'*American Prison Association* in un nuovo organismo che si chiamerà *American Correctional Association* stabilitosi nel 1954. Se la riabilitazione era alla base di ogni programma, si doveva anche dimostrare che il programma proposto sarebbe stato utile per il reinserimento del detenuto nella società, una volta lasciato il luogo di pena. E non era certo facile convincere il sistema giudiziario (ma soprattutto le istituzioni carcerarie) che il teatro, primo fra tutti, poteva svolgere un ruolo importante, insostituibile e terapeutico per la riabilitazione del prigioniero. Con gli anni '60 e '70 esplose in America la lotta generalizzata per un carcere più giusto e umano. La lotta per il miglioramento della vita carceraria coincise col movimento contro la discriminazione razziale, per i diritti civili e la cessazione della

guerra in Vietnam. La pubblicazione dei libri di detenuti o ex detenuti quali Malcom X, E. Knight, E. Cleaver e G. Jackson aiutò a sensibilizzare vasti strati della società civile americana e internazionale. Emergono gli orrori della vita dei prigionieri nelle carceri statunitensi (specie per i detenuti afro-americani) e di riflesso in quelle del proprio paese. Si assiste contemporaneamente in America alla produzione e divulgazione di un'enorme quantità di scritti critici: autobiografie, narrazioni, saggi di sociologia, di psicologia, studi dei comportamenti devianti, criminologia e antropologia criminale, lettere e poesie che oggi formano una parte importante della cultura americana legata al movimento di liberazione delle carceri e alla filosofia riabilitativa. Nasce in quel periodo anche il movimento abolizionista che sostiene l'inutilità degli istituti di pena e conduce una riflessione serrata e radicale sulle responsabilità della società dominante. Una società solo apparentemente democratica, che non promuove la giustizia al suo interno; ma sistematicamente diseduca e favorisce i comportamenti devianti e violenti (in parte per poterli reprimere) pur di non rinunciare ai propri privilegi di classe e controllo incontrastato del sistema economico. Una democrazia in definitiva classista e controllata da pochi, che alimenta il mito ipocrita della prigione come deterrente e strumento in grado di proteggere dai criminali gli onesti cittadini.

Ma in quegli anni ai detenuti si deve riconoscere una funzione intellettuale attiva, nonché il diritto di partecipare alla creazione di una cultura più ampia e rappresentativa, volta al cambiamento dell'intera società. Per la prima volta i prigionieri sono autorizzati a pubblicare le loro opere, stabilire dei contratti con delle case editrici, avere una voce propria e riconoscibile; possono essere autori di opere tradotte, distribuite e stampate in centinaia di migliaia di copie in tutto il mondo. Fra le opere importanti scritte in carcere in quel periodo, basta ricordare *Soul on Ice* di E. Cleaver e *Soledad Brother* di G. Jackson. Nascono così una letteratura e una cultura autentiche, vive e ispirate, a sostegno dei prigionieri e della loro lotta per cambiare il sistema carcerario istituzionale. Ma tragicamente il 21 agosto del 1971 le guardie del carcere di San Quintino uccisero lo stesso G. Jackson, una figura leggendaria, rappresentativa del rapporto fra l'istituzione carceraria, il sistema giudiziario criminale e un qualunque cittadino: è sufficiente pensare che G. Jackson aveva già trascorso undici anni della sua breve vita in carcere, la maggior parte del tempo in isolamento, per un banale furto di 70 dollari. La sua morte provocò una vera e propria rivolta all'interno di molte carceri, che fu repressa con

ferocia in alcuni casi con l'aiuto della Guardia Nazionale. I detenuti dell'Attica State Prison dello stato di New York durante la loro protesta si chiusero in biblioteca, compilarono e diffusero una lista di richieste che comprendeva la libertà di culto e d'espressione religiosa, introduzione di nuove opportunità rieducative, la rimozione del direttore del carcere, l'amnistia per i reati commessi durante la rivolta denunciando l'intollerabile discriminazione razziale. L'usuale comportamento delle guardie di sicurezza all'interno delle carceri americane era stigmatizzato come "brutale, senza rispetto per la vita umana dei detenuti". La reazione dell'establishment carcerario fu totalmente irrazionale e tremenda. In risposta il Governatore N. Rockefeller ordinò alla polizia di stato di assaltare le carceri. Durante i quindici minuti d'assedio furono esplosi 3.000 caricatori, trentadue prigionieri e undici guardie furono uccisi, ottanta persone gravemente ferite. E, come se non bastasse, ai feriti tradotti in infermeria, fu negata ogni cura medica; quindi le guardie infierirono liberamente su di loro. Fu uno degli episodi più atroci che si ricordi nella storia del sistema penitenziario americano. Ma proprio quella repressione fu la molla che fece scattare la presa di coscienza a favore dei diritti dei prigionieri a vasti strati della società. Dopo i fatti di Attica buona parte della società civile americana reagì con forza. Molti intellettuali, educatori, artisti, poeti, scrittori, uomini e donne di teatro iniziarono un periodo di volontariato entusiasmante. Entrarono all'interno del sistema carcerario con una miriade di workshop, programmi artistici e culturali gratuiti in tutto il paese. Chiesero, e in alcuni casi lo ottennero con i meccanismi democratici di rappresentanza, che fossero assegnati dei fondi da parte delle Istituzioni Governative a favore dei programmi rieducativi nelle carceri. Alla fine degli anni '70 si poté assistere a una vera e propria inversione di tendenza grazie alla realizzazione di programmi riabilitativi legati soprattutto alle arti e al teatro. In California nacque l'Artists in Social Institutions Program sotto il cui ombrello si sviluppò un programma specifico molto importante chiamato *Arts-in-Corrections* per promuovere su vasta scala la creazione di nuclei operativi di artisti professionisti e personale medico qualificato affinché operassero nelle carceri con il contributo e riconoscimento dello Stato Federale. A quel punto nuovi programmi rieducativi vennero promossi dai College e dalle Università. Esempio indicativo quello di J. Trounstein, una docente del Middlesex Community College che iniziò un corso di letteratura e teatro inglese per le detenute del Massachusetts Correctional Institution a Framingham nel

1986. Durante il suo programma si passò ben presto dalla teoria alla pratica. Nel corso dello studio e per spiegare la natura della letteratura drammatica fece ricorso alla performance. Mise in scena con le detenute per la popolazione del carcere vari drammi e adattamenti di romanzi tra i quali *Il Mercate di Venezia*, *La lettera scarlatta*, *Lisistrata*. Per la storia del teatro in carcere è importante ricordare l'esperienza seminale di N. Gabor e G. Smith che assieme ad altri artisti iniziarono un laboratorio teatrale nel complesso delle prigioni di stato a New York finanziato dalla Rockefeller Foundation. La regista J. Trounstone nel suo libro *Shakespeare Behind Bars - the power of drama in a women's prison*<sup>163</sup> ricorda quel periodo della sua esistenza come “uno dei più belli e importanti della mia vita: durante le sessioni giornaliere di prove e laboratorio di sei ore le detenute erano completamente assorbite dagli esercizi fisici e vocali, dalle discussioni sulla libertà e le condizioni sociali, per poi passare all'espressione delle loro idee attraverso l'improvvisazione e la scrittura di brevi testi drammatici”<sup>164</sup>. Sotto la guida della regista alla fine le detenute produssero uno spettacolo dal titolo *Scelte*, un'esplorazione fisica ed espressiva delle scelte che si affrontano nel corso della vita. Un gruppo di ex carcerate e attrici professioniste poi riallestito con successo *Scelte* per alcune recite al teatro off-off di New York La MaMa, quindi in tournée nei dipartimenti di teatro delle Università, nelle carceri e negli ospedali di stato per ben tre anni.

Nel 1967 nasce l'avventura straordinaria del Theatre For The Forgotten. La prima Compagnia itinerante di teatro per le carceri in America e certo la più longeva. Fondata da A. Coulombis e B. Rich, due attori professionisti che s'incontrarono in occasione dell'Angry Arts Festival (un evento teatrale organizzato come protesta contro la guerra nel Vietnam). Per la seconda produzione nell'autunno dello stesso anno i fondatori del Theatre For The Forgotten fecero in modo di integrare nella loro compagnia ben sedici professionisti e ventinove detenuti. Il testo aveva per titolo *The Advocate*, di Robert Noah. Fu quella la prima recita documentata di teatro in carcere con detenuti e professionisti in scena. Nel 1969 Theatre For The Forgotten, non senza difficoltà, spesso dovute all'ostilità delle guardie o ritorsioni da parte dell'istituzione carceraria, era già in grado di operare in diverse prigioni, assumendo in modo permanente alcuni

---

<sup>163</sup> Cfr. J. Trounstone, *Shakespeare Behind Bars. The power of Drama in a women's prison*, St Martin Press, New York, 2001.

<sup>164</sup> Ivi, p. 3.



ex-carcerati. Venne però il momento per i fondatori di mettere in chiaro che il loro programma per le carceri e il coinvolgimento dei detenuti nelle produzioni teatrali non aveva lo scopo di creare professionisti del teatro. Emerse altresì un'importante esigenza espressa dagli stessi prigionieri: fare del teatro uno strumento d'espressione vera che li rappresentasse. Sotto questo stimolo Theatre For The Forgotten nel 1985 creò un programma del tutto nuovo dal nome Changing Scenes. Attraverso il teatro aveva lo scopo di realizzare ed esporre i detenuti a un processo in grado di enfatizzare l'auto-coscienza e l'auto-espressione. Un altro programma di rilevanza nazionale fu il Cell Block Theatre fondato da M. Ravik e dalla moglie A. Oms nel 1969 in New Jersey; con lo scopo mirato di realizzare laboratori di recitazione per giovani detenuti di età compresa fra i diciotto e ventisei anni nei penitenziari di Bordentown e Yardville. In entrambe le prigioni i giovani detenuti potevano, oltre al teatro, scegliere e seguire corsi giornalieri compresi in una lista di attività che andavano dal conseguimento di un diploma di scuola superiore, all'apprendimento di una seconda lingua, arte terapia, musica, giardinaggio. M. Ravik e la sua consorte volevano lavorare con giovanissimi detenuti perché ipoteticamente più influenzabili e alla loro prima esperienza carceraria. All'inizio realizzarono la loro attività sotto forma di volontariato. Poi nel 1971 riuscirono a concordare un piccolo compenso per dei laboratori a tempo determinato per ragazze di sedici anni. Di lì a poco purtroppo M. Ravik morì di cancro. Il nuovo direttore artistico R. Gordon e A. Oms continuarono le attività teatrali e trasformarono la compagnia in un'associazione culturale non-for profit, in grado di sollecitare fondi deducibili dalle tasse dai privati. Dal 1972 il Cell Block Theatre oltre a proporre laboratori iniziò la produzione di spettacoli recitati dai detenuti. Il primo spettacolo fu *Famous Trial Scenes*, basato sulla lettura dell'ultima lettera dell'anarchico N. Sacco inviata alla moglie. Quella produzione fu recitata per ben sei volte nei vari teatri delle Università del New Jersey e fu anche la prima volta che dei detenuti ebbero il permesso di presentare una loro creazione teatrale al di fuori del carcere. Lo spettacolo era a pagamento e l'intera somma raccolta nel corso delle recite fu messa in un conto in banca a disposizione dei detenuti da utilizzare una volta scontata la pena. Nel 1972 il Cell Block Theatre aprì una sezione di scrittura creativa; un programma in carcere per la realizzazione di testi teatrali condotto da C. Bromberg, un autore teatrale sempre più interessato a lavorare nelle carceri. A quel punto le attività laboratoriali, produttive,

organizzative insieme a programmi di scrittura creativa (compreso un nuovo programma istituito autonomamente al di fuori del carcere per ex-detenuti), iniziarono a crescere in maniera esponenziale con riconoscimenti federali e un vasto finanziamento pubblico e privato. Il Cell Block Theatre divenne una compagnia teatrale di vaste dimensioni con sei impiegati nell'organizzazione, due dei quali ex-detenuti; in grado di attrarre l'attenzione dei media nazionali e internazionali, con conferenze, dibattiti televisivi, diversi articoli apparsi sul New York Times. Erano sottolineati gli "intangibili personali e umani benefici" di cui usufruivano i carcerati nei loro programmi di riabilitazione grazie al teatro. Questi programmi furono definiti una sorta di "dramma-terapia" per detenuti, anche se lo stesso R. Gordon non abbracciò mai completamente questa definizione. Il Cell Block Theatre chiuse i battenti nel 1981 quando R. Gordon, che aveva assunto un ruolo dominante nell'organizzazione della compagnia, decise di concludere questa esperienza.

A metà anni '80, con l'Amministrazione Reagan, ci fu il "Prison Boom". Si costruirono nuove prigioni mentre gran parte dei programmi riabilitativi e teatrali furono cancellati. Il numero degli istituti di pena e della popolazione carceraria è in pratica più che raddoppiato in soli vent'anni. Nonostante il disinteresse del governo federale, sia repubblicano sia democratico, fatte salve alcune varianti trascurabili e di natura retorica da parte di alcuni senatori democratici, alla fine degli anni '80 nascono per fortuna e 'comunque' nuovi programmi di riabilitazione. Grazie a diversi artisti che coraggiosamente hanno deciso di operare ad ogni costo e individualmente nelle carceri. Sono nuove organizzazioni non-profit, giovani associazioni artistiche locali, professori e studenti universitari che con sforzi e sensibilità congiunte hanno fatto sì che i programmi dedicati al teatro e alle arti continuassero a svilupparsi in carcere. Molti di questi programmi nati negli anni '80 e '90 esistono e operano ancora oggi. G. Hilman ne parla nella sua introduzione al libro *A Journey of Discouragement and Hope: An Introduction to Arts and Corrections* del 2001<sup>165</sup>. Ma la popolazione carceraria cresce così rapidamente che la percentuale dei detenuti che usufruiscono di questi programmi è al di sotto di quella degli anni '70. Fra questi, anche se impossibile ricordarli tutti, va menzionato quello di H. Jones e il suo progetto di scrittura creativa sorto nel 1989 al Bedford Hill Correctional Facility di New York, una prigione di massima sicurezza per

---

<sup>165</sup> Si veda <[http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2001/12/a\\_journey\\_of\\_di.php](http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2001/12/a_journey_of_di.php)>, sito consultato in data 30/09/2014.

donne, che sopravvisse sino al 2002; quello di B. Alexander, professore dell'Università del Michigan che nel 1990 ha fondato il Prison Creative Arts Project (PCAP) in grado di offrire corsi di inglese e arte in vari riformatori per minorenni e giovani detenuti. E ancora il programma interdisciplinare del 1995 della The Pat Graney Company "Keeping the Faith: The Prison Project" al Washington Corrections Center for Women con lezioni di scrittura, movimento e arti figurative. Oltre a quest'attività all'interno del carcere P. Graney ha sviluppato un vero e proprio modello di addestramento nazionale e internazionale per realizzare questo tipo di programma in carcere. Importante anche il nome di A. Wilox che inizia il suo Prison Performing Arts nel 1989. Un programma nato come progetto collaterale del The New Theatre, una piccola compagnia teatrale per ragazzi di Saint Luis che produceva per la comunità, e che è oggi una delle maggiori organizzazioni nazionali per il teatro in carcere. Realizza tuttora diversi programmi multidisciplinari per il sistema giudiziario e criminale per adulti e bambini del St. Louis City Juvenile Detention Center, Hogan Street Regional Youth Center, Northeastern Correctional Center in Bowling Green, il Women's Eastern Reception e il Diagnostic and Correctional Center dello Stato del Montana. Tutti programmi che hanno in comune un'attitudine all'auto riflessione da parte dei detenuti che prendono coscienza delle conseguenze e delle ragioni delle loro azioni criminali<sup>166</sup>. Altro pilastro delle attività teatrali nelle carceri americane è un programma che si chiama Rehabilitation Through The Arts (RTA), fondato privatamente da K. Vockins nel 1996 nel carcere di massima sicurezza Sing Sing, all'interno del sistema penitenziario dello Stato di New York. In collaborazione con l'amministrazione del carcere, la popolazione carceraria e un nutrito gruppo di volontari, Rehabilitation Through The Arts è riuscito a creare uno spazio protetto, dove favorire e sviluppare con successo la crescita e trasformazione della personalità dei detenuti attraverso la pratica del teatro. In modo programmatico RTA oggi si propone di raggiungere con i carcerati una serie di obiettivi<sup>167</sup>, fra i quali: esprimere in forma costruttiva i loro pensieri, sentimenti ed emozioni scrivendo drammi, poesie e racconti, creando una situazione dov'è possibile esplorare in profondità il proprio carattere; sviluppare capacità comunicative attraverso attività laboratoriali che includono: lettura di testi teatrali e letterari, scrittura di testi originali

---

<sup>166</sup> Lo straordinario sviluppo e progresso in ambito penitenziario di questa organizzazione è documentato nel sito <[www.prisonartsstl.org](http://www.prisonartsstl.org)>, consultato in data 30/09/2014.

<sup>167</sup> Si veda <[www.p-c-i.org/rta.php](http://www.p-c-i.org/rta.php)>, sito consultato in data 30/09/2014.

ambientati in situazioni strutturate; relazionarsi al gruppo tramite presentazioni e discussioni; migliorare la capacità di gestire situazioni conflittuali imparando a promuovere risposte non-violente in caso di conflitto (un processo che aiuta ad abbassare il tasso di infrazioni alla disciplina fra i partecipanti); creare un senso di comunità in carcere costruendo relazioni di gruppo.

La vita del carcere è permeata dalla filosofia individualista dell'ognuno per sé, mentre RTA spinge a creare una dinamica di lavoro di gruppo all'interno della quale è essenziale il contributo di ognuno per raggiungere l'obiettivo prefissato. Si cerca di mettere i partecipanti in grado di sviluppare auto-stima, fiducia e rispetto per gli altri. Le produzioni teatrali sono mediamente viste da oltre 1.500 detenuti dello stesso carcere. Se nel 2000 un censimento nazionale ufficiale ha stabilito che il numero della popolazione in carcere negli USA era composta da oltre due milioni di persone. Oggi, a quindici anni di distanza, dopo il periodo catastrofico dell'amministrazione Bush e quello della prima amministrazione Obama le cose sono peggiorate: sono quasi tre milioni i detenuti nelle carceri degli Stati Uniti. Ma la verità più drammatica sta nel fatto che quasi dieci milioni di americani vi entrano o escono ogni anno. In questo caos continuano a operare, nonostante tutto, con coraggio e qualche successo, programmi teatrali di grande qualità, quali *Shakespeare Behind Bars*<sup>168</sup> diretto da C. L. Tofteland con base a Louisville, un regista e direttore artistico di talento che ha creato una compagnia residente in un carcere di media sicurezza dove da anni si recitano esclusivamente testi di W. Shakespeare. Il Pennsylvania Department of Corrections diretto da C. Parris che promuove contratti con vari artisti locali perché intervengano nei penitenziari dello stato con laboratori di musica, arte, dramma, poesia e danza. Oppure l'*Actors' Shakespeare Project* realizzato a Cambridge, nello stato del Massachusetts per giovani detenuti fra i dodici e i diciassette anni. Oltre a questi vi sono una decina di altri programmi nazionali compresi nell'elenco della NEA (National Endowment for the Arts)<sup>169</sup>.

La sfida per Obama e l'amministrazione democratica oggi è di cercare di modificare la società americana assieme al suo enorme apparato industriale carcerario mentre i sociologi, i criminologi, gli specialisti dei dipartimenti di scienze sociali delle maggiori

---

<sup>168</sup> Si veda <[www.kyshakes.org](http://www.kyshakes.org)>, sito consultato in data 30/09/2014.

<sup>169</sup> Si veda:<[www.arts.endow.gov/resources/accessibility/rlists/corrections.html](http://www.arts.endow.gov/resources/accessibility/rlists/corrections.html)>, sito consultato in data 30/09/2014.

università americane annunciano che la popolazione carceraria negli Stati Uniti aumenterà ulteriormente nei prossimi anni. Eppure la parola d'ordine è e rimane per tutti quella di adoperarsi con tutte le forze possibili per mantenere un minimo di speranza e di umanità all'interno delle carceri, a tutti i costi.

## **Le testimonianze di Jean Trounstine, Ronald Jenkins, Jodi Jinks**

Negli USA, nell'ottobre 2014, ho avuto l'opportunità di incontrare a Boston J. Trounstine del Middlesex Community College (pioniera del programma "Shakespeare Behind Bars"<sup>170</sup> nel Massachusetts), a Middletown R. Jenkins (responsabile del Dipartimento di Teatro della Wesleyan University, autore di singolari esperienze in carcere stimulate dalla Divina Commedia di Dante), a New York Z. Ugurlu (giovane regista turca, artista residente al prestigioso Café La Mama Centre fondato da Ellen Stuart e docente alla New School University di New York). Nello stesso periodo ho avviato anche una corrispondenza con J. Jinks (docente alla Oklahoma State University e autrice di esperienze di costruzione scenica con i suoi studenti insieme a detenuti di due istituti penitenziari della sua Regione). La prof.ssa Jinks, molto incuriosita dal lavoro sviluppato nel carcere di Pesaro, è venuta poi a trovarmi per la costruzione di una riflessione comparativa (attualmente in corso) tra il *Devised Theatre* e le pratiche italiane di costruzione drammaturgica basate su spunti autobiografici.

J. Trounstine mi ha raccontato dei suoi inizi con il desiderio di portare in carcere una produzione teatrale di alcuni allievi di un liceo: "pensiero un po' naïf", penserà solo in seguito, quando conoscerà la dura disciplina alla quale sono sottoposti detenute e detenuti negli Stati Uniti. Dopo aver sviluppato otto progetti teatrali nel carcere femminile di Framingham (Massachusetts)<sup>171</sup> la professoressa Trounstine ha deciso di smettere con il teatro e di diventare un'attivista del movimento per il rispetto dei diritti dei detenuti. Oggi organizza programmi per usare la letteratura per le persone in libertà vigilata (un'altra straordinaria esperienza che nello Stato del Massachusetts consente di maturare nuovi percorsi di riabilitazione alternativi al carcere). L'idea che sostiene l'infaticabile lavoro di Jean è di sensibilizzare l'opinione pubblica sulla necessità di innalzare il livello dei programmi di educazione all'interno delle carceri obiettando rispetto al sistema d'incarcerazione di massa esistente oggi negli Stati Uniti, un business economico, anche in seguito alla privatizzazione già da qualche tempo in atto del sistema penitenziario<sup>172</sup>.

---

<sup>170</sup> Cfr. J. Trounstine, *Shakespeare Behind Bars. The power of Drama in a women's prison*, op. cit.

<sup>171</sup> Ibidem.

<sup>172</sup> In Appendice l'intervista integrale a J. Trounstine (Middlesex Community College) effettuata il 29/10/2014 a Boston.

R. Jenkins, invece, inizia a interessarsi di teatro in carcere in Sud Africa, quando viene arrestato a seguito di una retata della polizia di Johannesburg che reprimeva una manifestazione anti apartheid. Nella capitale sudafricana per una documentazione d'attività di teatro politico, si è ritrovato in mezzo a un centinaio di detenuti che avevano reagito in tono libertario a quell'arresto intonando canti e producendo improvvisazioni espressive in modo ironico nei confronti di chi aveva ordinato il loro arresto. R. Jenkins si è specializzato su una ricerca approfondita intorno alla Divina Commedia di Dante, un "testo di speranza", un viaggio da un luogo infernale a un posto felice nel quale tutti i detenuti si riconoscono, un'opera scritta da un condannato a morte, come era il sommo poeta, che viveva in esilio, lontano dagli affetti famigliari. Anche R. Jenkins mi racconta della sua esperienza di riscrittura del testo dantesco, facendo riferimento alla vita di ciascuno dei partecipanti, invitati ad identificarsi con i personaggi letterari. Il lavoro creativo non vive di un'unica interpretazione del testo (quella del professore che entra in carcere) ma di tante interpretazioni possibili, tutte impregnate da concreti vissuti, fortemente espressivi<sup>173</sup>.

J. Jinks della Oklahoma State University è venuta infine in Italia a farci visita a Pesaro il 3 e 4 giugno 2015, in occasione della dodicesima edizione dell'iniziativa *L'Arte Sprigionata*<sup>174</sup>. In quei giorni ho avuto l'occasione di costruire con lei un dialogo più approfondito per conoscere meglio la realtà di teatro in carcere attiva negli Stati dell'Oklahoma e del Texas<sup>175</sup>.

---

<sup>173</sup> In Appendice l'intervista a R. Jenkins (Wesleyan University) effettuata a Middletown il 25 ottobre 2014. Il professor Jenkins, incuriosito dal significativo lavoro teatrale svolto in carcere in Italia, parteciperà al XV Convegno internazionale su "I Teatri delle diversità" (organizzato a Urbani il 13 e 14 dicembre 2014) e svilupperà un sintetico programma di lavoro con i detenuti e le detenute della Compagnia "Lo Spacco" nella Casa Circondariale di Pesaro, in quel periodo impegnati nella costruzione di un lavoro teatrale ispirato a "Il Processo" di F. Kafka.

<sup>174</sup> *L'Arte Sprigionata* è un evento comunitario organizzato annualmente nella Biblioteca "San Giovanni" di Pesaro per permettere ai cittadini di entrare in contatto con i progetti culturali che sono sviluppati all'interno della locale Casa Circondariale. Se l'iniziativa è stata avviata nel 2004 grazie alle prime sperimentazioni che coinvolgevano insieme detenuti e adolescenti, allievi della Scuola "Galilei", negli ultimi anni si ha la possibilità di assistere ad esiti conclusivi di lavoro non solo di teatro ma anche di fotografia, scrittura creativa, musica, arteterapia, video, con esposizioni di elaborazioni artigianali e produzioni agricole, florovivaistiche e gastronomiche. All'evento è abbinato sempre anche un momento di riflessione: quest'anno si è dibattuto intorno al tema de "La Pena" con interventi del Procuratore della Repubblica S. Cecchi e dell'avvocato S. Animali, presidente dell'Associazione "Antigone Marche". In appendice la locandina della manifestazione del 3 e 4 giugno 2015.

<sup>175</sup> Dialogo continuato a distanza, fino a una lunga conversazione registrata il 22 ottobre 2015.

J. Jinks è professoressa di ruolo al Dipartimento Teatrale presso l'Università di Stato dell'Oklahoma, negli USA. Ha sviluppato un programma chiamato ArtsAloud-OSU che prevede un "Devised Theatre" (teatro ideato) basato sulle storie di vita di detenuti e detenute che lavorano con lei. Il termine "devised" è una parola che inglesi e statunitensi utilizzano per indicare *performance* originali create in gruppo in cui i creatori sono anche attori. Questo modo di fare teatro è in circolazione da sempre, ma la parola che oggi va di moda negli USA e nel Regno Unito è "devised", cioè "ideato".

Negli Stati Uniti esiste una drammatica situazione d'incarcerazione di massa.

Gli USA sono il Paese con il maggior numero di detenuti nel mondo. Nel corso dei mesi autunnali del 2015 c'è stato un certo ampliamento della comunicazione mediatica sull'argomento delle prigioni negli USA. Argomenti come "riforme", "riduzioni di pena", "possibilità alternative alla prigione" ed "eticità della pena di morte" hanno trovato spazio su tutti i media statunitensi nel 2015.

Lo Stato dell'Oklahoma è al centro di questa discussione. Perché in Oklahoma? In quella zona sono presenti prigioni federali, di Stato e private, tutte veramente affollate. L'Oklahoma è il quarto stato degli USA per il numero di uomini reclusi e il primo per numero di donne.

Nel mese di luglio il presidente B. Obama ha visitato una prigione federale in Oklahoma. L'esperienza lo ha commosso ed ha annunciato una riforma alla stampa che attendeva fuori dall'istituto. Poche settimane più tardi, a metà settembre, si è verificata una grave sommossa presso il Penitenziario di Cimarron, che ha causato quattro morti e undici feriti. A seguito di questo evento terribile, il governo federale ha segregato tutte le cinquantatré prigioni dello Stato dell'Oklahoma per sei giorni. Oltre 28.000 uomini e donne sono stati confinati nei loro dormitori per 144 ore. Un esempio severo di pratica adottata dal sistema penitenziario statunitense. J. Jinks ci riferisce di un sistema che tratta male le persone detenute, ben oltre la loro detenzione: ogni senso di dignità personale è soffocato. Il cibo delle prigioni è in pratica immangiabile e più di un'inchiesta ha sostenuto che alcune delle pietanze istituzionali servite nelle prigioni sono classificate come "Non per uso umano". Nelle prigioni statunitensi oggi vi sono pochi programmi di carattere educativo. E la maggior parte dei programmi in Oklahoma e Texas consistono per lo più in iniziative di carattere religioso, non offrono assistenza



psichiatrica o nuovi strumenti per lo sviluppo personale. Gli Stati Uniti sanciscono lunghe condanne per reati non violenti che permettono alle prigioni di proprietà privata di essere sempre piene. La privatizzazione delle carceri negli USA è un tema tragico e imbarazzante.

Il Dipartimento di Giustizia ha annunciato in ottobre 2015 che verranno rilasciati 6.000 prigionieri federali negli USA (in Oklahoma saranno alcune centinaia). Questo potrà accadere grazie alle nuove disposizioni legislative che permettono la liberazione dei prigionieri che hanno scontato l'85% della loro pena. J. Jinks commenta positivamente il fatto che "trasgressori" non violenti verranno liberati, ma s'interroga se senza educazione o remissione, gli stessi si sentiranno meglio oppure peggio dopo aver vissuto per anni rinchiusi e senza grossi strumenti per elaborare la propria condizione. La consola che almeno l'argomento sia diventato improvvisamente di dominio pubblico e più frequentato dagli organi mass mediatici nazionali.

Il programma "ArtsAloud-OSU" promosso da J. Jinks è stato avviato nel 2007, quando viveva ad Austin, in Texas. Faceva parte di una compagnia teatrale chiamata The Rude Mechs e tramite quella partecipazione ha avuto la fortuna di incontrare P. Shaw e L. Weaver, due attori provenienti dalla compagnia Split Britches. Le parlarono del loro lavoro in carcere e ne fu affascinata. Due mesi più tardi progettava già uno spettacolo con le donne di un penitenziario di media sicurezza a Lockhart, in Texas. Ha trascorso i due anni successivi allestendo spettacoli autobiografici con donne in ricoveri, centri di riabilitazione per tossicodipendenti, istituti di custodia e prigionieri.

Nel 2011, ha accettato un lavoro all'Università di Stato dell'Oklahoma e ha ripreso l'attività con l'ArtsAloud. È iniziato a settembre 2015 il terzo anno del lavoro in Oklahoma, dove sviluppa progetti in due carceri maschili di minima sicurezza. Due giovani laureati conducono attività in una struttura e lei nell'altra. Il suo intento di introdurre ArtsAloud in un istituto femminile è per ora fallito ma sta aspettando il permesso di entrare in una di queste prigioni nel 2016.

Le performance prodotte nei due laboratori sono di carattere autobiografico. Il primo passo del processo consiste nel creare uno spazio personale in cui i suoi allievi si

sentano liberi di condividere le loro storie<sup>176</sup>. J. Jinks e i suoi collaboratori creano materiale al quale attingere, dando alla classe alcuni scritti che fungano da spunto. Ad esempio, porta con sé in carcere il palinsesto dei programmi della National Republic Radio o poesie da discutere e commentare, oppure delle novelle. A volte offre ai detenuti degli spunti immediati in modo da far emergere la prima idea che balena nella mente. Uno dei suoi spunti preferiti è: “La tragedia della memoria è...”, oppure “La bellezza del disordine è...”. Ovviamente, più si rafforza la fiducia all’interno del gruppo, più i loro scritti vanno in profondità. Dopo circa un mese di lezione, emerge un tema o forse una struttura e la classe incomincia a seguire quella traccia. Gli spunti che sono stati scritti rimangono scolpiti per dar supporto alla nuova idea e a questo punto si cerca solo di incorporare quel che è possibile del materiale che è stato creato. Allo stesso tempo il lavoro diventa anche fisico. La classe si cimenta in esercizi, improvvisazioni e giochi di teatro. J. Jinks sottolinea che i suoi allievi detenuti amano poter usare i propri corpi serenamente, anche se esitano quando gli viene chiesto di toccarsi l’un l’altro.

A marzo 2015 i detenuti dell’istituto di correzione John Lilley hanno messo in scena il loro spettacolo dal titolo *The Key of Me* (La chiave di me stesso). Nella fase iniziale del lavoro, gli scritti dei partecipanti hanno incominciato a prendere forma attorno a varie definizioni di “inferno”. Alcuni studenti hanno trattato l’idea metaforicamente: ad esempio, l’inferno poteva essere rastrellare fogli nel vento dell’Oklahoma. Per altri invece l’idea era ben più letterale. L’inferno significava essere afroamericani in una cultura di privilegi per i bianchi, in cui i bianchi riescono a cavarsela dopo aver ucciso persone di colore. Lo studio sull’inferno ha portato a discutere e scrivere anche di un altro concetto: l’empatia. Un’intera sessione è stata dedicata alla definizione di empatia e alla domanda se fosse possibile provare empatia per gli estremisti dello Stato Islamico. Nella primavera 2015 gli estremisti dell’ISIL (Stato Islamico dell’Iraq e del Levante) hanno pubblicato video orribili di decapitazioni. “Molti dei partecipanti avevano combattuto in Iraq, perciò la conversazione è stata molto animata”<sup>177</sup>. Alla fine

---

<sup>176</sup> J. Jinks cita W. Benjamin a proposito: “Vivere significa lasciare tracce”. Nutre grande interesse per le tracce delle persone.

<sup>177</sup> “Tra l’ISIL, l’omicidio di Ferguson e le proteste in Missouri, c’era una grande quantità d’inferno nell’aria lo scorso autunno” (dalle dichiarazioni di J. Jinks in data 22/10/2015).

questa idea si è tramutata in uno spettacolo, non sull'inferno ma sul potere e sulle speranze. L'opera si è incentrata sul Sogno Americano, o più precisamente, sulla falsità del sogno americano per quegli uomini in particolare.

*The Key of Me* è stato messo in scena a marzo 2015, davanti a un pubblico di circa 200 altri detenuti nella palestra dell'istituto penitenziario. J. Jinks ha avuto il permesso di portare alcuni contenitori colmi di oggetti di scena e una tenda che fungesse da sipario. Posizionata a lato dello spazio dedicato alla rappresentazione nella palestra, vicino alla linea del "tiro libero" sul campo da basket, c'era una band rock'n roll con una chitarra, un basso, la tastiera e i tamburi<sup>178</sup>. Lo spettacolo è durato un'ora e venti minuti ed è terminato proprio nel momento del Controllo<sup>179</sup>.

La presentazione della performance dei detenuti in prigione è solo una parte dell'ArtsAloud. Non appena terminano di scrivere la loro opera, J. Jinks provvede a selezionare alcuni studenti di teatro dell'università dell'Oklahoma per provare e rappresentare l'opera di fronte ai partecipanti in prigione. A questo punto del processo dell'ArtsAloud, la performance autobiografica diviene una possibilità di testimonianza. Gli uomini assistono alle loro vite raccontate da altri studenti. Gli studenti della Oklahoma State University danno testimonianza delle storie dei detenuti. J. Jinks cita R. Simon, nel suo libro *The Pedagogy of Witnessing* (La pedagogia della testimonianza): "...Il passato non se ne sta semplicemente lì, può diventare memoria solo quando viene enunciato a qualcuno tramite qualcun altro. (...) Per far sì che i pezzetti (i ricordi) sopravvivano, essi devono continuare a parlarci e provocarci in modo tale da articularli tramite il tempo e i nostri momenti di condivisione"<sup>180</sup>.

La maggior parte degli uomini con cui J. Jinks ha lavorato nelle prigioni di John Lilley e Jess Dunn provenivano da situazioni di povertà e malattia. Sono cresciuti circondati da dipendenze, scarsa educazione e patologie mentali non diagnosticate. I costi per le cure mediche nel paese impediscono a molti americani di ricevere l'assistenza che necessiterebbero, per cui le persone tendono spesso a curarsi da soli quando le medicine

---

<sup>178</sup> "È stato avvincente ascoltare questo fantastico suono proveniente da un gruppo di uomini con divise grigie e logore. Al di là del loro aspetto, hanno garantito un serrato cambio di musiche per ogni scena e un accompagnamento per le canzoni originali che erano state scritte appositamente per lo spettacolo" (dalle dichiarazioni di J. Jinks in data 22/10/2015).

<sup>179</sup> Negli USA, al momento del Controllo, ogni detenuto deve restare fermo ovunque si trovi e presentare il proprio badge al secondino.

<sup>180</sup> Cfr. R. Simon, *The Pedagogy of Witnessing*, Suny press, New York, 2012.

sono inaccessibili. Si tratta di ricordi o storie ricorrenti che coinvolgono problematiche che continuano a persistere in uno dei Paesi più benestanti al mondo.

Questa parte dell'ArtsAloud, denominato il "Give Back" (Restituzione), lo scambio teatrale tra gli studenti dell'OSU e gli studenti della prigione, è un momento "sacro". A questo punto del processo in carcere emergono nella loro intensità archetipi di storie su gite a pesca di padri e figli, su primi baci o sull'attrattiva della droga quando tutto il resto va storto. "Emerge in tutta la sua forza la profonda iniquità del nostro paese" dice J. Jinks. "tutti i limiti sfumano in sorrisi e a volte in lacrime e l'intervento del progetto promosso dall'Università riesce a scuotere le coscienze nel momento in cui i due gruppi si confrontano e, mettendo in scena la testimonianza, confrontano le proprie umanità"<sup>181</sup>.

---

<sup>181</sup> Dalle dichiarazioni di J. Jinks in data 22/10/2015.

## 4. BUONE PRASSI CON PERSONE DISABILI E DETENUTI

### Con persone disabili nel CSER Margherita di Casinina di Auditore

#### *Analisi del contesto*

Nel Centro Socio Educativo Riabilitativo “Margherita” di Casinina di Auditore (Pesaro e Urbino) gestito dalla Cooperativa sociale “Labirinto” di Pesaro, il Teatro Universitario Aenigma di Urbino<sup>182</sup> opera dal 1996 con attività di laboratorio teatrale permanente allestendo, in tempi adeguati, anche alcuni spettacoli teatrali<sup>183</sup>.

La documentazione che qui riportiamo si riferisce al progetto sviluppato negli anni 2014 e 2015, ispirato al romanzo “Il piombo e l’orologio” di M. Gianni<sup>184</sup>, concluso con la rappresentazione dello spettacolo *Incendio alla Cavaturaccioli*<sup>185</sup>.



CSER “Margherita” a Casinina di Auditore (PU)

Il Centro “Margherita”, attivato nel 1994, è nato dalla necessità di dare risposte nel territorio della Comunità del Montefeltro alle numerose esigenze di persone in situazione di disabilità che avessero terminato il percorso scolastico o in età post obbligo scolastico. Si tratta di un Centro Socio Educativo Riabilitativo (CSER), qualificato come struttura territoriale a ciclo diurno. È un servizio aperto alla comunità locale, con funzioni di accoglienza e supporto alla famiglia, teso a promuovere interventi educativi

---

<sup>182</sup> L'équipe degli operatori teatrali (composta da un'attrice, un regista, un drammaturgo e un tecnico) è esperta in sperimentazioni sul linguaggio teatrale con finalità educative e socioterapeutiche.

<sup>183</sup> Gli spettacoli allestiti prima dell'esperienza qui documentata: *Futuro, passato, prossimo, remoto* (2002), ispirato a C. Chaplin, F. Fellini, P. Volponi; *Non sparate agli uccelli* (2005), ispirato al film “Il popolo migratore” di C. Perrin; *Pensieri magici* (doppio studio nel 2008 e 2009) su scritture poetiche dei partecipanti; ... *in forma di rosa* (2010), *L'immagine del mio tempo* (2012), *Poesie di vita* (2013), trittico dedicato a Pier Paolo Pasolini.

<sup>184</sup> Cfr. M. Gianni, *Il piombo e l'orologio*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2013.

<sup>185</sup> *Incendio alla Cavaturaccioli* è il titolo dello spettacolo presentato dalla “Compagnia Volo Libero” (il nome che dal 2002 i partecipanti all'esperienza hanno voluto attribuire al loro gruppo, dopo la realizzazione dello spettacolo *Il popolo migratore*) rappresentato il 24 aprile 2015 al Teatro Battelli di Macerata Feltria.

e riabilitativi mirati e a sviluppare progettualità ludico ricreative, culturali, di formazione e orientamento.

Le finalità del Centro: favorire nel giovane con deficit psico-fisico lo sviluppo di una personalità più adulta ed evoluta possibile; favorire l'integrazione e la socializzazione della persona all'interno del gruppo e all'esterno, favorire l'integrazione lavorativa; sviluppare le capacità di cooperare con l'altro; ampliare le autonomie individuali e relazionali; dar vita a un'identità positiva e adulta; sviluppare l'apprendimento di abilità tecnico – professionali; rendere i partecipanti protagonisti attivi di situazioni e relazioni. Gli obiettivi educativi: migliorare la qualità della vita della persona favorendo l'interazione e l'integrazione sociale; rispondere in modo globale e armonico ai diversi livelli di crescita; sostenere e supportare le famiglie, favorendo la permanenza della persona disabile nel proprio nucleo familiare. In particolare: contrastare i processi involutivi; mantenere e potenziare le abilità già in essere; sviluppare le autonomie personali e sociali; favorire percorsi di orientamento, occupazionali, di formazione al lavoro e di supporto all'inserimento lavorativo; perseguire la finalità dell'integrazione nell'ambiente scolastico, sociale e lavorativo.

In sintesi l'intervento educativo riabilitativo si persegue attraverso le seguenti pratiche: attività laboratoriali e tecnico professionali; azioni trasversali per le autonomie; attività relazionali e di socializzazione; attività integranti; attività motorie; attività espressive, creativo-manipolative; attività ludico-ricreative; azioni formative e di orientamento al lavoro.

Le attività laboratoriali e tecnico professionali si manifestano prevalentemente con il laboratorio artistico-artigianale, il laboratorio di florovivaismo e quello di cucina.

Le attività trasversali per le autonomie intervengono sulle abilità di autonomia personale (comprendono: igiene personale, controllo sfinterico, alimentazione, vestizione, cura di sé). Le attività relazionali e di socializzazione intervengono sulle abilità sociali e riguardano il linguaggio espressivo, il linguaggio ricettivo, il rispetto delle regole sociali, l'assertività, il gioco organizzato, il gioco informale. Le attività integranti comprendono: uso di orologio, telefono, computer, denaro, fruizione servizi territoriali, uso mezzi pubblici, abilità pedonali, lettura e scrittura funzionale. Le attività motorie comprendono palestra, pallavolo, piscina, escursioni, sperimentazioni sportive. Le attività ludico-ricreative intervengono sulle abilità del tempo libero come hobby,

artigianato, musica, passeggiate, gioco, videogame, computer, social network, etc.

Con le attività formative e di orientamento al lavoro ci si prefigge di far conoscere e sperimentare l'organizzazione, le peculiarità e regole di un ambiente di lavoro, nonché di indagare le predisposizioni di ciascun utente.

Trasversalmente si interviene sull'acquisizione delle *abilità cognitive che* comprendono: orientamento spaziale, orientamento temporale, motricità, attenzione, memoria, lettura e scrittura strumentale, coordinamento oculo-manuale.

Le attività espressive, creativo-manipolative si attuano soprattutto attraverso la *sperimentazione teatrale* che nel proprio specifico ambito persegue i seguenti obiettivi: maturare la capacità di autonomia intesa come capacità orientativa e auto valutativa; migliorare la conoscenza di sé in rapporto agli altri; sviluppare il gusto estetico; favorire la socializzazione nel rispetto reciproco. E ancora: sviluppare le potenzialità individuali; ampliare le idee e le esperienze, stimolando riflessioni sui modi di vivere; favorire i processi d'integrazione; proporre, attraverso il laboratorio teatrale, un punto di riferimento che sia in grado di favorire le esigenze di crescita dei partecipanti; incentivare i collegamenti, attraverso iniziative teatrali, tra il CSER "Margherita" e il mondo esterno, iniziando con il territorio circostante (ATS 5 di Macerata Feltria, Istituto Comprensivo Statale di Mercatino Conca, IPSS di Sassocorvaro, ecc.).

Non secondariamente, attraverso il teatro si cerca di sensibilizzare al diritto di cittadinanza attivo e ad un desiderio di uguaglianza e solidarietà sociale in un contesto inclusivo. L'attenzione dell'intervento teatrale è orientata a stimolare una ricerca espressiva al tempo stesso individuale e di gruppo attraverso l'ascolto delle singolarità e delle diversità dei partecipanti. Il rispetto della specificità delle caratteristiche e delle competenze comunicative di ciascuno favorisce ogni volta le dinamiche della creatività in gruppo.

La metodologia d'intervento complessiva del Centro è improntata al lavoro di gruppo; il coordinatore e gli educatori in équipe utilizzano specifici strumenti educativi quali l'osservazione, la programmazione, la valutazione e verifica del progetto educativo e dei progetti individuali, la documentazione.

Il Piano Educativo Individualizzato è condiviso con l'équipe del Centro, con gli operatori dei Servizi Sociali d'ambito e i Servizi Territoriali Socio-Sanitari (UMEE – UMEA – DSM).

L'équipe del Centro s'incontra settimanalmente allo scopo di discutere dei casi, delle attività, delle verifiche in itinere e finali con eventuali aggiustamenti sugli obiettivi individuali e di gruppo, per percorsi di formazione e per tutto ciò che concerne la vita del Centro.

Durante l'anno sono previsti momenti per la valutazione e verifica del Progetto Educativo Individualizzato (PEI) sia finale che in itinere.

Sono inoltre previsti momenti di informazione e coinvolgimento dei familiari rispetto al progetto generale.

La struttura ospita sedici persone. Gli educatori qualificati sono sei (che usufruiscono di corsi di formazione e aggiornamento organizzati dall'ente gestore), quattro gli esperti di laboratorio, una coordinatrice, un'operatrice socio sanitaria. Il centro usufruisce del supporto di alcuni volontari e tirocinanti.

Il progetto è stato finora sostenuto in parte dal Fondo Sociale Europeo, dalla Regione Marche, dalla Comunità Montana del Montefeltro zona B, dal Comune di Auditore, da una retta mensile, di cui una parte a carico della famiglia di provenienza dell'allievo, e una seconda parte a carico del Comune di appartenenza.

L'équipe ha rapporti costanti con i servizi sociali della Comunità Montana e con i tecnici (psicologi, medici, referenti dell'ambito territoriale n.5, referenti UMEA) e con i tecnici che seguono gli allievi inseriti. L'obiettivo è di garantire l'integrazione territoriale e il lavoro di rete con le Istituzioni Pubbliche (Servizi specializzati della Zona territoriale - A.S.U.R., Amministrazione Provinciale, Istituzioni scolastiche e altre Agenzie formative), la Cooperazione sociale, le Organizzazioni di volontariato, il Privato Sociale, il tessuto produttivo del luogo e altri Enti privati che operano sul territorio.



## *Il piombo e l'orologio* (2013-2015)<sup>186</sup>

Quale letteratura meglio si presta alla stimolazione di un lavoro drammaturgico nel teatro di interazione ed inclusione sociale? Questa è stata la domanda alla base della pubblicazione del romanzo *Il piombo e l'orologio*, quale primo volume della collana “Dalla pagina alla scena” per le Edizioni Nuove Catarsi di Urbino.

Da qui parte la sperimentazione a cura del Teatro Aenigma e della Compagnia Volo Libero nel Centro Socio Educativo Riabilitativo “Margerita” di Casinina di Auditore.



*Sinossi de Il piombo e l'orologio.* Marzo 2011. Qualcuno sta facendo scomparire dalle biblioteche di mezza Europa e del mondo arabo le ultime copie dell'Horologium, il primo libro stampato a caratteri mobili in caratteri arabi nel 1514. Si tratta di un libro di preghiere (una per ogni ora, da cui il nome di Horologium) della chiesa Melchita. Mascherandosi dietro un attacco di Al Qaeda alle biblioteche occidentali, un misterioso soggetto (potrebbero essere gli israeliani, ma anche gli Hezbollah, o altre chiese cristiane d'oriente come quella dei maroniti) ha distrutto o si è appropriato di quasi tutte le copie censite dell'Horologium.

La chiesa melchita incarica delle ricerche una giovane studiosa italiana, Manuela, che a Damasco sta portando a termine un Dottorato di ricerca su due figure accomunate dall'immortalità: L'“Ebreo errante”, caro alla tradizione cristiana, e il “Verdeggiante”, di cui parla il Corano e che nella religione ebraica viene identificato con il profeta Elia. Manuela è originaria di Fano, nelle Marche, e proprio a Fano risulta stampato, da un editore veneziano, l'Horologium. In caso di successo Manuela avrà centomila euro e sarà nominata direttore scientifico di un convegno che a Fano, nel 2014, celebrerà i 500 anni della stampa del primo libro in caratteri arabi.

Manuela non torna a Fano da cinque anni ed ha giurato ai genitori che non sarebbe più tornata se non si fossero rimessi insieme, non accettando una separazione di fatto, mai sancita allo stato civile, che vede la madre, Olga, vivere a Fossombrone, a 25 chilometri da Fano, dove insegna al liceo e fa la volontaria in carcere, abitando in una casa del

---

<sup>186</sup> Il titolo del progetto è mutuato dal romanzo di M. Gianni, autore teatrale e di cabaret. Da trent'anni l'autore è attivo nella cooperazione sociale e internazionale. Nei primi anni di attività del CSER “Margerita” ha curato, come esperto esterno, il laboratorio di informatica per il Centro.

centro storico con un orto murato in cui si dedica alle erbe spontanee e al loro uso in cucina.

Il ritorno di Manuela a Fano coincide con la settimana del Carnevale, festa sentitissima in città e disorienta la già scombussolata vita del padre, Marcello, presidente della traballante cooperativa sociale “Il Cavaturaccioli” che da alcuni mesi deve con riluttanza accettare l’intromissione di Benedetto, rappresentante di una società finanziaria della Regione che ha evitato il crac della cooperativa, avviandone la ristrutturazione. Nata come tipografia, la cooperativa si è ampliata ad altre attività dando lavoro a tossicodipendenti, detenuti, disabili e malati di mente, molti dei quali entreranno nelle vicende legate alla ricerca dell’ *Horologium*: Francesco, divenuto patologicamente dipendente dagli “stabilizzatori dell’umore”, che si vende ai nemici di Manuela; Mina, la segretaria affetta da mutismo elettivo che non parla con Marcello; Ilaria la grafica non udente. E ancora: Chouaibi, truffatore marocchino da poco scarcerato, alle prese con un’assistente sociale dei minori che vuol togliergli i figli; Germana, una tossicodipendente che non lavora più in cooperativa, ma che fa saltuariamente le pulizie a casa di Marcello; Cenerentolo, un detenuto nel carcere di Fossombrone che aveva lavorato per molti anni in cooperativa prima di essere reincarcerato e che riacquisisce la semilibertà proprio il giorno in cui arriva Manuela. Cenerentolo è così soprannominato per la fretta con cui abbandonava il posto di lavoro per rispettare il “trattamento” disposto dal carcere, correndo con il suo vecchio motorino tra il lavoro, il carcere e la casa in cui vivono sua moglie e i suoi figli.

Manuela trova nel padre, millantato tipografo, un profondo conoscitore della fioritura dell’arte tipografica nella Fano del Cinquecento, dove si sviluppa l’attività dell’editore ebreo G. Soncino e del suo aiutante G. Griffo, il creatore di punzoni tipografici che inventò il corsivo. È grazie a lui che il carattere corsivo in inglese si chiama *italic*, mentre in spagnolo si chiama direttamente *letra grifo*. Marcello vede in Griffo, che morì giustiziato per aver ammazzato il genero a colpi di punzoni tipografici, l’archetipo del tipografo pazzo. Marcello suggerisce alla figlia di avvalersi per le sue ricerche di un vecchio amico di famiglia, l’anarcheologo Leonardo, responsabile di un centro di documentazione anarchico, che ha acquisito grande fama come *hook hunter* ed è di casa alla Biblioteca Federiciana di Fano e all’archivio di Stato. Un tentativo d’intrusione a casa di Marcello proprio la notte in cui è arrivata Manuela le rivela come le sue mosse

siano seguite da vicino e la persuade della bontà dell'idea di affidarsi all'aiuto di qualcuno più esperto di lei. Leonardo rivela a Manuela l'esistenza nella Biblioteca Federiciana di Fano di tre grandi sale piene di opere non catalogate e le fornisce una specie di inventario non ufficiale redatto a penna molti anni prima da un impiegato. Leonardo cerca inoltre notizie su G. Soncino a Costantinopoli, dove l'editore ebreo andò a morire, dopo inenarrabili peregrinazioni tra le città adriatiche, in fuga dalle persecuzioni del papato contro gli ebrei. Vi è infatti moltissima documentazione sull'attività dello stampatore Soncino in Italia, ma nulla si sa su ciò che fece dopo il suo esilio, prima a Salonicco e poi a Costantinopoli.

Manuela si reca a pranzo a Fossombrone dalla madre, scoprendo che di fianco alla porta di casa si apre una finestrella in quella che anticamente fu una "porta del morto", la porta che in Italia centrale era smurata solo per far uscire di casa i morti per il funerale. La leggenda dice che i vivi che escono di casa dalla porta del morto non vi rientrano più, tanto che San Francesco e Santa Chiara sarebbero passati proprio di lì. Manuela realizza che deve trovare il modo per far passare sua madre da quella finestrella. Dopo pranzo si recano a Urbino dove la madre, che insegna storia dell'arte, la conduce a vedere l'esterno della sinagoga rinascimentale, l'antico ghetto ebraico istituito quando Urbino passò alla chiesa e infine la conduce a vedere la predella in cui Paolo Uccello raffigura la messa al rogo di una famiglia di ebrei, bambini compresi, rea di aver profanato un'ostia. Manuela, che ha una relazione senza speranze con un israeliano di nome Johnatan che vuole fare figli solo con una donna ebrea, ha un moto di comprensione verso il suo impossibile amore.

La madre riaccompagna Manuela a Fano, dove va a comprare una maschera per la festa dell'indomani, giovedì grasso, alla quale è stata invitata da un "carrista", cioè uno dei creatori dei grandi carri allegorici del Carnevale di Fano. Insieme al carrista e ai detenuti del carcere di Fossombrone stanno infatti preparando un carro allegorico che raffigura S. Berlusconi che chiama il questore di Milano per far rilasciare la nipote di H. Mubarak a N. Minetti, episodio che ha colpito particolarmente la fantasia dei detenuti. Il carro sfilerà al Carnevale di Fossombrone previsto per il sabato, con a bordo un gruppo di detenuti e di guardie carcerarie.

A cena Leonardo convoca Marcello e Manuela poiché ha ricevuto notizie da Costantinopoli: prima della fuga da Fano, durante un pogrom nel 1514, G. Soncino

avrebbe lasciato alcuni libri nella Ghenizah, il ripostiglio rituale della sinagoga in cui vengono depositati i libri che contengono il nome di Dio, destinati ad essere seppelliti nel cimitero ebraico ogni sette anni. Decidono di cercare la sinagoga e si rivolgono a Erodoto l'erudito, un vecchio professore che si ritiene depositario di tutto lo scibile locale, che rivela loro come quel giorno ha ricevuto la visita di altre due persone che cercavano notizie sull'Horologium. Un libro che sicuramente oggi si troverebbe a Fano se le ventidue casse di legno contenenti l'eredità di Michelangelo Lanci, grande orientalista dell'Ottocento e primo direttore della Biblioteca Federiciana dopo l'unità d'Italia, non fossero rimaste seppellite nello scantinato del suo palazzo di Roma dalla piena del Tevere del 1870. Erodoto non sa (o non vuole rivelare) dove era la sinagoga di Fano, ma Manuela osservando un'antica mappa del cartografo olandese W. Blaeu appesa dietro la scrivania di Erodoto ha l'intuizione giusta. Si recano sul posto e sette grandi archi tombati ai piani alti di un palazzo, in tutto simili a quelli visti quel pomeriggio a Urbino da Manuela, rivelano come quella fosse stata con certezza una grande sinagoga. Guardando la targa sul portone Manuela si rende conto che proprio in quel palazzo l'indomani si terrà il veglione del giovedì grasso alla quale sua madre è stata invitata dal carrista. Si recano nel centro documentazione anarchico a pochi passi dall'antica sinagoga e congegnano un piano per imbucarsi alla festa di carnevale per poi rimanere chiusi dentro e cercare la Ghenizah.

Il giovedì grasso Marcello, sempre più preso dalla ricerca dell'Horologium deve affrontare una situazione caotica alla cooperativa Cavaturaccioli affidandosi alla grande esperienza di Cenerentolo, che però si trova a sua volta alle prese con un inasprimento del "trattamento" e alla revoca del "patentino" che lo priva della possibilità di muoversi in motorino. Marcello scopre inoltre un'ingegnosa truffa che sta arricchendo il marocchino Chouaibi ma ha insospettito l'assistente sociale dei minori, che vuole sottrargli i figli (anche i carabinieri hanno dei sospetti e vanno in cooperativa a fare domande). Marcello decide di coprire Chouaibi, chiedendogli in cambio aiuto nella ricerca dell'Horologium. Così la sera, al veglione di giovedì grasso, assieme a Marcello, Leonardo e Manuela troviamo anche Chouaibi. Tutti sono mascherati, ma Manuela si è procurata per il padre, che si è vestito da minatore e gira con un piccone, una maschera che gli copre tutto il viso del tutto identica a quella che indossa la madre, vestita per l'occasione da magistrato di sorveglianza. Marito e moglie, minatore e magistrato, si

ritrovano a loro insaputa a ballare insieme un valzerino interminabile e si riconoscono. Olga scappa dalla festa, mentre Manuela Marcello Leonardo e Chouaibi scendono nei sotterranei e vengono inavvertitamente rinchiusi nel sottoscala, usato come deposito delle scope. Dal sottoscala accedono alle antiche grotte dell'edificio e dopo lunghe ricerche trovano la Ghenizah, al cui interno si trovano dei piombi. Usciti rocambolescamente dai sotterranei, a casa di Marcello, all'alba, scoprono che i piombi sono i punzoni con cui fu stampato l'Horologium. Confrontando una prova di stampa con un appunto contenuto nell'inventario apocrifo in possesso di Leonardo, acquisiscono la certezza che nella Biblioteca Federiciana si trova una copia del libro.

Al mattino del venerdì Leonardo e Marcello si recano alla Federiciana, ma la trovano chiusa. È stato rubato un libro antico e Leonardo capisce subito quale libro, scoprendo di essere stato lui a dare con ingenuità la chiave al ladro per trovare la copia dell'Horologium. Manuela nel frattempo è andata a Fossombrone con Chouaibi; s'incontra con il direttore della biblioteca e l'incontro diventa di grande interesse perché Johnatan le ha appena inviato una traduzione di un brano del testo lasciato a Costantinopoli da G. Soncino, in cui dichiara di aver sepolto dei libri nel cimitero ebraico di Fossombrone, che si trova nel tratto di "terra di nessuno" tra il carcere e il fiume Metauro. Manuela studia un piano per recarsi nel cimitero degli ebrei aggirando la vigilanza del carcere. Nel frattempo Cenerentolo e Mina, la segretaria con il mutismo elettivo, prendono in mano le redini della Cavaturaccioli, conducendo una squadra di disabili, psicotici, alcolizzati, schizofenici e depressi a portare a termine una commessa complessa nei tempi stabiliti. Cenerentolo ha ricevuto quella mattina la nuova versione del "trattamento": il sabato e domenica deve restare in carcere, anzi, il sabato mattina è associato alla squadra che coltiva il pezzo di terra tra il carcere e il fiume Metauro. Nel pomeriggio, durante una burrascosa riunione alla quale Manuela invita il padre, la madre, Cenerentolo, sua moglie e Chouaibi, vengono definiti i dettagli per la spedizione al campo degli ebrei di Fossombrone, sulle rive del fiume a pochi passi dal terreno in cui Cenerentolo zapperà la terra.

Il sabato mattina Chouaibi parcheggia il furgone attaccato alla porta di casa di Olga, costringendola, sotto gli occhi trionfanti di Manuela nascosta nel cassone, a uscire dall'apertura nella "Porta del morto". In carcere Olga e il carrista espongono nella grande rotonda, dove s'incrociano tutti i raggi, il carro allegorico con Ruby, N. Minetti,

S. Berlusconi e il questore di Milano. In carcere c'è anche Marcello, che compie colloqui con i detenuti che chiedono di lavorare, mentre Cenerentolo è nell'orto che zappa. Manuela raggiunge il cimitero degli ebrei passando per una stradina in riva al fiume di proprietà dell'ENEL, chiusa al pubblico per il rischio di improvvise piene causate dall'apertura della diga della centrale idroelettrica della gola del Furio. Manuela viene travolta da un'ondata di piena e Cenerentolo si getta in suo soccorso assieme agli altri detenuti. Manuela viene catturata e portata nella rotonda del carcere dove, con uno straordinario sangue freddo, riesce a difendersi dalle accuse, riacquistare la libertà e provocare il ricongiungimento dei genitori salutato con un'euforica ovazione dai detenuti assiepati alle cancellate. Cenerentolo, che con il suo generoso gesto ha forse perso la semilibertà, si congeda da Marcello bisbigliandogli misteriose parole di saggezza.

Nel pomeriggio la famiglia riunita dopo cinque anni sale sul carro allegorico con Ruby e i detenuti. Alla fine della sfilata un detenuto si eclissa. Questo provoca l'immediata sospensione delle semilibertà, tra cui quella di Cenerentolo.

Si avvicina il giorno della ripartenza di Manuela, che ha in mano solo i punzoni e nessuna speranza di trovare il libro. Scopre inoltre che Johnatan l'ha ingannata, facendole rischiare la pelle e la libertà.

Marcello segue il suggerimento bisbigliato da Cenerentolo e ottiene miracolosamente che Mina, la segretaria con il mutismo elettivo che non riesce a rivolgergli la parola, improvvisamente cominci a parlargli.

La mattina di martedì grasso Olga e Marcello accompagnano Manuela a Roma, dove incontrerà il Patriarca Melchita prima di partire per Damasco. Inaspettatamente Leonardo si unisce al gruppo. Dice a Manuela di spostare di due ore l'appuntamento con i Melchiti. Seguendo un indizio buttato lì da Erodoto ha trovato l'Horologium che verrà consegnato, con due ore di ritardo, alla chiesa Melchita.

## *L'incontro con Michele Gianni*



*Michele Gianni incontra gli allievi del CSER "Margherita"*

Il lavoro di comprensione del testo da parte dei partecipanti è mediato, come sempre, dall'intervento degli educatori del Centro (grazie ad una buona interazione d'équipe e consolidato nel tempo, tra gli esperti dell'associazione teatrale e gli educatori) anche nel corso di altri momenti di socialità diversi da quelli strettamente dedicati al laboratorio. E così, grazie anche a un lavoro specifico di documentazione dell'incontro con l'autore, si perviene a una traccia che consente di elaborare e rilanciare la ricerca all'interno del laboratorio espressivo. Qui è importante, riguardo alle competenze di alcuni dei partecipanti, ai quali è demandata tale attività di documentazione, consentire lo sviluppo di competenze di concentrazione, socializzazione, memorizzazione, digitazione del testo al computer (sempre concedendo spazi di responsabilizzazione e maggiore autonomia possibile).



*Autore e attori a confronto*

“Leggerezza ed emozione” sono le due parole espresse dall'autore dopo l'incontro del 6 aprile 2014.

Ecco quello che scrive M. Gianni dopo aver vissuto quell'esperienza, nel corso di una mattinata nella quale i partecipanti al laboratorio, con un "baratto" ricambiano la cortesia, mostrandogli una scena teatrale, frutto delle prime settimane di ricerca intorno al primo capitolo del romanzo.

[...] Leggerezza è un vocabolo a doppio taglio, specie per uno scrittore. Scrivere con leggerezza è un pregio che i lettori apprezzano, ma trattare un argomento con leggerezza può essere a volte deleterio.

Quando ho saputo che il gruppo teatrale "Volo libero" del Centro Socio Educativo "Margherita" di Casinina di Auditore avrebbe lavorato sulla messa in scena del mio romanzo *Il piombo e l'orologio* ho avuto piacere, ma anche timore.

Nel romanzo, ambientato in buona parte in una cooperativa sociale di tipo B, l'handicap è di casa, lavoratori con una qualche disabilità spuntano fin dalle prime pagine ed entrano continuamente nella vicenda con le loro peculiarità.

Il 6 Aprile scorso sono stato invitato al Centro Educativo di Casinina a presenziare ad una sessione del laboratorio teatrale; ho assistito con sorpresa ad una drammatizzazione del tema del "mutismo elettivo", un tema con cui apro il mio romanzo, cercando di trattarlo, appunto, con leggerezza.

L'incipit di un romanzo è fondamentale, il mutismo elettivo è un tema forte: narrare di una segretaria che non rivolge la parola al suo capufficio perché rappresenta l'autorità mi è sembrato un modo brillante per aprire il romanzo, parlando di un argomento pesante in maniera leggera e paradossale.

Il 6 aprile mi sono trovato di fronte persone che hanno vissuto questa sindrome che prendevano spunto da quello che ho scritto per raccontarsi con una messa in scena; la rappresentazione alla quale ho assistito aveva qualcosa di catartico, il punto di vista sul mutismo elettivo di chi recitava era sicuramente diverso e meno superficiale del mio, ma si respirava palpabilmente la gioia di parlare con brio e leggerezza di quell'argomento opprimente rimosso e nascosto.

E quindi è valsa la pena anche scriverne.

Negli anni passati sono andato diverse volte al Teatro Battelli di Macerata Feltria ad assistere ai lavori della compagnia Volo Libero; ogni volta ne ho tratto un'emozione, ogni volta mi sono stupito della straordinaria forza che ha il teatro nel permettere di "tirar fuori se stessi" anche nelle persone più introversi e prossime all'autismo, ogni volta mi sono meravigliato nel vedere come la popolazione di tutta la zona del Carpegna si stringe, nel suo teatro, attorno alle rappresentazioni della compagnia nata nel Centro Educativo di Casinina.

Merito sicuramente anche della serietà del lavoro della cooperativa Labirinto, che gestisce il Centro Margherita e del rigore con il quale Teatro Aenigma conduce un lavoro teatrale



non dominato dall'ossessione della messa in scena, ma centrato sulla forza catartica, espressiva ed emancipatrice del teatro. [...] <sup>187</sup>.

---

<sup>187</sup> <<https://www.facebook.com/623667484364278/photos/a.627614613969565.1073741827.623667484364278/691902357540790/?type=3&theater>>, sito consultato in data 30/06/2014.

## *Documentazioni dal laboratorio*

“Socializzazione”, “desiderabilità”, “conoscenza reciproca” rimangono tre aspetti-chiave del lavoro che viene svolto all’interno del laboratorio teatrale, nel quale è opportuno promuovere un clima di fiducia e ascolto della specificità e bellezza di ciascuna differenza insita nella biografia di ciascuno.

Riportiamo a questo proposito il resoconto di uno degli incontri iniziali di laboratorio, grazie alla trascrizione sintetica dell’operatrice teatrale che ha condotto quella sessione di lavoro. È riconoscibile il lavoro di stimolazione sensoriale nella conduzione della prima parte dell’incontro al fine di valorizzare anche codici espressivo-comunicativi alternativi alla parola in un clima giocoso e divertente<sup>188</sup>:



Giochi ed esercizi durante il laboratorio

Presenti: tutti tranne S. (motivi di salute), P. (questa mattina segue attività di florovivaismo con un altro educatore) e L. (che sta seguendo un programma d’ingresso graduale in ogni singola attività del centro e arriva verso la fine della prima parte dell’incontro).

Eseguiamo un rilassamento-massaggio iniziale. Seduti in cerchio, respirazione, emissione di suoni con *m* e vocali. Molto buona la partecipazione di S. vicino a K. (sua educatrice di riferimento).

Abbiamo poi riprodotto il suono di un oggetto creato dall’uomo, non dalla natura, ho fatto degli esempi: un aereo, un’auto, un motorino ... o le cose che abbiamo in casa.

Ha iniziato M. con l’Apecar, poi L. col motorino... etc... è stato divertente.

L. voleva sempre fare una cosa nuova, hanno partecipato molto anche K. e A. (operatrici).

P. è anche riuscita a capire la consegna e ha fatto il rumore di un’ape insetto.

Su stimolo di M. proviamo a fare una canzoncina usando ognuno una vocale.

Dopo la pausa di metà incontro, ognuno racconta la sua passione (anche con l’aiuto del

---

<sup>188</sup> Il testo è estratto dal diario di lavoro (incontro di laboratorio del 24 gennaio 2014) di R. Mascioli, attrice e regista del Teatro Universitario Aenigma.

proprio educatore di riferimento):

M. ne ha due: “1- Il volontariato con l’Associazione di pallavolo. Durante gli allenamenti e le partite aiuto l’allenatore, sono la sua assistente. La cosa che mi piace di più è aiutare gli altri”; 2- “Il mio lavoro al supermercato, sono molto contenta che mi abbiano rinnovato il contratto. Mi piace sistemare le cose sugli scaffali e aiutare chi è in difficoltà come gli anziani o gli stranieri”.

L.: “Le donne. In particolare A., è bionda, lavora a bar, ha gli occhi celesti, è più alta di me. Ultimamente non la incontro più”.

P.: “La piscina e camminare”.

P.: “Andare al maneggio, faccio il giro, il trotto e il galoppo. Pulisco il cavallo insieme a un’altra persona, F., due volte a settimana”.

E.: “La cucina, a scuola, mi piace fare la spesa ... a casa aiuto la mamma a cucinare e a togliere la polvere”.

M.: “Cucinare a casa: mi piace cucinare i primi. Ho imparato da solo e poi a scuola”.

M.: “Il teatro, mi piace tutto”.

S.: “La musica, più ascoltarla che cantarla. Mi ha insegnato la nonna, insieme cantiamo *Rompi la tua chitarra* dei Casadei”.

S.: “Uscire con le amiche (andiamo a ballare, al Karaoke, al bar...); venire a scuola in particolare quando facciamo le uscite e la cucina”.

K. (educatrice): “Studiare (visto che adesso sto finendo l’università e mi piace molto) e stare con mia nipote, giocare con lei con le bambole etc.”.

C.: (educatrice): “Leggere, ascoltare la musica, la pallavolo, dedicare il tempo alle amiche”.

Facciamo un gioco d’improvvisazione: immaginiamo un evento misterioso che si svolge nel luogo e nel quale si entra in contatto con la propria passione e stimolato dalla stessa. Provano P., L. e M. su suggerimento dell’operatrice teatrale e del gruppo.

A P. scompare il suo cavallo e lo deve ritrovare.

A L. non arriva una lettera importante che le ha scritto una sua amica perché il postino l'ha persa.

A M. capita di dover cercare la coppa della finale di pallavolo perché per qualche motivo qualcuno l'ha rubata.

P., che fa capire che è preoccupata, batte le mani sulle cosce... Alla fine termina stendendosi a terra a piangere perché non ha ritrovato il cavallo, l'ha cercato nel bosco, nel prato.

L., che alla fine trova la lettera in una cartellina. La legge a tutti. C'è scritto: "Ti voglio sposare, ti voglio bene, vado a studiare. Tanti saluti a L."

M., un po' in difficoltà, dice che si vergogna, che non le viene in mente niente. Alla fine però ritrova la coppa, sapeva che doveva essere lì, aveva dei sospetti (ma non riesce a dire che sospetti ... )

Ciascun incontro solitamente è organizzato seguendo uno schema articolato in tre parti: 1) Riscaldamento e azioni di gruppo basate su ricerca di espressione, comunicazione, cooperazione, utilizzando una pluralità di linguaggi, prevalentemente non-verbali; 2) Analisi di un tema- argomento (o sollecitazioni varie di tipo concettuale, o visivo o uditivo, sempre riconducibili alla particolare esperienza di tutti e di ciascuno); 3) fase creativa, nella quale ciascuno è invitato a cercare una soluzione espressiva rispetto a una consegna data. Qui si fa spesso uso del metodo dell' "Improvvisazione creativa" nella quale ciascuno (singolarmente, a coppie o in gruppo) è invitato a concentrarsi e a esprimere spontaneamente la propria energia creativa senza escludere alcuna soluzione e linguaggio potenzialmente utilizzabili.

È fondamentale che l'operatore teatrale acquisisca gradualmente, attraverso un processo di condivisione costante con gli educatori, tutte le informazioni che gli consentiranno di valorizzare al meglio le diverse competenze, stimolandone di nuove con conseguente stimolazione dell'accrescimento delle capacità cognitive di ciascun partecipante. Fondamentali a questo scopo sono le periodiche riunioni d'équipe, che consentono di socializzare anche tutte le informazioni relative a progressi o difficoltà che ciascun allievo potrebbe attraversare (in relazione a nuove terapie farmacologiche adottate dagli specialisti sanitari di riferimento, d'interazione con il contesto socio affettivo, d'inserimento rispetto a possibili progettazioni di tipo formativo, ecc.).

Rispetto agli obiettivi che l'équipe si propone, gradualmente è possibile pensare di

giungere anche all'allestimento di uno spettacolo teatrale che sancisce la conclusione di un ciclo di ricerca espressiva intorno ad un tema dato (ad esempio l'amicizia o il rispetto per gli animali), a un linguaggio (dipingere o creare poesia con modalità differenti), ad un autore (P. P. Pasolini o L. Halfe, poetessa aborigena canadese venuta all'Università di Urbino per un seminario di scrittura<sup>189</sup>), ad un'opera cinematografica (Titanic di J. Cameron con L. di Caprio e K. Winslet).

Nel caso de *Il piombo e l'orologio* lo stimolo è dato da un'opera letteraria<sup>190</sup> ma, strada facendo, anche da tutte le stimolazioni collegabili al percorso esperienziale.

Ad esempio, in questo caso, ha costituito spunto di meraviglia il fatto che una persona abbia scritto un testo così corposo che si è tradotto nella produzione di un libro, oggetto che una sua fisicità e che può, attraverso un esercizio d'interazione creativa, stimolare anche la fisicità del corpo.

Vediamo come, da un'unica improvvisazione che ha avuto come oggetto la possibilità di interagire con il libro immaginandolo trasformarsi in qualcosa d'altro con il quale entrare in contatto, si siano sviluppati una serie di spunti con alto coinvolgimento emotivo e rappresentativo di ciascuno dei partecipanti.

Ci affidiamo ad appunti dell'operatore teatrale nel corso della ricerca drammaturgica per la creazione dello spettacolo<sup>191</sup>:

Partendo da un gioco con il romanzo/libro di Michele Gianni (sua entità fisica) sono state sviluppate azioni, non ordinarie, che permettano di intravedere l'oggetto non nella sua funzione originaria ma con una nuova relazione dello stesso con la persona che lo anima in modo del tutto originale. Si lavora anche con una stimolazione sonora (CD audio "Le canzoni della libertà" – musiche originali dal Brasile).

*Appunti dalle osservazioni effettuate durante le singole improvvisazioni* (trattandosi di un esercizio già eseguito una volta alcune settimane prima, l'operatore teatrale annota la gestualità ricorrente e quella sviluppata ex novo nella presente sessione di lavoro: in alcuni casi sarà aiutato in questo anche tramite una conversazione a fine incontro con gli stessi partecipanti).

---

<sup>189</sup> Gli esempi si riferiscono tutti all'esperienza maturata dalla Compagnia Volo Libero negli ultimi dieci anni. Al seminario con L. Halfe parteciparono nel maggio del 2011, insieme a studenti universitari, anche tre allievi del CSER Margherita, divenendo in quei giorni anche autori di straordinari versi poetici, valutati molto positivamente dalla poetessa canadese.

<sup>190</sup> Si veda l'incontro con l'autore e l'acquisizione di una relativa maggiore comprensione della trama dell'opera (documentazione espressa nelle pagine precedenti).

<sup>191</sup> Testo dal mio diario di lavoro (incontro di laboratorio del 9 gennaio 2015).

## **S.**

Lancia il libro/ lo usa come peso da sollevare con i piedi/ lo sbatte per terra con energia/ lo sfoglia/ lo tiene in mano mentre danza/ lo fa girare come foulard-bandiera/ lo fa passare come oggetto sotto gamba – intorno al corpo/ passa con il piede sopra lasciandolo per terra/ si piega sullo stesso/ lo sfoglia/ lo lascia per terra e si sdraia alla sua destra/ lo accarezza con la mano e poi ancora con il volto/ lo abbraccia/ di schiena per terra, sotto nuca come cuscino.

*Già fatto in passato:* peso/ sbattere per terra/ lanciarlo come frisbie.

*Nuovo:* ballo con il libro mio partner-ballerino/ diario segreto-leggere i miei pensieri segreti/ un comodo cuscino/ un regalo ricevuto a Natale (“quando ero con il mio mento sopra”) – un portafoto e guardavo le foto che avevo inserito dentro.

## **M.**

Libro aperto nel centro dello spazio. Con il volto sul libro aperto/ movimenti di danza intorno al libro/ in testa come cappello/ poi in equilibrio/ lancia per terra/ movimenti armonici intorno/ lo lascia aperto in piedi/ lo supera con passo danzato/ lo guarda. (Secondo brano musicale)/ Si concentra su propri movimenti del tronco e della testa/ si siede e si lascia accarezzare dal libro/ in ginocchio con testa concentrata su libro/ poi slancio e braccio verso l’alto con pugno/ Ancora in piedi/ Scatti testa e armonicamente con braccia/ in piedi.

*Già fatto in passato:* aperto libro e accarezzato come fiore.

*Nuovo:* libro-coppa (vinta con l’Inter)/ lanciato in un momento triste (la perdita di mio nonno)/ iniziato a danzare (felice che mio nonno mi guardava da lassù)/ Alla fine tenuto stretto, appoggiandomi con il volto.

## **M.**

Rilassato/ di schiena guarda libro/ lo apre e riapre da sinistra a destra e viceversa/ lo lancia e poi su braccio-sdraiato lo riapre e lo sfoglia/ cerca di metterlo tra le due scarpe e di sollevarlo come un peso/ di spalla al muro, in mano lo sfoglia ancora e su spalla arriva a cuscino/ vede copertina, poi retro/ lo sfoglia più volte/ lo lancia/ lo ritira/ lo lancia/ di nuovo con testa sopra come cuscino/ lo riapre.

*Già fatto in passato:* non ricorda.

*Nuovo:* buttato lì (parato dal portiere)/ guardato bene/ cuscino/ buttato per fare altro cuscino/ letto tutto sfogliandolo velocemente.

## **S.**

Seduta/ apre libro e sbircia/ poi sfoglia pagine/ riproduce più volte lo sfogliare/ cappello, reggendo sui due lembi il libro/ come straccio per pulire i vetri/ scrive su libro come se

fosse un block notes.

*Già fatto in passato:* girare intorno/ spolverare il vetro/ scrivere.

*Nuovo:* libro per andare a scuola.

#### **A.**

Seduto/ sfoglia il libro, a caso – quasi a sottolineare la scelta casuale/ apre libro come elemento di castello di carte/ lancia libro facendolo scivolare sul pavimento/ stende coperta gialla e prova a fare centro lanciando il libro/ prende rete dei palloni, la porta in giro con libro appoggiato sopra/ cade/ prende libro per ginnastica artistica e lancia libro attraverso lo stesso/ nasconde il libro in grande contenitore di plastica/ cammina nello spazio/ (secondo brano musicale)/ mette libro su spalla di due sue colleghe presenti/ cammina con ginocchia per terra e libro in mano/ lascia libro a operatrice e continua a girare/ lo riprende/ prova a metterlo su spalla/ poi in equilibrio su spalliera sedia/ ancora lo sfoglia/ poi seduto/ prova a tenerlo in equilibrio su gambe/ su ginocchio/ su braccio (sembra un cameriere)/ si guarda intorno/ lo mette su termosifone alto.

*Già fatto in passato:* sfogliare pagina per pagina/ aprire e guardare che numero c'era a caso/ messo aperto in piedi.

*Nuovo:* in coperta e gioco a tirarlo sopra/ libro sopra i palloni/ fatto passare in mezzo a un cerchio/ in mezzo a due persone/ in equilibrio sopra sedia ma non ci stava/ (“ho letto pagina 2, immaginando che c'era scritto che c'era un film in televisione e usato telecomando”)/venduto libro a una persona.

#### **S. (coinvolto anche A. per interagire con lui)**

A. lancia il libro/ fa qualche passo con lui leggendo/ lo accompagna per mano/ libro su spalla/ nuca (S. lo regge su spalla come se fosse maglia)/ poi su testa (S. lo regge sulla testa). S. prende il libro in mano/ sembra volerlo buttare per terra/ lo ventila. A. lo appoggia su piede di E. (educatore)/ poi su ginocchia di A. (seconda operatrice) ma non sortisce effetto di S. Glie lo ridà in mano e lui esulta/ poi tornano a camminare lentamente/ S. stringe la mano di A. (lo tranquillizza, gli offre un punto di riferimento) e tiene ben saldo il libro nell'altra mano. A una domanda di A. fa cenno di no con la testa.

*Mi sono complimentato con S., anche per l'attenzione insolita che ha dimostrato durante l'esecuzione dei compagni*

#### **L.**

Tiene stretto il libro sul ventre e muove la gamba destra/ seduto/ mette il libro in testa/ sulla nuca/lo dà nelle mani dell'operatrice che prova a restituirglielo (si era seduto al proprio posto). Me lo porge e torna a sedere (chiedo a M. di ridarglielo)/ finisce il brano musicale.

*Molto bene l'azione di L. La prossima volta proveremo con un'interazione tra lui e*

*un'altra persona.*

**S.**

Butta il libro per terra/ tiene il libro tra le mani/ tocca la superficie/ ruota intorno a se stessa (sembra danza)/ tiene il libro in mano (adesso gira nell'altro senso dopo essersi fermata) mostra libro in alto con braccio destro/ porta il libro sul seno/ poi sul ventre e lo tiene premuto/ lo porta più in basso (basso ventre)/ lo tiene in mano destra (un po' più in basso di prima).

*Già fatto in passato:* sentire il cuore che batte appoggiando il libro sul petto/ buttato per terra (l'ho buttato nel mare)/ danzare con il libro/ girare pagine.

*Nuovo:* tenerlo in alto con il braccio destro/ sentire se c'era il mio bambino (indica il basso ventre)/Leggerlo (toccando la copertina).

**S.**

In ginocchio va avanti a carponi e pulisce con libro il pavimento scivolando con le mani sullo stesso/ poi viene in piedi, fa circonduzione braccia/ si pulisce con mano destra gli occhi/ va avanti con libro che scivola/ poi si siede vicino a me/ riprende il libro e ricomincia a scivolare, poi si alza e ritorna giù e continua a scivolare carponi verso E. (educatore)/ fino ai suoi piedi/ e lo guarda dal basso verso l'alto/ poi scivola, si strofina l'occhio e guarda (contempla?)/ E. gli restituisce il libro/ lo apre / lo richiude e torna a sfregarsi gli occhi/ riparte con il libro che scivola sul pavimento/ Si rialza e appoggia il libro su ventre stringendolo con entrambe le mani incrociate.

**G.**

Lancia il libro facendolo roteare e riprendendolo al volo/ ripete tante volte l'azione/ il libro si sgualcisce/ lei lo ripiega prima di rilanciarlo/ solo due volte le sfugge di mano (durante il secondo brano interagisce con A.)/ Lui arriva davanti a lei/ lei si gira (timida?)/ lei offre libro/ lui gira pagine/ una dopo l'altra con cura/ un gioco che li unisce/ lei porta mano sinistra vicino alla bocca e con la destra sfoglia il libro voltando pagina/ A. la prende per mano ed insieme nello spazio/ si unisce a loro L. e diventa un trio che gira con A. al centro (mano a G. e seconda mano sul collo di L.)

*Festeggiamo collettivamente con un lungo applauso: è la prima volta che G. fa un'improvvisazione.*

L'operatore teatrale (e gli educatori presenti) hanno appreso quel giorno tante informazioni che li guideranno nel proprio lavoro artistico ed educativo. Grazie all'alto coinvolgimento emotivo di ciascun partecipante e al desiderio di tutti di entrare in relazione con gli altri, sarà possibile costruire "ponti" per rafforzare il desiderio di una presenza, partecipazione, condivisione e al tempo stesso rafforzare una stima delle



proprie capacità con un forte senso del sentirsi accolti.

Si tratta di un sentirsi accolti all'interno del gruppo e, con la rappresentazione dello spettacolo conclusivo, all'interno della Comunità allargata.

Torniamo sinteticamente a quella patologia di “Mutismo elettivo”, con la quale l'autore del romanzo, M. Gianni, ha aperto il suo racconto con leggerezza: Mina, una segretaria che non rivolge la parola al suo capoufficio Marcello, presidente della Cooperativa “Cavaturaccioli”, perché rappresenta l'autorità.

M. Gianni non poteva prevedere che quel suo incipit letterario sarebbe poi stato utilizzato da uno degli attori partecipanti come espediente per raccontare la propria esperienza di superamento di “mutismo elettivo” e utilizzarla in chiave educativa per suggerire alla sua collega che interpretava Mina un modo per neutralizzare la difficoltà. Un'altra caratteristica dell'azione creativa derivante dalle improvvisazioni effettuate nel corso del laboratorio, e valorizzate in chiave di composizione scenica, è la possibilità di creare un testo ex novo che può distanziarsi dal testo letterario dato in partenza. Vediamo come l'attore A., che interpreta il personaggio di Fabio, risolve creativamente la situazione data, interagendo con gli attori E. (educatore) e M., che interpretano i ruoli di Marcello e Mina<sup>192</sup>.

*Tavolino al centro del proscenio, nel quale è posizionato Marcello. A fianco uno sgabello sul quale prenderà posto Mina.*

Marcello: “Allora vediamo. Questo è fatto. Questo ... a posto. Questo possiamo metterlo via. Poi vediamo...”

*Squilla il telefono.* “Si pronto, va bene, alle cinque, ho capito, alle cinque sono a casa”.  
*Chiude la conversazione e si rivolge alla sua segretaria.* “Allora, Mina!, Mina! Buongiorno senti, mi devi annullare l'appuntamento del pomeriggio quello con il fornitore della carta”.

*Lei rimane in silenzio, austera.* “Mina, mi devi annullare l'appuntamento del pomeriggio quello col fornitore della carta. Sono anni che lavoriamo insieme ancora mi fai queste scene? Me lo annulli o no questo appuntamento?” *Mina in un cartello scrive NO.*

Marcello: “Fabio! Fabio!” *Entra Fabio* “Ciao Fabio, ho un problema con la tua collega. Non parla, dobbiamo annullare l'appuntamento di oggi pomeriggio con il fornitore della carta, e lei continua a non parlarmi, non so, ci pensi tu?”.

---

<sup>192</sup> Brano della relativa scena teatrale, intitolata “Il mutismo elettivo”, nella versione conclusiva del testo dello spettacolo.



*Incendio alla Cavaturaccioli, Fabio, Marcello, Mina*

Fabio: “Va bene Marcello, la convinco io”.

Marcello: “Bene, ci sentiamo dopo”.

Fabio: “Va bene poi ti faccio sapere”.

*Esce Marcello*

*Fabio Si avvicina a Mina. Si siede a fianco a lei.*

Fabio: “Mina, mi dicono che ci sono dei problemi, che non ti comporti bene. Sei grande e vaccinata, ormai sei da marito, ti comporti come se fossi una bambina piccola”.

Mina: “Ma ci provi? Non mi toccare”.

Fabio: “Allora parli! Lo sai Mina che se tu non parli, se non annulli l’appuntamento di Marcello rischiamo tutti e due dei seri provvedimenti. Rischiamo di essere licenziati tutti e due e se non si lavora, non si guadagnano i soldi, di spirito santo non si vive”.

Mina: “Io non vedo niente qui, Marcello non cava neanche un soldo a morire”.

Fabio: “Mina, se riuscirai a comportarti bene e ad annullare l’appuntamento, Marcello ti ricompenserà e ti darà di più nella busta paga”.

Mina: “Io non vedo niente”.

Fabio: “Ma lui a me ha detto così”.

Mina: “Ma io non vedo niente, lui è tirchio e pensa solo a sé”

Fabio: “Lo sai Mina che anch’io una volta avevo questo problema del mutismo elettivo, ma ho pensato di superarlo e per farlo mi sono impegnato, un passo alla volta. Alla fine non ho più questo problema”.

Mina: “Aiutami tu a risolvere questo problema”.



*Il mutismo elettivo, prove*

Fabio: “Intendevo dire che se t’impegni un po’ puoi non avere più questo problema”.

Mina: "Aiutami tu".

Fabio: "Ho pensato di superare questo problema perché mi ero accorto che mi poteva far comodo parlare con chi non volevo. Anche a te Mina può farti comodo parlare con chi non vuoi. Ora spetta a te Mina".

Mina: "Vedremo, dammi una mano tu".

*Musica.*

*Buio.*

## *Un romanzo di formazione*

Torniamo per un attimo alla domanda posta dall'editore del romanzo di M. Gianni: "Quale letteratura meglio si presta alla stimolazione di un lavoro drammaturgico nel teatro d'interazione sociale"? Non si può prescindere dagli aspetti formativi dell'opera che si rifletteranno nel lavoro di creazione scenica. Qui ci viene incontro A. Canevaro che ci ricorda come la terminologia "romanzo di formazione" sia abitualmente attribuita a quell'opera che offre a chi la legge l'opportunità di identificarsi con un personaggio, il più delle volte il protagonista, vivendo attraverso quella figura sentimenti, conflitti, decisioni difficili e tanti altri elementi che formano il carattere, la personalità. Di solito non si tratta di un surrogato dell'esistenza ma di un buon compagno insieme con il quale percorrere quel tratto.

A. Canevaro, che ha letto il testo di M. Gianni, lo descrive come un romanzo di formazione non in senso classico, ma di "formazione sociale, professionale". Ha la netta sensazione di essersi formato grazie a quella lettura, grazie alla rivelazione, che la stessa ha prodotto, di voler approfondire una conoscenza attraverso un elemento di novità che occorre integrare rispetto al già acquisito. A. Canevaro apprezza in particolare l'idea di vivere un'impresa sociale ed educativa "come una narrazione avventurosa" e cita M. Merleau-Ponty che ci interroga domandandosi in cosa consiste il valore: "Nell'essere...attivamente quello che siamo per caso, nello stabilire con gli altri e con noi stessi quella comunicazione resaci possibile dalla nostra struttura temporale e di cui la nostra libertà è solo l'abbozzo"<sup>193</sup>.



Andrea Canevaro

"[...] Con la lettura del libro di Michele Gianni ho imparato, o almeno lo spero, ad essere attivamente quello che sono in una narrazione che può sorprendermi e che mi avvolge pur permettendomi di sdoppiarmi nell'essere vivente attivo e nell'essere vivente spettatore. E la

---

<sup>193</sup> M. Merleau-Ponty, *Senso e non senso*, Il Saggiatore, Milano, 1962, p. 60.

lettura si integra nella passione, che certamente collega l'autore M. Gianni al lettore, che sono io, per il teatro e la sua narrazione esigente. Esige che l'attore sia anche spettatore. Diderot aiutami ... L'emozione paralizza: non si possono fare due cose insieme, per esempio essere commossi e conservare il proprio senso critico. Il buon attore deve, secondo D. Diderot, fare le due cose insieme. E quindi non vivere così intensamente l'emozione del personaggio che interpreta da perdere il proprio senso critico. C'è una certa sintonia con la teoria del "teatro epico" di Bertolt Brecht, secondo la quale l'attore non deve diventare il personaggio, ma solo raccontarlo, in modo che lo spettatore possa mantenere una distanza critica su quanto viene rappresentato[...]¹⁹⁴.

A. Canevaro ha riconosciuto il valore del "romanzo di formazione sociale e professionale" fino a proporlo per un'esperienza di gruppo tra educatori in una giornata di riflessione e lavoro sull'impegno professionale proprio di chi è Educatore¹⁹⁵.

Una platea di Educatori Sociali ha avuto modo, dopo aver ascoltato un'ottima lettura drammatica di alcune pagine del romanzo, di lavorare, a piccoli gruppi, inserendosi in una trama narrativa proposta da M. Gianni. Lo spunto per la costruzione della nuova trama è stato: "Formarsi è vivere molte vicende, accompagnandole con altrettante domande, che riguardano le vicende sia di soggetti umani che di 'soggetti' materiali, che solitamente chiamiamo cose o oggetti".

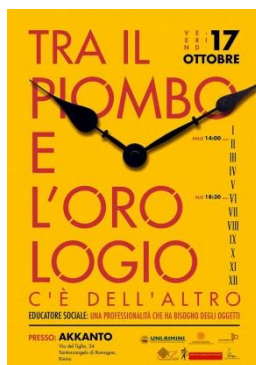
[...]Nel romanzo di Michele Gianni, un testimone importante delle vicende è un motorino, poco più di una bicicletta a motore, che racconta in prima persona lamentando di essere stato trascurato e accompagnando con la saggezza dell'età i percorsi di chi lo utilizza. In quella giornata di riflessione e formazione gli Educatori sociali presenti hanno capito che gli oggetti hanno una vita. E che conviene, davvero conviene, tenerne conto e dar loro retta[...]¹⁹⁶.

---

¹⁹⁴ A. Canevaro, *Un romanzo di formazione?* in V. Minoia (a cura di), *Il piombo e l'orologio di Michele Gianni ed altri scritti*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, opera in corso di pubblicazione.

¹⁹⁵ La giornata di formazione si è tenuta a Santarcangelo di Romagna il 17 ottobre 2014 con il titolo "Tra il piombo e l'orologio c'è dell'altro: Educatore sociale: una professionalità che ha bisogno degli oggetti".

¹⁹⁶ A. Canevaro, *Un romanzo di formazione?* op. cit. in corso di pubblicazione.



Seminario di formazione a Santarcangelo

Quel giorno a Santarcangelo si è partiti dalla lettura di un capitolo del romanzo *Il piombo e l'orologio*, quello dove si descrive l'incellophanatura di un giornale da parte dei lavoratori della cooperativa "Il Cavaturaccioli", dando una breve descrizione dei personaggi, dei loro problemi, delle accortezze da mettere in atto per lavorare proficuamente.

Il nuovo intreccio ideato dall'autore ha come titolo: *Incendio alla Cavaturaccioli*.

La storia è questa:

[...] Alcuni mesi prima Marcello ha voluto redigere un regolamento per gli addetti al laboratorio e lo ha presentato in assemblea.

Gina, lavoratrice con sindrome di Down ha proposto di tenere un "diario di bordo" per verificare il rispetto del regolamento e segnare giorno dopo giorno le violazioni. Si tratta di uno strumento in uso presso il centro educativo in cui Gina era stata prima di venire al *Cavaturaccioli*, strumento poco consono a un luogo di lavoro, ma dopo molte insistenze Marcello ha acconsentito all'uso di questo strumento, più per tener buona Gina che per altro.

Gina ad inizio di ogni mese stampa con il plotter un grande cartellone con i giorni del mese e i nomi dei lavoratori.

Alcuni lavoratori non vogliono che il loro nome sia messo sul cartellone, lo cancellano.

Marcello raccomanda a Gina di non mettere sul cartellone i nomi di chi non vuole apparire.

Una sera qualcuno s'introduce al Cavaturaccioli e dà fuoco al diario di bordo. È mascherato perché Marcello, dopo l'ennesimo furto di monetine con scasso della macchinetta delle bibite, ha messo una finta telecamera con un cartello "area videosorvegliata".

La vicenda viene raccontata da tre oggetti:

- il *plotter*, il cui uso viene concesso a Gina solo una volta al mese, per stampare il diario di bordo dal computer;
- la *finta telecamera*, che ha visto tutto, ma non ha ripreso niente;
- la *macchinetta delle bibite*, principale oggetto delle infrazioni che vengono riportate sul

diario di bordo che fanno delle congetture su chi potrebbe aver dato fuoco al diario di bordo scatenando un principio di incendio che per poco non distrugge l'intero capannone della cooperativa.[...] <sup>197</sup>.

Su suggerimento di A. Canevaro viene prevista anche la testimonianza del fantasma del diario di bordo. Riportiamo i testi originali delle quattro testimonianze.

[...] *Prima testimonianza (Il plotter)*

Ma guarda te se un gioiellino di tecnologia come me doveva finire in un ex-mattatoio in mezzo a un branco di matti! E non mi hanno neanche comprato, son qui in leasing, con un canone mensile, per cinque anni e alla fine mi possono riscattare, potrei restare qui tutta la vita, anche quando sarò fuori mercato! Io, un plotter di ultima generazione, capace di stampare ad altissima risoluzione fogli di carta alti un metro e quaranta e lunghi fino a 50 metri! anche se qui mi usano per le stampe più squallide: avvisi per la convocazione dei consigli comunali, avvisi di varianti urbanistiche, annunci di svendite e liquidazioni per fallimento, manifesti da morto per le pompe funebri! Che umiliazione quotidiana per uno ad alta definizione come me! E oggi ho rischiato di andare a fuoco anch'io per colpa del più insignificante e mortificante foglio formato un metro per uno e quaranta che mi tocca stampare tutti i mesi: *il diario di bordo*! È tutta colpa di quell'idiota di Marcello il presidente della cooperativa che qualche mese fa ha pensato bene di scrivere un regolamento e di distribuirlo a tutti i ragazzi; lo ha fotocopiato, non lo ha fatto stampare a me! E non lo ha appeso al muro, perché si vergogna se qualche cliente di passaggio lo legge, e ci credo! Il regolamento è pieno di norme così banali che potrebbe essere sostituito da un minimo di buon senso! Ma si vede che qui il buon senso non è di casa. Gina, la ragazza Down, ha cominciato a chiedere di fare il "diario di bordo", che è un cartellone che tenevano nel centro educativo dove andava prima di venire a lavorare qui, in cui segnavano le infrazioni alle regole del centro. Ma questo è un luogo di lavoro, mica un centro educativo! E Marcello, dopo qualche settimana che Gina lo tormentava ha acconsentito. Il primo giorno di ogni mese Gina è qui che aspetta che dalle mie fauci esca il suo fottutissimo diario di bordo, con tutti i giorni del mese e i nomi dei suoi colleghi, che non sono per niente contenti di finire appiccicati al muro su una griglia con i giorni del mese! E Gina che scrive con una grafia orrenda e incomprensibile se uno arriva in ritardo e quante volte al giorno va alla macchinetta delle merendine e delle bibite. E un giorno a testa urlano: "io gli do fuoco a quel cartello!" E stasera qualcuno gli ha dato fuoco veramente! Io non ho visto chi era, io sto nella stanza accanto, il diario di bordo è appeso al muro proprio dietro di me dalla parte opposta; la porta ignifuga naturalmente non era stata chiusa e il fumo è arrivato fin qua, se arrivava qualche scintilla al deposito della carta non ero qui a

---

<sup>197</sup> Cfr. M. Gianni, *Incendio alla Cavaturaccioli* in V. Minoia (a cura di), *Il piombo e l'orologio di Michele Gianni ed altri scritti*, op. cit. in corso di pubblicazione.

raccontarla... Ma io non credo che possa essere stato qualcuno dei ragazzi. Sarà stato un tossico, magari per fare un favore a una ragazza o a un amico.

Ma io non ne posso più, stasera ho proprio toccato il fondo, proprio in una cooperativa sociale dovevo andare a finire! Qualcuno mi può riscattare in anticipo e portarmi via? Portatemi via!

*Seconda testimonianza (La finta telecamera)*

Io ho visto tutto, ma non posso raccontare niente.

Per me è finita, questa sera, questo incendio mi ha smascherata.

Anch'io sono un'idea di "quell'idiota di Marcello", come lo chiama il plotter.

Marcello ha fatto stampare proprio da quel frustrato del plotter un sacco di cartelli "area video-sorvegliata", e li ha attaccati attorno alla macchinetta delle bibite, perché dopo dieci volte che l'hanno scassinata per fregarsi qualche moneta, ha deciso di mettere la telecamera. E ha installato me, quassù, di fronte alla macchina delle bibite, proprio sopra al "diario di bordo": ha chiamato il suo fedele aiutante Chouaibi con la scala e con il trapano e mi ha montato quassù, quasi attaccata al soffitto. Non ha neanche pensato di far finta di collegarmi a qualche rete o di farmi avere la corrente. Io non sono di ultima generazione come quel presuntuoso di là, io sono obsoleta, sono la telecamera a nastri con cui Marcello faceva i filmi alla sua bambina quando era piccola... Neanche un po' di riconoscenza, di affetto per chi gli ha regalato dei ricordi così belli... Qualche anno fa ha riversato tutte le mie cinte su un DVD e mi ha chiuso in un cassetto, poi un giorno mi ha tirato fuori e mi ha attaccato su questo muro, senza corrente, senza cavi, con il vano per la cartuccia vuoto che lo resterà in eterno, anche perché le cartucce adatte a me sono fuori produzione.

Però ho funzionato: da quando ci sono io nessuno ha più scassinato la macchinetta delle bibite. Ma adesso si accorgeranno tutti che sono finta. Vorranno vedere le mie riprese, questa volta mi sgamano. Già mi immagino Marcello che dice che l'incendio mi ha danneggiato, che il calore e il fumo mi hanno fuso... Mi toglierà da qui, ma senza ammettere che ero finta, mi farà morire con onore.

Io comunque ho visto tutto, ma non dirò niente.

Però non posso sopportare la spocchia di quel plotter che cerca il colpevole sempre "fuori", che incolpa i tossici, che pensa che i *ragazzi*, come li chiama lui anche se hanno cinquant'anni, non siano capaci di accostare un accendino ad un pezzo di carta ed andarsene. Si vede che è senza cervello, che appena lo scollegano dal cervello del computer non capisce più niente...

Io so chi ha bruciato il diario di bordo rischiando di mandare a fuoco tutta la cooperativa, ma da me non saprete niente.

Io sono finta, io sono qui per finta, mica per davvero.

Io non sono un oggetto reale.

Io sono solo un deterrente.



*Terza testimonianza (La macchinetta delle bibite)*

Oggi ho preso tante di quelle botte! Non davo il resto...

Nel senso che mettevano un euro per le merendine ed io non davo i venti centesimi di resto. Allora mi hanno riempito di botte, di calci, di pugni... C'è scritto nel regolamento che se la macchina non dà il resto, o non dà le merendine o le bibite, bisogna scriverlo sull'apposito foglio appeso sulla mia fiancata per farsi ridare i soldi dal tecnico quando viene. Però il foglio non c'è e oggi nessuno sapeva dov'era e allora giù botte! E la Gina che segnava tutto sul *diario di bordo* anche se quello che scrive lo capisce solo lei, e tutti che le dicevano: "Io gli do fuoco a quel cazzo di foglio!"...

Io comunque non mi lamento per le botte, fa parte del mestiere, non credo di essere finita in un posto peggiore di un altro... Ho passato tre anni in una scuola media e non vi dico cosa ho passato! Mi prendevano a botte anche se davo il resto, anche se davo due merendine al posto di una! Riempirmi di botte era parte del programma formativo degli adolescenti!

Ma l'incendio stasera, è davvero troppo! Qui mi hanno scassinato un sacco di volte, di notte, con i piedi di porco, con le spranghe di ferro, una volta addirittura con l'acido, solo per portar via un po' di monete. È stato sempre lui, sempre lo stesso, assatanato, con gli occhi fuori dalle orbite, a fare il finimondo per un bottino che non gli basta neanche per comprare la dose. Non l'hanno mai beccato, Marcello sa chi è, ma non sa come incastrarlo.

Ma quello di stasera non era lui. Io l'ho visto solo di spalle e poi era tutto bardato e mascherato per sfuggire a quell'imbrogliata della telecamera. Ha preso l'accendino, ha dato fuoco al *diario di bordo*, è rimasto lì a guardare finché non si è bruciato tutto il foglio, incurante del fumo, stava per appiccare il fuoco al lembo sinistro che sembrava che si salvasse, ma poi il fuoco è sceso fin lì da solo. Poteva anche essere una donna, io non lo so, il fumo ha invaso la stanza e mi si è appannato il vetro, mentre quello o quella rimaneva lì, ad accertarsi che il diario di bordo fosse incenerito fino all'ultimo centimetro quadrato. Però dev'essere stato uno di quelli che mi hanno preso a botte stamattina e sono finiti sul *diario di bordo*.

A me non importa più di tanto, spero che non lo rimpiazzino quel foglio, non serviva a niente, non come la telecamera, che da quando c'è lei non mi scassinano più!

A me importa di quell'altro di foglio, quello dove si può segnare se non do il resto... Se non lo rimettono su domani sono un altro bel po' di botte!

*Parla il fantasma della vittima (Il diario di bordo)*

A me in fondo è toccato l'onore della cremazione. Un po' prematura, siamo solo a metà mese, ma i *diari di bordo* dei mesi precedenti giacciono arrotolati tra le scartoffie di Marcello che non li ha mai degnati di uno sguardo. Dubito che li consulterà per scoprire chi mi ha dato fuoco. Io ho avuto almeno una morte gloriosa, ma ero solo un feticcio, non servivo a niente, non facevo del male a nessuno. Colpendo me hanno voluto colpire Gina o

Marcello o il regolamento o forse la macchina delle bibite e quei furbacchioni che la noleggiavano al *Cavaturaccioli*.

Ho pagato io per tutti.

Il nome del mio killer è crittografato nelle mie ceneri. E mai movente fu così futile, io credo.

Già mi aspetto domattina la discussione tra quei due che Marcello ha incaricato di pulire; se un foglio di carta bruciato vada nella carta, oppure non sia più carta e vada nell'indifferenziato, oppure nell'organico perché la cenere è organica. Ogni mattina discutono per ore su dove buttare la roba... Vi prego, prima che arrivino con la scopa e la paletta, mettete in una teca le mie ceneri, le ceneri di uno strumento inappropriato, mettete la teca in bella vista.

Di tanto in tanto, vi darò da pensare. [...] <sup>198</sup>

---

<sup>198</sup> Cfr. M. Gianni, *Incendio alla Cavaturaccioli* in V. Minoia (a cura di), *Il piombo e l'orologio di Michele Gianni ed altri scritti*, op. cit. in corso di pubblicazione.

### ***Promuovere Reti***

Uno degli obiettivi dell'attività del laboratorio teatrale è quello di creare collegamenti e relazioni con l'ambiente circostante, attraverso iniziative comuni con istituti scolastici ed altri enti territoriali.

Il romanzo *Il piombo e l'orologio* si prestava bene all'ampliamento della progettazione, avviata nel 2013, di collaborazione tra il laboratorio teatrale all'interno del CSER, rivolto agli allievi del "Margherita" con i loro educatori, ed il laboratorio teatrale attivo nella Casa Mandamentale di Macerata Feltria, rivolto ai detenuti lì ristretti, sempre a cura del Teatro Universitario Aenigma.

Nel 2013, infatti, i due gruppi, in modo coordinato, hanno lavorato su due testi di M Maeterlink: *I ciechi* per gli allievi disabili e *La vita delle api* per il progetto condotto in carcere (la Casa Mandamentale di Macerata Feltria ospitava un numero esiguo di detenuti, impegnati in attività lavorative, tra le quali anche quella di apicoltura).

Sul secondo testo è stata sviluppata nel corso del secondo semestre 2013 una drammaturgia partecipata, che ha portato alla realizzazione di una rappresentazione intesa come "evento conviviale" conclusivo (tenutosi il 19 dicembre di quell'anno), al quale ha aderito anche una scolaresca dell'Istituto Superiore Professionale con indirizzo in Servizi Socio Sanitari di Sassocorvaro, comune limitrofo.

La vita delle api ha esercitato una grande attrazione nei detenuti partecipanti, trasformando una lettura in un interesse che abbinava il lavoro svolto quotidianamente nella cura e manutenzione delle arnie per la produzione del miele e della propoli, alla drammatizzazione di una narrazione scritta e orale.

I componenti del laboratorio si sono sentiti così "artigiani" in quanto operai e apicoltori ma anche "artisti". Il laboratorio in questo caso ha unito le due attività che si sono incarnate nella storia narrata. Si è generata un'alchimia tra una giornata di lavoro, la lettura, lo studio, l'ambientazione delle scene. Le varie fasi sono state coordinate all'insegna dell'artigianalità del fare teatro, consapevoli di una forma ludica e allo stesso tempo spontanea e liberatoria.

Una premessa indispensabile per un metodo di lavoro che non ha previsto una rigida regia definita a tavolino, ma un'integrazione di sensibilità, conoscenze individuali e di gruppo, esperienze, contenuti specifici che hanno portato dal testo base di M. Maeterlinck alla definizione di una cosiddetta nuova sceneggiatura. Una mescolanza

sensoriale, mimico gestuale, olfattiva e gustativa, una sorta di ricerca semiotica dell'artigiano che si trova a rappresentarsi in forma di arte.

I tratti di comunità, i valori dello stare insieme, condividere un tragitto e uno spazio comune sono stati la “sostanza” dialogante, gli elementi che hanno costruito il “discorso” scenico.



*Vita delle Api nel Carcere di Macerata Feltria*

Si riporta la testimonianza del sociologo D. Aguzzi che ha assistito all'evento conclusivo all'interno della serra della Casa Mandamentale, fattasi spazio scenico d'occasione per la rappresentazione che ha coinvolto detenuti e allievi disabili insieme, oltre alle studentesse dell'Istituto Professionale “Vannucci” di Sassocorvaro:

[...] In una dimensione poetica e musicale si apre lo spettacolo *La vita delle api* allestito nella serra della Casa Mandamentale di Macerata Feltria il 19 dicembre 2013. I ragazzi del Centro di Casinina si rapportano tra loro utilizzando e mettendo in gioco la propria corporeità, in un confronto mimico gestuale, una relazione con lo spazio scenico circolare delimitato dal pubblico, protettivo, come a voler individuare nel palcoscenico una nuova comunità temporanea di vita. Del resto la vita di comunità è anche spazialità, contestualità, fisicità e corporeità. I protagonisti adagiati a terra o in piedi esprimono con delicatezza i messaggi delle api regine, delle api bottinatrici, della chimica ancora poco conosciuta, degli umori, degli odori dei nettari: avvicinarsi, toccarsi, danzare.

Il suono guida la drammatizzazione. La musica, brani di Mozart e canti gregoriani, coinvolge nel percorso di spazio e tempo della scena la prossimità dei corpi.

I gesti definiscono un racconto che si sostituisce alla parola, al di là della comunicazione verbale, il non verbale il segnico e visuo-gestuale esplorano l'altro da sé in una forma di indagine e di conoscenza: *“Le api hanno la facoltà di esprimere i loro pensieri o i loro sentimenti sia per mezzo di vocabolario fonetico sia più probabilmente con l'aiuto di una specie di linguaggio tattile o di un'induzione magnetica corrispondente forse a senso o proprietà della materia a noi sconosciuti”* (Maeterlink).

La luce proveniente dall'esterno all'interno della serra offre un senso compiuto alla scena.

La seconda parte dello spettacolo è una cerimonia “operaia e artigiana” dei ragazzi della Casa mandamentale che offrono agli spettatori l’arte dell’apicoltore, con lenti movimenti che hanno creato silenzio, emozione, magia, hanno infuso calore.

Gli operai ora attori, vestiti con una tuta bianca, con lenti movimenti aprono le arnie, uno di fronte all’altro, alzano i telai si confrontano senza parole su ciò che vedono, le api non ci sono ma l’intensità dell’azione ha creato un’atmosfera unica, suggestiva e intima con il pubblico attento ad osservare una mimica di attenzioni e leggerezza.

Infine il nettare prodotto dalle api viene offerto a tutti gli ospiti, accompagnato da pietanze e dolci a base di miele preparati dagli stessi attori detenuti. [...] <sup>199</sup>.

Considerando lo specifico aspetto che lega i due contesti della Disabilità e del Carcere nella storia di Cenerentolo, protagonista de *Il piombo e l’orologio*, i due laboratori, nel corso del 2014, avevano già iniziato a sviluppare una ricerca comune intorno al romanzo di M. Gianni, quando arriva all’improvviso l’indicazione di chiusura della Casa Mandamentale di Macerata Feltria in base ai piani di razionalizzazione complessiva del Sistema Penitenziario nazionale.

Si riesce, comunque, a creare un evento, organizzato come studio intermedio del percorso attivato al CSER, con la partecipazione di due detenuti (ultimi rimasti nella struttura penitenziaria e in procinto di essere trasferiti). Il 5 dicembre 2014, ospiti gli allievi della III A dell’Istituto Comprensivo “Raffello Sanzio” di Mercatino Conca (ai quali M. Gianni presenta la propria opera) si passa da una lettura drammatizzata di alcune pagine del romanzo, alla proposizione di alcune scene del lavoro teatrale come “work in progress”.



*Il piombo e l’orologio*, incontro al CSER “Margherita”

Questa volta saranno gli allievi dodicenni di Mercatino Conca ad accogliere l’invito a collaborare alla fase finale di allestimento dello spettacolo con un coinvolgimento specifico relativo all’interesse esercitato da un episodio documentato nel testo letterario

---

<sup>199</sup> D. Aguzzi, *La vita delle api* in “Catarsi, teatri delle diversità”, Anno XIX, numero 66/67, pp.31-32.

e ripreso anche nella copertina del libro: la storia raffigurata nel dipinto *Il miracolo dell'ostia profanata* di Paolo Uccello.

Di lì l'idea di pianificare con i docenti referenti una visita comune al Palazzo Ducale di Urbino (interagendo con l'aula didattica della Galleria nazionale delle Marche), dove l'opera attribuita a Paolo Uccello è conservata, al fine di maturare una riflessione sulla persecuzione del popolo ebraico rapportata alla storia locale. Una riflessione da condividere poi in modo più approfondito verso la realizzazione di una scena dello spettacolo in allestimento.



*Il miracolo dell'ostia profanata*, visita al Palazzo Ducale di Urbino

Ecco cosa hanno scritto gli adolescenti dell'ICS di Mercatino Conca sulla significativa esperienza vissuta.

Spesso siamo schiavi di falsi pregiudizi che condizionano il nostro modo di pensare e di agire. Il passato ci insegna che nell'uomo sono sempre stati radicati i concetti di superiorità e inferiorità dai primordi della storia.

Episodi di grandissima intolleranza e persecuzione hanno costellato le epoche storiche e ancor oggi sono subiti in ogni angolo del mondo. Le drammatiche vicende del passato sono purtroppo note a tutti. Noi non vogliamo raccontare qualcosa di già visto, di già vissuto, di già accaduto, ma una storia inedita. È una storia *di oggi*, perché la stiamo vivendo ed è radicata nel presente, *di ieri*, perché apre una piaga del passato, *di domani*, perché le azioni e i pensieri che maturiamo oggi condizioneranno il nostro agire futuro.

È una storia dove il comune denominatore è la parola "diversità". È cominciata così, con un gesto di solidarietà: la visita al centro socio-educativo "Margherita", una struttura che accoglie ragazzi diversamente abili. Quella per loro era una giornata speciale, dedicata a un laboratorio teatrale. Il copione era stato riadattato dal capitolo "Cellophane" di un corposo testo "Il piombo e l'orologio" nel quale si intrecciano curiose storie fantastiche che portano a riflettere su problematiche reali e locali di un passato non troppo lontano.

Insieme a alcuni di loro ci siamo poi ritrovati davanti ad un dipinto del XV secolo collocato nel palazzo ducale di Urbino "Il Miracolo dell'ostia profanata", una storiella narrata in sei

tavole, una di fianco all' altra , “un bel pogrom con massacro finale, narrata con un tratto un po' naïf”<sup>200</sup>.

Un dipinto commissionato al pittore Paolo Uccello dalla Confraternita del Corpus Domini, una storia che ci riporta alla presenza ebraica nel ducato di Urbino e alla condanna universale nei confronti degli ebrei. La storia si svolge in sei episodi: si basa sul racconto del presunto “Miracolo dell'ostia profanata” avvenuto a Parigi nel 1290 e noto anche in Italia, la cui realtà storica è stata in seguito smentita.

Nella prima parte una donna vende un'ostia consacrata a un mercante ebreo, ricevendo in cambio del denaro per poi comprarsi un mantello.

Nella seconda parte si verifica il sacrificio: l'ostia viene messa in un tegamino e posta sulle fiamme, ma comincia a sanguinare e il sangue tracima dal recipiente, scivola sul pavimento e raggiunge la soglia della porta. I cittadini, a quella vista, accorrono.

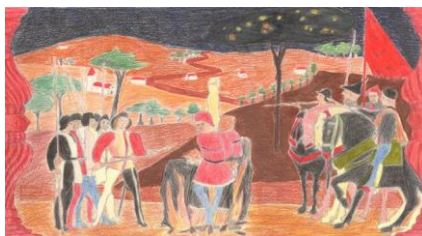
Nella terza tavola l'ostia viene portata all'altare per la riconsacrazione con una processione alla quale è presente un alto prelato, forse il Papa.

Nella quarta parte la donna che ha compiuto il sacrilegio, viene impiccata e al suo fianco compare un angelo che la addita in segno di perdono.

Nella quinta tavola viene raffigurata la famiglia del mercante ebreo posta sul rogo alla presenza di guardie armate.

Nell'ultima parte due angeli e due demoni si contendono il corpo della donna.

Questo dipinto, la proiezione di diapositive a tema e l' inevitabile visita al ghetto e alla sinagoga sono state esperienze che ci hanno ricondotto alla storia studiata sui banchi di scuola e alle tormentate vicende del popolo ebraico, perseguitato dagli eventi e dalla storia e costretto a lasciare le proprie terre per disperdersi nel mondo, favorendo negli anni Trenta e Quaranta del Novecento il fenomeno dell'antisemitismo ad opera dei sistemi nazisti. Ma la storia dipinta da Paolo Uccello ci ha dato anche la possibilità di capire che l' odio e l' intolleranza nei confronti di chi è diverso sono radicate nell'animo umano e che solo un grande equilibrio psicologico, salde convinzioni morali e un briciolo di sensibilità possono vincerli (Classe III A, Istituto Comprensivo “R. Sanzio” Mercatino Conca)<sup>201</sup>.



*Il miracolo dell'ostia profanata* di Paolo Uccello, Tavola V  
La famiglia del mercante ebreo posta al rogo, disegno degli allievi della IIIA

<sup>200</sup> M. Gianni, *Il piombo e l'orologio*, op. cit., p 103.

<sup>201</sup> *Una lezione importante*, testimonianza inedita degli allievi della III A (anno scolastico 2014/2015).

Gli alunni di Mercatino si sono impegnati con il loro docente di Educazione artistica nella riproduzione dei dipinti della Pala che raffigurano le sei tavole della storia illustrata. Le produzioni grafiche sosterranno la scena conclusiva dello spettacolo. Gli allievi della IIIA scriveranno ancora alcune impressioni sulla diversità di quell'opera. Alcuni frammenti dei testi da loro prodotti, condivisi con gli allievi del CSER, saranno ascoltati dal pubblico:

[...] “La predella parla della persecuzione ebraica. Molti uomini da sempre sono stati avidi di potere, si sono sentiti autorizzati a giudicare di inferiorità i propri simili, a condannarli, a torturarli, a ucciderli, per il semplice fatto di appartenere a una religione diversa”[...].

“La scelta dei colori, la raffigurazione dei personaggi e degli ambienti e dei paesaggi è curata in ogni dettaglio; i colori prevalenti sono il rosso, il colore del sangue, e il nero, il colore della paura e delle tenebre”[...].

“Ad osservarla attentamente rischi di immedesimarti nella scena, di sentire le grida sentenziose dei soldati, i lamenti dei condannati, il pianto disperato dei bambini che cercano riparo dietro il corpo della madre, l'atroce silenzio della rassegnazione”[...]<sup>202</sup>.



Locandina spettacolo teatrale

Lo spettacolo va in scena il 24 aprile 2015.

Al suo interno tutti gli ingredienti che invitano a sviluppare una serie di riflessioni. Cerchiamo di contestualizzarle e di fissare alcuni contenuti del valore vissuto dell'esperienza:

- 1) È stato possibile riscontrare una forte empatia del gruppo che ha agito coralmemente con un alto indice di comprensione reciproca;
- 2) L'intensa empatia interna al gruppo è trasmessa, dal palcoscenico a ogni

---

<sup>202</sup> Cfr. Compagnia Volò Libero, *Incendio alla Cavaturaccioli*, dal testo dello spettacolo presentato il 24 aprile 2015 al teatro Angelo Battelli di Macerata Feltria.



singolo spettatore presente in sala ha rivelato un'energia ed una forza orientata ad un "ascolto attivo" di natura empatica;

- 3) L'emozione e il coinvolgimento del pubblico, la sua attenzione, i silenzi che tracciavano una alta intensità d'ascolto;
- 4) Gli attori hanno saputo esprimere e comunicare i loro desideri di persone, ancora prima che di individui coinvolti in un processo creativo.

Un altro obiettivo che è stato raggiunto dalla creazione scenica e dall'ambientazione della narrazione estrapolata dal romanzo di M. Gianni è il superamento di limiti che, spesso, possono imprigionare ruoli stereotipati.

Nella rappresentazione, il "limite" è stato vissuto come risorsa creativa, potenzialità tutta da scoprire, unica in grado di abbattere "false etichette" esaltando le differenze.

E ancora il trasporto di una forza meta-comunicativa che si è fatta portatrice di 'diverse' umanità, di diverse storie personali e delle loro difficoltà, paure, problematiche, necessità, ma anche piccole certezze quotidiane, speranze, desideri.

La finzione scenica ha lasciato spazio al vissuto di una cooperativa sociale che si occupa di integrare le persone, gli operatori, le famiglie, le istituzioni.

Un rapporto tra singolo, gruppo e comunità allargata, che è il fondamento dell'attività educativa, dell'impegno lavorativo, della produzione e del prodotto, elementi che trasformano il comportamento quotidiano, producendo al tempo stesso integrazione e inclusione.

Il valore aggiunto della creazione artistica collettiva, vissuta in modo "comunitario", non si è fermata al privilegiare il prodotto estetico finale, ma ha considerato di primo piano anche il processo educativo come prodotto.

Indicativa la testimonianza di uno spettatore competente:

"Sono uscito dal teatro con l'immagine nitida e certa che il teatro e la cooperativa sono lo spazio e il luogo della possibilità, dove le persone disabili coinvolte sono viste come persone, e non come disabili, il luogo delle abilità, della valorizzazione della diversità della persona con abilità presenti, abilità in questo caso più che "normali", anzi eccezionali"<sup>203</sup>.

---

<sup>203</sup> Da una testimonianza del sociologo David Aguzzi.



*Incendio alla Cavaturaccioli al Teatro Battelli di Macerata Feltria*

Altrettanto significative e articolate le riflessioni dello scrittore M. Gianni, autore dei due testi ai quali si è ispirato l'intero progetto, il quale riporta anche una efficace testimonianza della madre di uno degli allievi del CSER coinvolti nell'esperienza.

Non è certo la prima volta che la compagnia "Volo libero" costituita nel CSER "Margherita" di Casinina di Auditore riempie il Teatro Battelli di Macerata Feltria, tempio della cultura e dello spettacolo per i 15 comuni che fanno capo alla comunità montana di Carpegna. Nei suoi ventuno anni di attività il CSER Margherita si è infatti profondamente radicato nel territorio ed ogni volta che "Volo libero" porta in scena i propri lavori il teatro si riempie in ogni ordine di posti. Ma questa volta più di altre gli attori in scena hanno mostrato la grande maturità raggiunta e si sono rivelati completamente a loro agio nell'interpretazione di scene esilaranti che hanno entusiasmato e divertito il pubblico. "Incendio alla Cavaturaccioli" è liberamente tratto dal romanzo "Il piombo e l'orologio" e da alcuni testi che l'autore, che è stato educatore del centro "Margherita" nei primi anni della sua apertura, ha scritto in occasione di un'iniziativa formativa condotta a Rimini da A. Canevaro. "Cavaturaccioli" è il nome di un'immaginaria cooperativa sociale di tipo B e gli interpreti di "Volo libero" si sono calati con grande naturalezza nella ricostruzione della realtà quotidiana del lavoro in cooperativa. La scena del lavoro a catena per preparare dei giornali da spedire con un inserto, la lotta tra un lavoratore e la macchinetta delle bibite e delle merendine in un'area videosorvegliata, l'irruzione nel luogo di lavoro di uno strumento usato nei centri educativi come il "diario di bordo" e i suoi grotteschi effetti sono alcuni dei quadri che hanno visto gli utenti-attori muoversi a loro completo agio sul palcoscenico, divertendosi e divertendo il pubblico.

Ma anche un tema delicato come il mutismo elettivo, con cui si apre il romanzo e che fa parte del vissuto di alcuni interpreti è stato affrontato con grande leggerezza, che non vuol dire superficialità, ma capacità di ridere di se stessi e di non prendersi troppo sul serio, qualità che sono essenziali per affrontare le difficoltà della vita. Non a caso tutto inizia da una riproposizione di un momento in cui gli utenti-attori si sentono a loro grande agio: la settimana al mare che da anni gli operatori di Labirinto organizzano, con un evidente altissimo gradimento, per gli utenti del Centro. Il piacere di stare al mare e di stare in scena è stato trasmesso agli spettatori usando principalmente il corpo e dando modo di esprimersi anche a chi non parla, lasciando un segno colorato ed ondulato che è divenuto una

scenografia straordinariamente comunicativa. Altri temi trattati dal romanzo sono stati messi in scena ricorrendo a interventi di attori del gruppo teatrale Aenigma e a filmati, ma anche questa parte è derivata da un percorso che ha sempre visto il gruppo di Casinina attento partecipante ed interlocutore di altre realtà territoriali. Un motorino ha raccontato le vicissitudini di un carcerato in semilibertà che lavora alla “Cavaturaccioli” e tra le attività svolte a Casinina vi sono stati incontri con i detenuti o ex detenuti della Casa Mandamentale di Macerata Feltria, chiusa nei mesi scorsi. Ugualmente dall’incontro tra il centro di Casinina e i ragazzi della III media dell’Istituto comprensivo “Raffaello Sanzio” di Mercatino Conca nasce l’approfondimento che viene presentato con filmati e letture della predella “Il miracolo dell’ostia profanata” di Paolo Uccello esposta al Palazzo Ducale di Urbino, la storia di una famiglia di ebrei (padre madre e due bambini) bruciati vivi per la loro diversità. L’accostamento tra la diversità che si può trovare in un centro educativo e la diversità di chi pratica religioni diverse è stata una felice intuizione dei ragazzi delle medie che ha arricchito la rappresentazione. “Incendio alla Cavaturaccioli” è una scommessa vinta perché la compagnia “Volo libero” ha stravolto ogni cliché sui disabili che fanno teatro, sfatando il voyeurismo e la compiacente benevolenza, per presentare una serata divertente, dal ritmo serrato e allo stesso tempo carica di spunti di riflessione. Alla fine dello spettacolo una mamma, solitamente tiepida con le attività del “Margherita”, ha detto: “sono orgogliosa di mio figlio”. La straordinaria capacità del teatro di “tirar fuori” quello che le persone nascondono in sé ha trovato nella collaborazione (che conta ormai diciannove anni) tra Labirinto ed Aenigma una formidabile occasione per sprigionare la sua forza<sup>204</sup>.

---

<sup>204</sup> Testimonianza di M. Gianni, da me invitato a esprimere un giudizio sull’evento conclusivo di un percorso esperienziale ispirato alle sue due opere “Il piombo e l’orologio” e “Incendio alla Cavaturaccioli”. Testo poi pubblicato. Si veda M.Gianni, *Grande serata di teatro*, in LOL (Labirinto On line, Newsletter della Cooperativa Labirinto), Pesaro, maggio 2015, pp. 2-3.

## Con detenuti, detenute e adolescenti nella Casa Circondariale di Pesaro

### *Analisi del contesto*

Tra la frazione di Villa Fastiggi e quella di Villa Ceccolini, situato in periferia, tra campi, colline e sparuti casolari, il carcere di Pesaro è costituito da un complesso di edifici grigio-azzurro, circondato da due cinte, la prima a cancellata con la scritta “Ministero della Giustizia Casa Circondariale” e la seconda sormontata da camminamenti, posti di guardia e sofisticati sistemi antiscavalamento.

L’edificio, aperto nel 1989, comprende una sezione femminile, un reparto di Media Sicurezza con due sezioni maschili al primo piano, con altre tre sezioni maschili al secondo piano, di cui una “protetti”. Al piano terra ancora una sezione protetti a trattamento avanzato e l’area corsi che contiene la biblioteca, le aule scolastiche, l’aula di redazione giornalistica oltre agli spazi di cucina, lavanderia, falegnameria.



Villa Fastiggi – Pesaro, Ingresso Casa Circondariale

La categorizzazione degli istituti di pena è diversificata e varia in rapporto alle funzioni stesse del contesto. La “Casa Circondariale” è la denominazione usata per gli istituti più diffusi, presenti in pratica in ogni città sede di Tribunale. Vi sono detenute le persone in attesa di giudizio e quelle condannate a pene inferiori ai cinque anni (o con un residuo di pena inferiore ai cinque anni). Altre tipologie sono: “Casa di Reclusione o Penale” (adibita solo all’espiazione, in molti casi di pene lunghe), “Ospedale Psichiatrico Giudiziario” (qui sono internati detenuti in “osservazione” per motivi psichiatrici), I.C.ATT. (Istituti a Custodia Attenuata per il trattamento di tossicodipendenti, nati a partire dalle previsioni contenute nel Testo Unico sugli stupefacenti del 1990), Istituto Penale Minorile (adibiti alla detenzione dei minorenni oltre i 14 anni, sia in custodia cautelare, sia condannati alla pena della reclusione), Carcere speciale o “Supercarcere” (con questo nome furono chiamati gli istituti costruiti a fine anni ‘80, all’epoca del terrorismo, e poi destinati anche ai detenuti della criminalità organizzata di tipo mafioso

– oggi non più riservati esclusivamente a questa tipologia di detenuti), “Casa Mandamentale” (qui sono detenute le persone in attesa di giudizio per reati lievi, oppure condannate a pene fino a un anno). E ancora: “Centro Diagnostico terapeutico”, “Casa di lavoro”, “Colonia Agricola”, “Casa di Cura e Custodia”.

Come già illustrato nel capitolo precedente, ogni discorso sulla funzione risocializzativa degli istituti di pena è generato dall’art.27 della Costituzione della Repubblica Italiana<sup>205</sup>. Normativa, giurisprudenza e prassi operative, hanno negli ultimi settanta anni inquadrato e ridisegnato il profilo di tale funzione, attribuendogli contenuti, senso, strumenti e modalità di attuazione.

Insopprimibile è il riconoscimento della dignità della persona detenuta e, in prospettiva educativa, della sua capacità di cambiamento.

L’Ordinamento Penitenziario Italiano<sup>206</sup> trova significative corrispondenze nelle regole penitenziarie europee e nelle regole minime per il trattamento dei detenuti adottate dalle Nazioni Unite. La legge 354 del 1975, risultato di un lungo processo di revisione del sistema penitenziario italiano<sup>207</sup>, offre una legittimazione normativa alla possibilità di recupero che ha una persona che abbia commesso un reato, dove per recupero si intende la (ri)appropriazione di un proprio ruolo, attivo e riconosciuto, all’interno dello spazio sociale, secondo regole condivise di civile convivenza.

Prima di tutto la legge riconosce dignità alle persone detenute, tutelandone i diritti soggettivi<sup>208</sup> e, quindi, su questa fondamentale base, traccia un sistema complesso di principi, regole, misure, benefici, attraverso cui esercitare il servizio pubblico che l’amministrazione penitenziaria è chiamata a prestare.

Secondo l’articolo 13 del nuovo Ordinamento Penitenziario il “trattamento” deve essere individualizzato, cioè rispondere ai particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto; deve inoltre essere formulato attraverso l’osservazione scientifica della personalità, diventa lo strumento attraverso il quale ricondurre la persona che ha

---

<sup>205</sup> Costituzione della Repubblica Italiana, art.27, c.2 “Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato”.

<sup>206</sup> Legge 26 luglio 1975, n.354 e successive modifiche – Regolamento di Esecuzione, D.P.R. 30 giugno 2000, n.230.

<sup>207</sup> Prima di quella data il carcere era ancora disciplinato dal Regolamento Penitenziario Fascista emanato dal Ministro di Giustizia Rocco nel 1931. Dal 1947 vari progetti di legge non arrivarono mai in Parlamento e nel 1965 e 1968 due testi di legge naufragarono per scioglimento anticipato della legislatura.

<sup>208</sup> Cfr. M. Canepa e S. Merlo, *Manuale di diritto penitenziario. Le norme, gli organi, le modalità dell’esecuzione delle sanzioni penali*, Giuffrè, Milano, 2006.

commesso reato nel contesto sociale dal quale si è distaccato. Il principio dell'individuazione della pena, non doveva esclusivamente adeguare la pena al fatto commesso dal soggetto nell'ottica della proporzionalità della reazione all'azione svolta, ma soprattutto doveva consentire l'applicazione delle misure diversificate del trattamento risocializzante. Dal 1975 per la prima volta in Italia, chi è privato della libertà personale ha la concreta possibilità di tutelare i propri diritti.

A consentire una maggiore individualizzazione del trattamento interverrà in seguito la legge 663 del 1986, cosiddetta "legge Gozzini" (dal nome dell'onorevole primo firmatario del provvedimento). Una vera e propria riforma dell'Ordinamento Penitenziario, che prende in considerazione anche le misure alternative alla detenzione, allargando il loro ambito applicativo per attuare in modo più efficace il trattamento rieducativo.

A livello sovranazionale la Raccomandazione R(2006)2 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, riconosce il lavoro del personale penitenziario come una missione importante di servizio pubblico e sociale. A questa si abbina la risoluzione ONU del 1995, di grande importanza. In entrambe si focalizza l'attenzione sull'importanza del lavoro degli operatori penitenziari per lo sviluppo del complessivo intervento educativo e risocializzante<sup>209</sup>.

All'afflittività derivante dalla privazione della libertà (finalizzata e giustificata dalla protezione della società contro il delitto) deve contrapporsi un competente lavoro volto ad ottenere che il delinquente, una volta liberato, sia desideroso e capace di vivere nel rispetto della legge e di provvedere a se stesso.

Questo può avvenire se è possibile intervenire sulla riduzione delle differenze tra la vita in carcere e quella libera, facendo attenzione a non indebolire il senso di responsabilità del detenuto o il rispetto della dignità della sua persona. E "i doveri della società non cessano al momento della liberazione di un detenuto: sarebbe necessario disporre di organismi statali e privati idonei ad apportare al detenuto liberato un aiuto post

---

<sup>209</sup> Cfr. *Le Regole Penitenziarie Europee*, allegato alla Raccomandazione R(2006)2 adottata dal Comitato del Consiglio d'Europa l'11 gennaio 2006, regole 8 e 90; *Regole Minime per il Trattamento dei Detenuti*, Risoluzione ONU 30 agosto 1995, regola 46.2.

penitenziario efficace, tendente a diminuire i pregiudizi a suo riguardo e a permettergli la riclassificazione nella comunità»<sup>210</sup>.

Le raccomandazioni espresse dalle direttive europee ed ONU sono ben presenti nell'attuale ordinamento penitenziario italiano che prevede interventi di trattamento volti a offrire un programma di attività ricreative e culturali equilibrato per il loro benessere fisico ed intellettuale.

Un'azione che può essere con organicità compiuta facendo leva sulle diverse competenze all'interno di un istituto penitenziario se gli interventi sono definiti da un progetto generale che restituisce una coerenza d'insieme alle attività da pianificare.

Il responsabile dell'area educativa predispose annualmente un Progetto Pedagogico, contestualizzandolo e facendo riferimento alle relazioni tra le varie attività in rapporto alle differenti finalità che si intendono perseguire.

Ecco come descrive il proprio lavoro la dott.ssa E. Vilella, responsabile dell'area educativa della Casa Circondariale di Pesaro:

[...] Il capo area, prima di stendere l'ipotesi di progetto, indice una o più riunioni "con tutti gli operatori dell'area e con tutti coloro che a diverso titolo collaborano alle attività trattamentali (GOT – Gruppo osservazione e trattamento)<sup>211</sup> per raccogliere proposte, valutare le risorse, per rendere il più possibile condiviso il momento della predisposizione del progetto pedagogico"<sup>212</sup>. L'incontro sarà la sede idonea dove eseguire anche una valutazione complessiva dei risultati del progetto pedagogico dell'anno precedente. Come recita la circolare del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria del 9 ottobre 2003, "Il progetto pedagogico deve contenere l'indicazione delle risorse dell'istituto (umane e materiali), nonché delle istituzioni pubbliche o private e, più in generale, della Comunità esterna che collabora al perseguimento degli obiettivi prefissati.(...) Dovrà inoltre contenere l'indicazione delle iniziative, attività, progettualità che si intendono consolidare o sviluppare per l'anno in questione relativamente ad ogni elemento del trattamento, e tra questi" il lavoro, i corsi d'istruzione, le attività culturali, ricreative e sportive, i rapporti con la famiglia. "Particolare rilievo potranno assumere –quale obiettivo rispetto alla

---

<sup>210</sup> Cfr *Le Regole Penitenziarie Europee*, allegato alla Raccomandazione R(2006)2 adottata dal Comitato del Consiglio d'Europa l'11 gennaio 2006; *Regole Minime per il Trattamento dei Detenuti*, Risoluzione ONU 30 agosto 1995.

<sup>211</sup> Gruppo osservazione e trattamento, allargato e mobile, costituito, con il coordinamento dell'educatore, da tutti coloro che interagiscono con il detenuto o che collaborano al trattamento dello stesso. Da distinguersi dall'équipe di osservazione e trattamento, gruppo ristretto e formalmente costituito secondo disposizione di legge (art.29, c.2 Reg. Esec. DPR 230/2000).

<sup>212</sup> Lettera circolare GDAP-0423599-2004 del 24 novembre 2004 – Indicazioni per la formulazione del progetto pedagogico.

rieducazione- le già ampiamente diffuse attività teatrali, musicali, etc.”<sup>213</sup>. L’ipotesi di progetto verrà sottoposta al dirigente dell’istituto il quale, previa intese con il dirigente dell’ufficio dell’esecuzione penale esterna<sup>214</sup>, porterà a conoscenza il progetto ai responsabili delle altre aree dell’istituto<sup>215</sup> convocandoli in una conferenza di servizio, “onde assicurarne la fattibilità sotto i profili di competenza delle altre aree, condivisione che è la premessa fondamentale per la riuscita del progetto pedagogico stesso.”<sup>216</sup> Le linee guida del progetto dell’istituto di Pesaro, lungo le quali si cerca di far svolgere ogni intervento trattamentale, corrono lungo due fondamentali direttrici: l’attenzione al percorso della singola persona; l’offerta di servizi alla persona ed alla collettività, con un continuo interscambio con la comunità esterna. Nella sezione del documento programmatico relativa all’individuazione delle finalità e degli obiettivi, viene sottolineato come le attività culturali (tra le quali il teatro), ricreative e sportive, debbano stimolare la partecipazione, la produzione e lo scambio culturale, il confronto con gli altri, i contatti con la realtà esterna e, anche attraverso tutto questo, stimolare la riflessione e la ricerca interiore. L’offerta dei servizi (dal lavoro alla biblioteca, dallo sportello patronato ai gruppi di auto aiuto) deve potersi coordinare e integrare con le azioni degli altri soggetti istituzionali e territoriali, con la finalità di riconoscere cittadinanza alla persona detenuta, nel tentativo di limitare i danni derivanti dalla dimensione segregativa della carcerazione. Tali servizi costituiscono spesso presupposto per favorire la partecipazione del detenuto all’azione trattamentale, presupposto per creare, stabilire con il soggetto una relazione di fiducia necessaria per stimolare processi di riflessione critica. Lo staff socio-educativo del carcere di Villa Fastigi orienta la propria opera a tali obiettivi e finalità, impostando l’intervento educativo come servizio alla persona, avendo cura in particolare di seguire attentamente l’ingresso del soggetto nella struttura, di attivare le risorse personali e di contesto, di attivare le risorse esterne.[...]”<sup>217</sup>

Il rapporto con le persone detenute, individuale e di gruppo, generalmente s’ispira a tecniche educative quali la facilitazione/mediazione, l’orientamento, il metodo autobiografico, il counseling e strategie operative quali il lavoro per progetti ed il lavoro in e di Rete.

---

<sup>213</sup> Cfr. *Le aree educative negli istituti*, Circolare GDAP 3593/6043 del 9 ottobre 2003.

<sup>214</sup> U.E.P.E., Uffici di servizio sociale penitenziario le cui funzioni sono dettate dall’art.72 L.354/75.

<sup>215</sup> Gli istituti penitenziari sono organizzati “secondo il principio delle aree, che ordinano e raggruppano, con criteri di uniformità, le varie attività istituzionali”: area della segreteria – area educativa o del trattamento – area sanitaria – area della sicurezza e dell’ordine – area amministrativo-contabile (circolare DAP 3337/5787 del 7 febbraio 1992).

<sup>216</sup> Cfr. *Le aree educative negli istituti*, Circolare GDAP 3593/6043-2003, op. cit.

<sup>217</sup> E. Vilella, *Un posto attivo nel territorio* in E. Pozzi, V. Minoia, *Recito, dunque so(g)no. Teatro e Carcere 2009*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2009, pp. 108-109.



Particolare importanza riveste la circolazione/circolarità delle informazioni, la loro organizzazione e la loro spendibilità sul piano operativo. La comunicazione tra gli operatori dell'area e tra le aree, l'integrazione degli interventi, nonché la costruzione ed il continuo aggiornamento di una "memoria documentale" (verbali, raccolta dati, monitoraggi, verifiche) del lavoro, costituiscono fondamentali passaggi dell'intervento professionale.

Grazie a queste modalità metodologiche, viene attivato nel 2002 nella Casa Circondariale di Pesaro un laboratorio teatrale intitolato "La Comunicazione teatrale" a cura del Teatro Universitario Aenigma di Urbino, organismo invitato dalla direzione dell'Istituto, grazie alle competenze maturate in un precedente progetto triennale portato a compimento nella Casa Circondariale di Modena.

Ad alimentare il desiderio di una sperimentazione teatrale strutturata anche il positivo risultato conseguito da una prima esperienza condotta dal maestro di scuola P. Cassiani, attore e regista di teatro, che dedica un modulo dei corsi EDA a un laboratorio teatrale<sup>218</sup>.

Negli anni a seguire diversi sono i progetti attuati dal Teatro Aenigma e condivisi a vari livelli istituzionali: l'attività viene finanziata sia dal Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria che dall'Ambito Territoriale Sociale. Si aprono, inoltre, tavoli interistituzionali con il Comune, la Circoscrizione e la biblioteca comunale; gli operatori penitenziari (educatori, assistenti sociali, psicologa, polizia penitenziaria) costituiscono un GOT con i conduttori del laboratorio e periodicamente si riuniscono per effettuare verifiche in itinere sull'attività, la qualità della partecipazione dei detenuti, la ricaduta sul resto della popolazione detenuta, le prospettive. Il laboratorio teatrale diventa una delle attività trainanti del progetto pedagogico del carcere di Pesaro.

---

<sup>218</sup> Il laboratorio, condotto da P. Cassiani ed E. Didomenicoantonio, a cura dell'istituto comprensivo "Olivieri" di Pesaro, ha portato alla realizzazione dello spettacolo "La seconda tazza", rappresentato all'interno dell'istituto il 28 e 29 giugno 2002.

## ***Lettere dal Carcere (2010)***

Nel maggio 2010 la Compagnia “Lo Spacco”<sup>219</sup> mette in scena le *Lettere dal carcere* di A. Gramsci. Lo fa grazie alla collaborazione di Peter Kammerer, già docente di Sociologia alla Facoltà di Filosofia dell’Università di Urbino che accoglie l’invito del Teatro Universitario Aenigma, di far conoscere A. Gramsci ai partecipanti al progetto. Si scelgono una trentina di lettere nelle quali l’autore analizza i cambiamenti “molecolari” fisici e psichici che un recluso subisce e descrive la sua lotta per mantenere i rapporti con la vita, con quella di fuori.



Questo lo spunto drammaturgico che dà il via alla ricerca:

Gramsci in carcere: un detenuto modello.

Essere condannato a finire la vita o almeno una grande parte della propria vita in carcere richiede da parte del condannato strategie particolari di sopravvivenza. Ciascuno reagisce in modo diverso, ma tutti devono fare i conti con il regolamento; con le costrizioni che cambiano la sensazione del proprio corpo, dello spazio e del tempo; con la scissione del mondo in un dentro e un fuori e con la crescente difficoltà di tenere insieme questi due mondi.

Le “Lettere dal carcere” di Antonio Gramsci, una testimonianza umana straordinaria e un capolavoro letterario, raccontano gli sforzi compiuti dall’autore per sopravvivere, le speranze e le piccole felicità senza le quali l’uomo non può vivere e le crisi, lo sprofondarsi in abissi terribili.

Punti di vista per leggere le Lettere:

La scoperta di un altro mondo (l’occhio dell’antropologo)

Il regolamento

A chi scrivere? Cosa leggere? Come tenere i contatti con il mondo fuori?

Il rapporto con gli altri detenuti

Le speranze

---

<sup>219</sup> Il nome della compagnia costituita da detenuti e detenute (grazie ad un’autorizzazione che ogni anno la direzione del carcere richiede al Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria), condiviso con un gruppo di studenti, coinvolti in uno dei progetti realizzati, sottolinea la necessità di colmare quella distanza (“lo spacco” appunto) esistente tra carcere e città.

Momenti di felicità (romanticismo carcerario?)

Spazio e tempo

La trasformazione “molecolare” di un uomo (si può diventare cannibali?).

Quindici persone, tra uomini e donne, partecipano al laboratorio. Nessuno di loro sa chi è A. Gramsci. Siamo ignoranti e ci sentiamo liberi.

Peter legge un brano al gruppo in cui l'autore sardo racconta:

“Io non sono conosciuto all'infuori di una cerchia abbastanza ristretta; il mio nome è storpiato perciò in tutti i modi più inverosimili: Gramasci, Granusci, Grámisci, Granisci, Gramásci, fino a Garamás ... A Palermo incontrai in un deposito un gruppo di operai torinesi diretti al confino; insieme a loro era un formidabile tipo di anarchico ultra individualista. ... mi guardò a lungo, poi domandò: Gramsci, Antonio? - Sì, Antonio!, risposi. - Non può essere –replicò- perché Antonio Gramsci dovrebbe essere un gigante e non un uomo così piccolo”.

Si sfogliano insieme fotografie, anche della bellissima moglie Giulia e della cognata Tatiana. La fantasia vola. Simona legge un suo sms: “Ora anima mia ti saluto. X sempre solo tua. Simo”. Stefano: “Gramsci non lo conosco. Ma vedo che in comune con noi ha la detenzione e il dolore. In più lui era in carcere innocente, per le sue idee”. Mohsine: “Leggere le sue lettere mi ha aiutato. Per la prima volta ho scritto a mia madre in Marocco”. Discutiamo così anche negli incontri successivi. In ciascuno le lettere di Gramsci provocano echi e la voglia di mettere in gioco le proprie esperienze.

Peter si domanda un po' preoccupato: “Come farà Minoia a tradurre questa ricchezza di voci in uno spettacolo teatrale? Massimo ride: “Siamo abituati ad essere protagonisti. Quando ti mandano in tribunale, quando ti mandano in questura. Ma ora, con il teatro, finalmente è cosa diversa”.

A ciascuno viene richiesto di scrivere qualcosa, di offrire quello che sente, soffre, impara. Qualcuno dice: “Sono geloso dei miei sogni. Sono il mio angolo di paradiso”.

Un'altra voce aggiunge: “Il detenuto per forza è sognatore, inventore”.

P. Kammerer scriverà a conclusione dell'esperienza:

[...] Guardo gli agenti, sempre gentili, che assistono impassibili alle nostre discussioni. Lo fanno per dovere. Sarà possibile un giorno organizzare un laboratorio teatrale che coinvolge anche loro insieme ai detenuti? Non mi permetto di fare una domanda così fuori dalla realtà. Nella calma del carcere c'è sempre una tensione che non va accesa. Ma su questa

tensione inespresa viaggerà lo spettacolo. Me ne accorgo il giorno della presentazione del lavoro davanti a un pubblico di detenuti, agenti, ospiti vari e autorità.

Che spettacolo straordinario. Con pochi trucchi del mestiere e pochi oggetti di scena Minoia, gli attori e le attrici sono riusciti a fare gran teatro. Entrano gli attori e si siedono sul lato sinistro e quello di destra della scena che si apre al centro con un grande fondale bianco. Tutti rimangono sempre visibili, qui per necessità, ma anche nello spirito con cui B. Brecht aveva messo in scena la sua Antigone di Coira nel 1948. La voce di Barbara cita una lettera di Gramsci al figlio Delio: *“Io penso che la storia ti piace, come piaceva a me quando avevo la tua età, perché riguarda gli uomini, quanti più uomini è possibile, tutti gli uomini del mondo in quanto si uniscono tra loro in società e lavorano e lottano e migliorano se stessi”*. Sulla grande tela appare l'ombra di una figura che riassume in poche parole la discussione nel gruppo su chi era Gramsci. Lo spettacolo si sviluppa in nove scene con musiche scelte accuratamente, in un grande montaggio di testi scritti dai detenuti e dalle detenute in risposta a lettere di Gramsci. Sarebbe ingiusto sottolineare singoli aspetti di un lavoro così organico e così di gruppo. Ma non posso non ricordare la tristezza e la comicità straordinaria di Roberto che nella storia del bambino e il topo che Gramsci volle raccontare ai suoi figli presta il suo corpo robusto al bambino, al topo, alla capra, alla fontana, al muratore e alla montagna. Non posso non ricordare la sacralità del momento in cui un ragazzo arabo scrive la sua lettera alla madre o della tenerezza con la quale Silvia si prende cura della sua compagna Daniela. Giovanni, Salvatore, Aurelia, Andrea, tutti essenziali al gruppo. In una cella rapidamente costruita sulla scena Giovanni scalda il latte e Massimo recita un suo *“Momento dolce: o latte ca ciucculata”* come se fossero versi del Petrarca. Il finale sfugge al pericolo dei buoni sentimenti che facilmente fioriscono nel carcere. Stefano legge una poesia che le sue figlie hanno scritto per lui, loro in Colombia, lui a Pesaro. E lui risponde con un suo testo. È un momento delicato che finisce in un grande applauso del pubblico visibilmente commosso.[...] <sup>220</sup>

Mohasine il ragazzo che scrive la sua lettera alla madre (che lo immaginava libero in Italia alla ricerca di fortuna), lo fa in arabo, aiutato da Daniela, che traduce il testo in italiano.

Riportiamo il brano dalla quarta scena dello spettacolo. Il testo dello spettacolo, rielaborato in forma letteraria a conclusione dell'esperienza, riceverà ad Ales (Oristano) il 21 gennaio 2011 il Premio nazionale letterario *“Antonio Gramsci”* promosso dall'Associazione Casa Natale Gramsci.

---

<sup>220</sup> P. Kammerer, *Gramsci e il nostro tempo* in *“Catarsi, teatri delle diversità”*, Anno XVI, numero 54/55, novembre 2010, pp. 20-21.

*Nel buio c'è stato un avvicinamento sul tavolino/scrittoio. La luce diventa un po' più alta e si intravede un uomo di origine araba che scrive ed una figura femminile che amorevolmente accenna un abbraccio toccandogli le spalle. Si accende una lavagna luminosa che permette di lasciar intravedere una mano che scrive in arabo su un foglio da destra verso sinistra. La musica che accompagna l'azione sottolinea la sacralità del momento. Sul foglio appare gradualmente la seguente scritta che inaugura nella tradizione araba la corrispondenza con una persona cara:*



*Lettere dal carcere, Compagnia Lo Spacco*

*Quando lo scritto è completo si abbassa la musica che rimane lievemente in sottofondo e l'attore inizia a leggere in arabo tre frammenti di una lettera appena scritta. La donna traduce consecutivamente in italiano i tre frammenti.*

“Mia carissima mamma, è da molto tempo che pensavo di scriverti. Oggi ho messo da parte la vergogna. Ho preso il coraggio a due mani ed eccomi a te per dirti che io ti voglio un bene dell'anima. Se avessi dato ascolto a te e seguito i tuoi consigli, quelli di papà, ora non mi troverei qui a soffrire e a far soffrire voi... Solo per sentirmi grande...

Ora devo uscire da qui, sono convinto di poter camminare benissimo da solo...

Mamma ti prometto che quando sarò fuori dal carcere ritornerò ad essere quel bambino ubbidiente che conoscevi,

tuo figlio”.

*La donna si abbassa sull'attore e gli da un bacio sulla fronte. Si spengono le luci con il suono della musica che si alza<sup>221</sup>.*



*Lettere dal carcere, dialogo tra la Compagnia e gli studenti della Scuola Galilei*

Viene organizzata una replica dello spettacolo per gli allievi della IIIB dell'Istituto Comprensivo Statale “Galilei” di Pesaro e grande è la commozione per lo scambio

<sup>221</sup> V. Minoia, *Lettere dal carcere in Antologia Premio Gramsci*, Editrice Democratica Sarda, Sassari, 2012, p. 77-78.

epistolare tra Stefano e sua figlia adolescente colombiana (ha la stessa età degli adolescenti presenti) che per prima gli scrive.

[...]

“Hola, papito lindo. Mi amor amorcito. Como estas?

Non lo sai quanto ci manchi. Sei sempre nei nostri pensieri. Sempre stai, sempre nella nostra mente. Tante volte ti vediamo al nostro fianco. Immaginiamo il tuo arrivo. Sai, è molto strano. Succedono cose rare sul tema che è toccato a te passare. A scuola ne parliamo sempre e ci dicono che quelle cose ti uccidono. E tutto è in relazione con quello. E lo sappiamo che non sta bene, perché le persone possono sbagliare, però a noi non importa. Noi facciamo conto che niente di quello che ci sta succedendo sia mai passato. E per quello non è tua la colpa. Tu lo hai fatto pensando al nostro bene. Però certamente non è stato il meglio per nessuno. Soltanto vorremmo una vita più stabile. Basta che tu possa uscire di lì. Tutto sarà meglio. Sappiamo che sei molto buono e presto potrai uscire. Noi abbiamo fiducia in te. Ti inviamo questa poesia che abbiamo scritto per te. L’abbiamo tradotta in italiano così non dimentichiamo la lingua. Papà, succeda quel che succeda, sempre saremo nel tuo cuore. Te queremos infinitamente!”

*Si spegne il faro che produceva l'ombra. L'attrice va verso la finestra della sala teatrale-  
sul fianco sinistro del pubblico- e la apre facendo entrare un po' di luce naturale che riesce  
ad illuminarla nel buio. Inizia a leggere una poesia*

*AL MIO SOLE*

Oh bellissimo sole  
ti ringrazio per quei giorni  
in cui mi sedevo sull'erba  
a riscaldarmi con il tuo calore.

Oh bellissimo sole  
non sai quanto mi mancano  
i tuoi raggi con i quali  
mi riscaldavi ogni giorno.

Oh bellissimo sole  
mi dispiace tanto nell'  
uscire non sentire i tuoi bei  
raggi solleticarmi la faccia.

Oh bellissimo sole  
non sai quanto mi dispiace  
già non poter neanche uscire  
perché la pioggia nemmeno mi lascia.

Oh bellissimo sole  
non sai quanto spero  
che questi giorni pieni di nuvole  
se ne vadano via per poter così  
uscire ancora una volta sul prato,  
sedermi sull'erba e ringraziare  
a Dio perché ci sei lì con me,  
e perché so che sempre ci sarai.  
Oh bellissimo sole  
sono felice che tu sia  
uscito un'altra volta  
perché nemmeno lo stesso  
Dio può sapere quanto mi sei mancato.  
Para la persona mas especial del mundo:  
MI PAPA che è il mio sole.  
Te amo.

*L'attrice chiude la finestra. Buio. Si accende lentamente una luce concentrata sull'attore seduto al tavolino. È stata appena letta la poesia di sua figlia ed è visibilmente emozionato. Inizia a pronunciare un testo<sup>222</sup> nella propria lingua rivolgendosi all'attrice che aveva interpretato la poesia di sua figlia. L'attrice si avvicinerà lentamente a lui, attratta dalle sue parole, fino a rimanere al suo fianco sinistro, guardandolo. L'attrice, durante tutta l'azione, pronuncerà lo stesso testo, traducendo consecutivamente una frase dopo l'altra, in italiano: è attratta dalla forte concentrazione nella presenza dell'attore.*

Stefano (Parla in spagnolo con la traduzione consecutiva di Barbara)

Nel silenzio ho imparato a sentire la voce dello spirito della verità.

Dalla crescita e dalla comprensione, dalla sofferenza e dalla malinconia, attraverso il tempo e l'esperienza, con ogni passo del nostro cammino si arriva alla comprensione della nostra vita.

Ho compreso che in questo mondo veniamo a conoscere, non a soffrire.

Per questo motivo si deve rendere indipendente una realtà dall'altra, lo spirito della nostra umanità dalla nostra materialità.

Ho imparato che il potere rappresentato in ogni sua forma, non mi rende migliore, né più rispettabile, né più socievole, neanche più vivo.

In cambio, è lo spirito della verità, che mi dà la pace e che alberga in ognuno di noi e che in noi in ogni istante rimane.

---

<sup>222</sup> Si tratta di un testo che l'attore ha scritto riflettendo sulla propria situazione/dimensione in prigione.

La luce è il cammino, lo spirito, la verità.

E quello che accade a questo mondo non ha niente a che vedere con la mia crescita spirituale.

Tale esperienza di amore non ci libera dalle difficoltà di questo mondo, però certamente rende nuovo il vecchio mondo.

Oggi comprendo meglio la verità della realtà, oggi vedo più chiara la luce, ma la cosa più importante è che la riconosco, per questo comprendo meglio il libero arbitrio della nostra umanità.

Oggi so discernere (dividere) una realtà dall'altra. Non si vive per soffrire.

Si goda della possibilità di apprendere, si goda della comprensione dei nostri errori, si goda di tutti i frutti della terra, il corpo diventerà polvere e il mio spirito durerà per l'eternità.

Talvolta ho compreso quello che dovevo capire, nel frattempo avrò goduto di tutta l'abbondanza della terra e di tutti gli esseri che la abitano.

Amerei tutti, senza pregiudizi, come suggerisce la verità dell'esistenza.

E questo significa armonia e libertà totale.

Non c'è prigione più grande di un'idea distorta della nostra umanità, della nostra libertà.

Non permettere Signore che io muoia senza aver amato o vissuto realmente”.

*Buio*

[...] <sup>223</sup>



*Lettere dal carcere*, la Compagnia saluta gli studenti della Scuola Galilei

Dal 2003 decine di adolescenti entrano in contatto con un universo che prima, per loro, poteva essere solo immaginato, e non senza pregiudizi.

Ogni anno a scuola i ragazzi conducono un percorso espressivo parallelo che si intreccia creativamente con quello dei detenuti e delle detenute della Compagnia “Lo Spacco” e che permette, a conclusione di ogni singolo progetto, alla Comunità di ritrovarsi e “specchiarsi” in un’esperienza unificante.

---

<sup>223</sup> V. Minoia, *Lettere dal carcere* in *Antologia Premio Gramsci*, Editrice Democratica Sarda, Sassari, 2012, p. 89-92.



### ***I sogni dei reclusi (2011)***

Nel corso del 2011, a cavallo degli anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012 sono stati due i gruppi di adolescenti che si sono cimentati, sapientemente accompagnati nei loro percorsi conoscitivi da un'équipe di docenti coordinata dal prof. A. Rosa, con un tema intimamente legato al *bios* di ogni persona, ma tenuto al margine della vita quotidiana.

La ricerca sviluppata dal Teatro Aenigma e dalla Compagnia Lo Spacco verte questa volta su "I sogni dei reclusi", complice l'esperienza precedente dedicata a Gramsci ed una riflessione avviata un paio di anni prima in collaborazione con il prof. G. Tibaldi<sup>224</sup> sul potere liberatorio del sogno in situazione di privazione della libertà.

In un contributo dedicato a C. Meldolesi, appassionato studioso del teatro in carcere in Italia<sup>225</sup>, riflettendo sul raffronto tra "Scena della mente e scena dei reclusi"<sup>226</sup> G. Tibaldi aveva accostato il rapporto tra teatro e carcere (analizzato da Meldolesi) al rapporto tra sogno e teatro e tra sogno e carcere scoprendone i punti di convergenza e di sviluppo.

Per C. Meldolesi il rapporto deve essere analizzato tenendo conto di una "dimensione mentale (che) qualifica la creazione teatrale, in genere, e la realizzazione carceraria, in particolare" e di una pratica teatrale che, intesa come 'un'impresa collettiva', "spinge ad attivare forme essenziali di interazione e di solidarietà"<sup>227</sup>.

G. Tibaldi presta attenzione prima di tutto alla "dimensione mentale" (C. Meldolesi ricorda che "la natura mentale del teatro è prodotta dal corpo dell'attore o, meglio, dal suo corpo-mente"), sottolineando l'importanza del "teatro interno" che può scaturire dal sogno dell'attore-recluso. Assume qui importanza "la funzione liberatoria che certamente può essere offerta in particolare al recluso come via salutare".

All'interno di un processo complesso studiato dalla Psicanalisi oltre le prime definizioni freudiane<sup>228</sup> è possibile verificare come l'inconscio aspiri a soddisfare attraverso il

---

<sup>224</sup> G. Tibaldi, già docente di Psicologia della personalità all'Università di Padova è componente del gruppo di lavoro "Mentally Hill/Mental Health" della "United Nation Commission for Human Rights".

<sup>225</sup> C. Meldolesi (Roma 1942 – Bologna 2009), docente di drammaturgia al DAMS di Bologna e Accademico dei Lincei. Si vedano altri riferimenti all'autore all'interno del terzo capitolo.

<sup>226</sup> Cfr. C. Meldolesi, *Immaginazione contro emarginazione. L'esperienza italiana del teatro in carcere*, *op. cit.*

<sup>227</sup> *Ibidem.*

<sup>228</sup> Cfr. A. Garma, *Psicanalisis de los Suenos*, Nova, Buenos Aires, 1956; L. Grinberg, *La situacion traumatica como etiologia comùn del sueno e del sintoma agudo* in "Revista de Psicoanalisi", VII, 1951; J. O. Wisdom, *A Hipotesis to explain trauma-reenactment dreams* in "International Journal of Psycho-Analysis", XXX, 1970.

sogno “necessità” e non “desideri”.

“Queste prospettive teoriche interessano la problematica del recluso se la *via salutare* del recluso non passa attraverso una generica *catarsi* ma essenzialmente attraverso il controllo dell’angoscia generata dai sensi di colpa, dal timore della punizione, dagli effetti del trauma (...) il sogno svolgerebbe allora, per il recluso, una funzione non soltanto di compensazione, controllo o appagamento ma anche e soprattutto di *riscatto* e di *ristrutturazione*”<sup>229</sup>.

Un secondo fondamentale principio emergente dalle tesi di C. Meldolesi attrae G. Tibaldi: riguarda la “dimensione collettiva” o “integrativa” del teatro, che merita un collegamento con il sogno.

[...] “L’azione teatrale... proviene dalla mente... ma con modalità collettive anziché individualizzatrici, controllabili anziché dominatrici, coinvolgenti anziché introverse, portatrici di arricchimento affettivo e artistico”.

Ancora un riferimento all’interazione scenica, alla prassi costruttiva per cui l’attore produce con i compagni un risultato intersoggettivo. Da questo processo il recluso è normalmente stimolato a “ricollegarsi”; e se pure ne trarrà stimoli negativi – all’esibizionismo o alla falsificazione di sé - il lavoro in comune lo spingerà di volta in volta a porsi ulteriori mete”. Infine “capiamo...perché l’attore recluso ha bisogno di cura e tempo per inventare: la sua invenzione deve essere globale, collettiva oltre che individuale, esistenziale oltre che di gusto, e psichica oltre che espressiva.”[...]”<sup>230</sup>.

Per G. Tibaldi il collegamento del sogno con questa dimensione socializzante e integrativa del teatro vissuto come “creazione collettiva” viene favorito dalla teoria che vede il sogno come “mezzo di comunicazione”.

Già Freud assegnava al sogno il momento del vissuto ed il momento della comunicazione, distinguendo fra “sogno” e “racconto del sogno”. G.Tibaldi ci ricorda come la stessa *Interpretazione dei sogni*<sup>231</sup> segna, non a caso, con la sua data di pubblicazione (1900) anche la data di nascita della Psicoanalisi proprio perché il sogno viene rivelato come il luogo dove l’inconscio si manifesta e manifestandosi ne consente la lettura, la decifrazione e lo scambio.

---

<sup>229</sup> G. Tibaldi, *Teatro, carcere, sogno* in E. Pozzi, V. Minoia, *Recito, dunque so(g)no, op. cit.*p.72.

<sup>230</sup> C. Meldolesi, *Immaginazione contro emarginazione. L’esperienza italiana del teatro in carcere, op. cit., p. 47.*

<sup>231</sup> Cfr. S. Freud, *Die Traumdeutung*, Franz Deuticke, Leipzig-Wien, 1900.

Tutta la storia della Psicoanalisi diventerà, per questo, soprattutto ed essenzialmente la storia dei modi in cui il “linguaggio del sogno” viene spiegato, interpretato, compreso.

“Nel sogno, “spettacolo mentale”, il soggetto comunica con se stesso come fa l’autore che mette in scena una pluralità di personaggi perché recitino la multiforme rappresentazione di una ‘mente’.

Riappare in questo dialogo profondo e assolutamente soggettivo la specificità del sogno come “via di liberazione”. È in questa capacità di con-fidarsi, di dialogare autenticamente con se stesso che il sognatore recluso può infatti cercare il modo per ritrovare la propria identità e, quindi, una effettiva rassicurazione.

In questo essere linguaggio auto – comunicativo il sogno, realmente, può rappresentare per il recluso riparazione e riscatto”<sup>232</sup>.



*Drammi Onirici, Compagnia Lo Spacco*

La premessa teorica della nostra ricerca, dunque, si è fondata sul “significato del *sogno* come via di comunicazione, rappresentazione e conoscenza”. Il sogno ha rappresentato un’occasione offerta “a tutti” per vivere un momento di profonda assoluta libertà. Per i reclusi in particolare (uomini e donne) ha costituito una fonte insostituibile di “ri-appropriazione” di sé.

Ricordare da svegli il sogno è un modo per riviverlo e coglierne il senso e se lo si racconta permette di comunicare in forma straordinariamente efficace le parti più vere di se stessi.

Se il racconto del sogno viene scritto diventa ancora più presente e concreto e se lo scritto viene consegnato ad altri diventa una via insostituibile di sfogo e fa partecipare alle proprie sofferenze ed ai propri bisogni in un modo non altrimenti realizzabile.

I “Sogni dei reclusi” possono dare una testimonianza forte ed efficace dei loro profondi vissuti e, quindi, delle loro più vere esigenze.

A Pesaro i partecipanti al laboratorio “La Comunicazione teatrale” sono stati invitati ad

---

<sup>232</sup> G. Tibaldi, *Teatro, carcere, sogno* in E. Pozzi, V. Minoia, *Recito, dunque so(g)no*, op. cit. pag.73.

esporre nel modo più semplice e spontaneo possibile e senza alcuna preoccupazione di forma o di censura il contenuto di sogni che ricordavano con maggiore precisione o ritenevano più importanti o che ricorrevano frequentemente.

I testi dei sogni espressi nel corso della ricerca sono sempre rimasti anonimi per ragioni di riservatezza, né sono stati oggetto di valutazione psicologica per l'equipe psicopedagogia che segue e interagisce con profondo rispetto con il lavoro laboratoriale. Anche nel momento della rappresentazione teatrale di fine percorso alcuni frammenti, selezionati fra la vasta produzione letteraria, sono stati restituiti in forma di materiali scenici non strettamente riconducibili alle persone che li hanno rappresentati.

Qui riportiamo tre brani.

#### PRIMO BRANO

[...] Dopo un po' fecero la conta per farci rientrare e si accorsero che mancavano due donne. Ci fu un casino enorme, gli agenti correvano da tutte le parti, suonò la sirena che ci stordì per quanto forte era, ci accompagnarono nelle nostre celle. Il giorno dopo chiamarono me e il mio amico per andare in ufficio dal comandante, eravamo sicuri che avessero capito che le due donne erano riuscite a scappare grazie al nostro aiuto ed eravamo preoccupati per la nostra posizione. In ufficio ci attendevano il Commissario, il Vice direttore, la Direttrice e un uomo mai visto prima, con le sembianze di Gesù, distintamente vestito. Ci fecero accomodare chiedendoci: "Dalle telecamere abbiamo visto che eravate insieme alle due donne vicino all'uscita per poter scappare anche voi, perché non l'avete fatto?", risposi: "siamo qui per pagare il nostro debito con la giustizia, avremmo solo peggiorato la nostra situazione". Al che l'uomo che rassomigliava a Gesù disse: " Sono un giudice che ha poteri su tutto e tutti. Con questo vostro gesto, aiutare gli altri a scappare da questo inferno senza farlo voi, vi siete guadagnati la libertà. Per noi, voi potete andare via, SIETE LIBERI". A quelle parole io e il mio amico ci guardammo senza dire niente, eravamo stupiti e increduli poiché, pur sapendo che erano scappate grazie a noi, ci lasciavano liberi. Così senza dire nulla, neanche grazie, ci voltammo e corremmo verso l'uscita. Quando si aprì il cancello vidi una luce intensa e nell'andargli incontro mi svegliai.

#### SECONDO BRANO

[...]I miei sogni ultimamente sono un po' strani, pochi di loro sono descrivibili, senza motivo. Solo al risveglio posso capirli.

Nei miei sogni di gioia di questo periodo entra spesso il mare.

Ho sognato che stavo passeggiando sulla spiaggia, vicino al mare della mia terra, ero totalmente rilassata, l'odore del mio mare mi incantava, ero libera e senza pensieri.

Poi ho sognato che ero in un aeroporto, aspettavo il volo per tornare a casa. Nel frattempo

c'era una donna marocchina che mi ha chiamata, mi ha dato due vestiti lunghi e mi ha detto: "Sono per te, li ho cuciti io , sono una brava sarta". Sono andata in bagno e ho provato il primo vestito, era lungo lungo, stile arabo. Mi stava tanto bene, la taglia era giusta per me. Poi ho provato l'altro vestito colore turchese, anche questo lungo lungo, era bellissimo e l'ho tenuto indosso. Sono andata dalla signora, l'ho ringraziata e le ho detto che i vestiti mi piacevano molto e mi stavano 'da favola' e sono partita così.

### TERZO BRANO

Non mi viene mai o quasi mai di ricordarmi il giorno dopo il sogno che faccio durante la notte, però mercoledì notte mi misi a letto con un sorriso smagliante perché durante il giorno con i miei compagni di cella parlavamo di ricordi vissuti prima di entrare in carcere. Si parlava di ragazze, di divertimenti vissuti con loro.

Raccogliere il racconto dei sogni di reclusi e proporre una riflessione può avere lo scopo, riconoscendo nel sogno una via maestra di comunicazione dell'inconscio, di cogliere il messaggio che viene trasmesso e di verificare se conferma la funzione catartico-rieducativa del sogno.

Si tratta di attribuire al sogno un ruolo educativo, attraverso un ritorno al principio di realtà che l'esperienza prima criminosa e poi punitiva hanno allontanato dal soggetto o esasperatamente avvicinato.



*Drammi Onirici, Compagnia Lo Spacco*

[...]Il Super Io è frequentemente il protagonista nei sogni dei reclusi perché è il principale protagonista anche nella vita del recluso (...). Se si supera la tendenza che vorrebbe patologizzare ogni fenomeno estraneo al campo della "normalità", il confine incerto tra realtà e irrealtà costituisce l'essenza stessa del sogno o, forse, dell'intera condizione umana. (...). Privilegiando un punto di vista metodologico, quindi, si può coerentemente proporre che la lettura dei racconti dei sogni abbia come scopo il verificare la manifestazione nel sogno di un'esigenza vitale di libertà e la capacità del sogno di ricostruire, nella struttura profonda della personalità del recluso, una condizione di libertà interiore premessa di ogni valido percorso riabilitativo[...]<sup>233</sup>.

---

<sup>233</sup> G. Tibaldi, *L'esperienza onirica come via di liberazione* in "Catarsi, Teatri delle diversità", Anno XV, numero 53, aprile 2010.

Sempre G. Tibaldi ci mette in guardia dal tentativo di assimilare l'utilizzo del sogno nella realtà del recluso a quello che ne fa il perno di una situazione analitica. L'analisi richiederebbe la partecipazione attiva del sognatore, qui impossibile, che fa emergere l'interpretazione dei contenuti simbolizzati nel racconto attraverso le proprie libere associazioni. Se ciò accadesse, si darebbe vita ad una interpretazione selvaggia o comunque impropria ed inefficace dal punto di vista terapeutico.

“[...] È innanzitutto evidente la situazione ambientale del recluso che non soltanto condiziona il suo regime di vita ma più profondamente può essere considerato uno stato particolare di “deprivazione sensoriale”. La limitazione estrema dello spazio abitativo, la riduzione e la monotonizzazione degli stimoli visivi e sonori, la costrizione nel comportamento e nei contatti umani generano effetti a livello cognitivo, affettivo ed emozionale.

Da questo stato di costrizione, che combina una riduzione degli stimoli ed una coatta inibizione a reagirvi, possono derivare alterazioni nella percezione e nella memoria.

Il modo alterato di percepire l'ambiente e gli accadimenti e, conseguentemente, di memorizzarli pone il soggetto in uno speciale rapporto con la realtà, a livello conscio e inconscio, influenzando l'organizzazione del pensiero e il formarsi delle emozioni.

Questa situazione cognitivo-emozionale si manifesta anche nei sogni imprimendo un carattere peculiare al linguaggio onirico del recluso. Dal racconto dei sogni dei reclusi emerge, infatti, un singolare “iperrealismo” che può essere spiegato dall'accennata condizione dei soggetti.

In particolare i sogni dei reclusi, per la tipicità dei contenuti ma anche per la tonalità delle emozioni che li accompagnano, fanno intravedere un incerto confine tra realtà e sogno. Il sogno, cioè, appare più che un'alternativa alla vita di veglia una sorta di prolungamento di quella vita. Sarebbe, ancorché “ad occhi chiusi”, sperimentato come un “sogno ad occhi aperti”[...]<sup>234</sup>.

Per questa via il sogno consentirebbe al recluso un parziale recupero delle deprivazioni sensoriali che caratterizzano la sua esperienza diurna.

[...]“Evidentemente questa prospettiva apre orizzonti originali nell'interpretazione del ruolo che il sogno assume nell'economia psico-dinamica del recluso attribuendogli una funzione terapeutica e riparativa del tutto particolare.

---

<sup>234</sup> G. Tibaldi, *La funzione riabilitativa del sogno come vissuto realmente alternativo alla condizione di recluso* in “Catarsi, teatri delle diversità”, Anno XV, numero 54/55, ottobre 2010, p. 24.

Consente, cioè, al sogno di svolgere una funzione realmente catartica e compensatoria di frustrazioni affettive o, perfino, erotiche.

Il recluso, infatti, realizza attraverso il sogno non soltanto un “surrogato” di piacere ma effettive gratificazioni.

Nel sogno non si manifestano soltanto rappresentazioni di desiderio o soddisfazione di esigenze ma esperienze reali di piacere, dolore, angoscia.

L’originale impostazione teorica e metodologica che si sta presentando, tuttavia, non soltanto consente ma favorisce un utilizzo del materiale onirico ancor più produttivo di quello consentito dalle elaborazioni interpretative che, come è stato dimostrato, sono impedito dal *setting* carcerario.”[...]”<sup>235</sup>.

All’interno del lavoro teatrale sviluppato in carcere, il racconto del sogno fatto dal recluso potrebbe assumere il valore di una vera e propria sceneggiatura.

Il racconto del sogno, in quanto forma poetica di rappresentazione della realtà, potrebbe essere, cioè, direttamente ‘messo in scena’. Duplice sarebbe il risultato. Otterremmo sia

[...]“una forma singolare di *acting out* positivo e terapeutico, sia una rappresentazione efficace del significato profondo dei sogni (...)

La messa in scena del sogno in effetti rappresenta una modalità elevata e autentica di interpretazione ed al tempo stesso completa la funzione liberatoria, riparativa e riabilitava del sogno rendendone più concreti e attuali gli effetti.”[...]”<sup>236</sup>.

A Pesaro prende corpo, a seguito dell’intera esperienza, lo spettacolo *Drammi Onirici*<sup>237</sup>. Uno dei momenti più significativamente educativi dell’esperienza è stato l’ingresso nella Casa Circondariale di Villa Fastiggi di *Marco Cavallo*<sup>238</sup>, accompagnato dai ragazzi della IIIB alla loro prima visita in istituto, all’inizio di un percorso creativo che li vedrà collaborare con gli attori e le attrici della Compagnia “Lo Spacco” nei sei mesi successivi e allestire un proprio spettacolo (che s’intreccerà con quello allestito in carcere), a partire dai propri sogni di adolescenti.

---

<sup>235</sup> Ibidem.

<sup>236</sup> Ibidem.

<sup>237</sup> Rappresentato per un pubblico sia interno, sia esterno alla struttura penitenziaria tra il 14 e il 17 dicembre 2011 presso la sala teatrale dell’istituto.

<sup>238</sup> *Marco Cavallo* è una scultura in cartapesta e legno costruita dai “matti” dell’ospedale psichiatrico San Giovanni di Trieste all’interno di un progetto di animazione teatrale voluto da Franco Basaglia, divenuta poi simbolo del movimento di riforma psichiatrica italiano che portò alla deistituzionalizzazione del Manicomio. Oggi la scultura, ricostruita in vetroresina (la copia originale è andata distrutta in un incendio) continua a girare in tutta la nazione, testimoniando e solidarizzando con tutte quelle realtà nelle quali è importante riflettere sui processi di umanizzazione inibiti dalle istituzioni totali.

È ancora C. Meldolesi a presentarci G. Scabia<sup>239</sup> che è stato “per più motivi l’iniziatore dell’arte nuova nelle istituzioni totali”<sup>240</sup> (sono parole di C. Meldolesi). Con il suo lavoro ha indotto la figura del regista, d’intesa con gli attori e le loro personalità, a realizzare la messinscena con modalità processuali<sup>241</sup>.

Spesso succede che:

[...]“in carcere il regista lavora da ‘animatore’, proponendosi di suscitare forme unificatrici, oppure da guida che indirizza il lavoro verso mete ritmiche, musicali. [...]Qui il teatro diventa metafora vivente di una casa collettiva, fondata sul bisogno di espressione individuale e corale... Nell’isolamento terapeutica è la liberazione della fantasia...” [...]”<sup>242</sup>.



Il 28 novembre 2011 nel carcere di Pesaro si sono dati appuntamento dei detenuti, dei bambini, e un cavallo: l’azzurra scultura scaturita dai pensieri e dal lavoro artistico dei matti di Trieste quando ancora esisteva il manicomio nel 1973. L’opera fu concepita e costruita, con il poeta e drammaturgo G. Scabia e lo

scultore V. Basaglia (cugino di Franco), all’interno del primo laboratorio artistico in un’istituzione totale. Marco Cavallo dà l’idea di un corpo vivente, in cammino, invocando il Teatro con le sue e-pifanie, come momento in cui ricostruire il senso, per affrontare le problematiche, l’isolamento, la dispersione<sup>243</sup>.

Ecco come ne riferisce un attore sudamericano della Compagnia Lo Spacco, in una

---

<sup>239</sup> G. Scabia, poeta e drammaturgo, docente di drammaturgia al DAMS di Bologna fino al 2004.

<sup>240</sup> G. Scabia fu invitato nel 1973 a Trieste da F. Basaglia per istituire un laboratorio espressivo di animazione teatrale all’interno del reparto “P” dell’allora Manicomio di San Giovanni. Quell’esperienza è ricordata come una delle pietre miliari dell’arte socializzante nei contesti di disagio. Si vedano: G. Scabia, *Marco Cavallo*, Edizioni Einaudi, Torino, 1976; G. Scabia, *Marco Cavallo. Da un ospedale psichiatrico la vera storia che ha cambiato il modo di essere del teatro e della cura*, Edizioni alphabeta verlag, Merano, 2011.

<sup>241</sup> Cfr. G. Scabia, *Il teatro nello spazio degli scontri*, Bulzoni, Roma, 1973. In questo volume in particolare, G. Scabia riporta le tracce di quegli esperimenti con ragazzi e adulti in spazi non convenzionali, che si rivelarono all’origine di una Nuova Drammaturgia, attraverso una serie di azioni, a loro modo “esemplari”. Il titolo dell’opera, con una variazione (“Il teatro nello spazio degli scontri e della gentilezza”) è stato recentemente preso a prestito per la prolusione che lo stesso G. Scabia ha voluto strutturare per l’apertura del XVI Convegno internazionale promosso dalla Rivista europea “Catarsi, teatri delle diversità” (Urbano, 29 e 30 novembre 2015).

<sup>242</sup> C. Meldolesi, *Immaginazione contro emarginazione. L’esperienza italiana del teatro in carcere*, op. cit., p. 47.

<sup>243</sup> Marco Cavallo ha appena lasciato Urbano, nell’entroterra di Urbino, dove ha partecipato al convegno “Impazzire si può”, organizzato dalla Rivista “Catarsi, teatri delle diversità” in collaborazione con il Dipartimento di Salute Mentale di Trieste diretto da G. Dell’Acqua che fu stretto collaboratore di F. Basaglia.



testimonianza che sarà poi ripresa anche all'interno dello spettacolo *Drammi Onirici*.



Marco Cavallo a Villa Fastiggi, Compagnia Lo Spacco e Scuola Galilei

L'arrivo del Cavallo Marco.

È il simbolo della chiusura del Manicomio di Trieste, dove internati, dottori ed infermieri volevano manifestare le loro disagiate condizioni di lavoro e l'assoluta mancanza di prospettive. Sono arrivati i ragazzi della Scuola Galilei, classe IIIB. Il cavallo è stato portato dai ragazzi vicino all'area verde del carcere ed insieme a loro anche altre persone che formano parte della direzione del carcere: direttrice, ispettori, agenti ed educatori. L'ambiente era bellissimo, perché avevamo tanti gioielli intorno. Era come un raggio di sole che usciva dal dolce sorriso di ognuno di questi ragazzi. Cosa quasi impossibile da vedere qui dentro.

Abbiamo insieme letto un testo che raccontava la storia di Marco Cavallo, nato come simbolo della protesta per le condizioni di vita che affrontavano gli internati e gli operatori del Manicomio di Trieste.

Leggevamo ragazzi e detenuti, a voce alta e intorno al Cavallo, facendo un cerchio. Dopo abbiamo fatto ingresso nella sala teatro, che si trova al primo piano all'interno della struttura. Qui abbiamo sviluppato alcuni giochi teatrali con i ragazzi. Abbiamo dato lettura ai sogni e desideri, seduti in cerchio, al centro un cestino con il disegno di "Marco Cavallo" fatto da Said. I sogni erano depositati nel cestino, dopo averli letti, andando a finire nella pancia del cavallo(Junior).<sup>244</sup>



All'interno del carcere nella sala del teatro dopo giochi di fiducia, conoscenza e di espressione si passa alla lettura dei desideri da inserire nella pancia di Marco Cavallo, come nel 1973, quando la scultura con tanti messaggi di speranza al suo interno esce dal reparto "P" e, come un Cavallo di Troia al contrario, viene portata in corteo da matti, dottori, infermieri nelle strade della città di Trieste.

<sup>244</sup> Compagnia Lo Spacco, *Drammi Onirici*, dal testo dello spettacolo rappresentato dal 14 al 17 dicembre 2011 a Pesaro.

Ecco solo alcuni dei messaggi espressi dai partecipanti al rito, che si compie anche in forma poetica:

[...]

Caro Marco Cavallo, il mio desiderio ti potrà sembrare un po' stupido ma per me non lo è. Da quando ero piccola ho paura degli squali quando sono al mare, in piscina... anche nell'acqua bassa m'immagino uno squalo dietro di me, allora il mio desiderio è nuotare con gli squali. Ti potrà sembrare questo desiderio un po' senza senso, io penso che se nuoto con gli squali, mi passerà la paura. Aiutami. (Cristina, III B) [...]

Lontano dal mondo  
guardo il tramonto  
io so che la vita  
è bella  
però della mia  
è solo un ricordo  
mi si spezza il cuore  
se penso al passato  
per l'amore perso,  
felicità abbandonata,  
ma ancora spero  
che un giorno arriverà,  
la porta mi si apre  
la vita continuerà.  
(Vincenzo, Compagnia Lo Spacco) [...]



*Marco Cavallo a Villa Fastigi, Condivisione di sogni e desideri*

Io desidero che nel mondo ci sia sempre più giustizia sociale e che ogni uomo sia allo stesso livello di tutti gli altri e abbia gli stessi diritti e doveri. Così che nel mondo non ci siano più persone che navigano nell'oro e altre che muoiono di fame. (Lorenzo, III B) [...]

Marco Cavallo

mi hai fatto venire in mente la mia infanzia,

quando ero bambino e mia madre

mi comprava i soldatini con i cavalli

e giocavo con mio fratello,

e in più mio padre mi portava dal barbiere.

Prima si usava il cavallo per tagliare i capelli.

Ti ringrazio tantissimo

perché mi hai fatto venire in mente

i miei bei ricordi da bambino.

(Ciro, Compagnia Lo Spacco) [...]



*Marco Cavallo a Villa Fastiggi, il disegno del cavallo azzurro*

Io desidero essere sempre uno spirito libero, dove nessuno mi fermi, dove potrei vivere senza problemi. (Luca III B) [...]

Nella mente umana, alla richiesta di esprimere un solo desiderio, accade qualcosa di indescrivibile. Miriadi di parole si accavallano. Tu in questo turbinò, cerchi di scartare e di dare una priorità ad ogni desiderio. Uno solo sarà scelto, uno solo sarà letto e inserito nella “pancia” del cavallo Marco. È difficile. Desidero che i desideri di ognuno di noi possano avverarsi. Mi prendo la libertà di esprimerne un altro “che il diritto alla libertà al rispetto della dignità umana, alla partecipazione, al guardare al futuro, alla speranza, a sognare, possano essere garantiti”. (Antonio, III B, insegnante).[...] <sup>245</sup>

---

<sup>245</sup> Materiali selezionati tra quelli raccolti a seguito dell’esperienza vissuta il 28 novembre 2011 nella Casa Circondariale di Villa Fastiggi a Pesaro.

### ***Progetto Kafka (2014/2015)***

Un nuovo progetto di lavoro ha visto coinvolti nel corso degli anni 2014/2015 detenute, detenuti e adolescenti della Scuola “Galilei” (questa volta ad entrare in contatto con la Compagnia Lo Spacco sarà la IIB, guidata dal docente di lettere, professor Antonio Rosa).

A collegare la ricerca espressiva dei due gruppi le produzioni letterarie di F. Kafka.

Due le opere analizzate e che hanno accompagnato singolarmente i due laboratori: *Il Processo* (per il lavoro svolto in carcere) e *La Tana* (per quello svolto a scuola).

A influenzare poi il lavoro in carcere intervengono, inoltre, i testi *Lettera al padre* di F. Kafka e *Gli occhi di Eleonora*, scritto da V. Lerario, partecipante al laboratorio, nel quale riecheggiano temi oggetto della ricerca espressiva del gruppo.

Incorporato nel capitolo IX del romanzo incompiuto *Der Prozess* (Il Processo), il racconto *Davanti alla legge* (che darà il titolo allo spettacolo della Compagnia Lo Spacco) fu pubblicato autonomamente da Kafka nel 1915 nel settimanale ebraico “Sebstwehr”. In esso un anonimo “uomo di campagna” chiede a un altrettanto anonimo “guardiano” di accedere alla legge, la cui porta è sempre aperta. L’usciera nega il permesso, ma non esclude che l’uomo possa essere ammesso in seguito, pur sottolineando l’improbabilità di un esito positivo. L’uomo attende per anni davanti alla porta, inutilmente. Poco prima di morire domanda come mai nessun altro sia venuto a chiedere di essere ammesso e l’usciera risponde che “quella porta era riservata a lui solo e ora, con la sua morte, verrà richiusa”.

Riportiamo il brano del racconto così come appare nel testo del romanzo:

[...] K. lo attese ai piedi della scala. Il sacerdote gli tese la mano scendendo da uno scalino ancora alto.

— Hai un po’ di tempo per me? — chiese

— Tanto quanto ne hai bisogno, — disse il sacerdote, tendendo a K. il lume perché lo portasse. Anche da vicino, una certa solennità che spirava dalla sua figura non andava perduta.

— Sei molto gentile con me, — disse K., mentre passeggiavano vicini nella navata buia.

— Fra tutti quelli del tribunale, sei un’eccezione. Ho più fiducia in te che in qualsiasi altro di loro, quanti ne conosco finora. Con te posso parlare apertamente.

— Non illuderti, — disse il sacerdote.

— In che cosa mi dovrei illudere? — chiese K.

— Ti illudi sul tribunale, — disse il sacerdote, — negli Scritti che preludono alla Legge, di questa illusione si dice così: Davanti alla porta della Legge sta un guardiano. Gli viene davanti un uomo dalla campagna, e chiede di essere ammesso alla Legge, ma il guardiano dice che per il momento non gli può concedere l'ingresso. L'uomo ci pensa su, e chiede se allora non potrà entrare più tardi. "Può darsi, dice il guardiano, — ma adesso no". Poiché il portone che conduce alla Legge è aperto come di consueto, e il guardiano si è scostato, l'uomo si china per dare un'occhiata all'interno attraverso il portone. Il guardiano se ne accorge, ride e dice: "Se ti attira tanto, prova un po' a entrare a dispetto del mio divieto. Ma bada bene: io sono potente. E sono solo il guardiano di grado più basso. Di sala in sala però ce ne sono altri, ognuno più potente di quello che lo precede. E nemmeno io so sopportare anche solo lo sguardo del terzo guardiano". L'uomo della campagna non si aspettava simili difficoltà: pensa che la Legge dovrebbe essere accessibile a tutti e in ogni momento, ma poi osserva meglio il guardiano nella sua pelliccia, col suo gran naso a punta, la barba tartara nera, lunga e sottile, e si rassegna; meglio aspettare finché non gli sia concessa la licenza di entrare. Il guardiano gli dà uno sgabello e gli permette di sedersi a lato della porta. Ci resta giorni e anni. Prova più volte a ottenere la licenza, stanca il guardiano con le sue suppliche. Spesso il guardiano gli fa qualche domandina, gli chiede da che paese viene e tante altre cose, ma sono domande indifferenti, come le fanno i gran signori, e a conclusione continua a dirgli che non può ancora lasciarlo entrare. L'uomo, che per il viaggio si era portato dietro molte provviste, le spende tutte, anche le più preziose, per corrompere il guardiano. Questi accetta tutto, però dicendogli: "Accetto solo perché tu non creda di aver trascurato qualcosa". Per molti anni l'uomo tiene d'occhio il guardiano quasi senza sosta. Dimentica gli altri guardiani e si convince che questo primo sia l'unico ostacolo per accedere alla Legge. Maledice il suo caso sfortunato, nei primi anni ad alta voce, poi, a mano a mano che invecchia, solo ormai brontolando fra sé. Rimbambisce; e siccome studiando per anni e anni il guardiano ha finito col riconoscere perfino le pulci del suo bavero di pelliccia, supplica anche queste pulci di aiutarlo a convincere il guardiano. Infine gli si annebbia la vista, e non sa più se davvero gli si è fatto buio intorno o se solo gli occhi lo ingannano. Ma nel buio distingue un bagliore che riluce ininterrotto attraverso la porta della legge. Non ha più molta vita davanti a sé, e prima di morire tutte le cose che ha visto si condensano nel suo capo in una sola domanda, che fino allora non aveva mai rivolto al guardiano. Gli fanno di avvicinarsi, perché non sa più raddrizzare il suo corpo che si sta facendo rigido. Il guardiano deve chinarsi su di lui molto in basso, perché la differenza di statura si è assai spostata a tutto sfavore dell'uomo. "Che cos'altro mi chiedi ancora? — domanda il guardiano, — sei incontentabile". L'uomo dice: "Tutti si vogliono avvicinare alla Legge; come mai, in tutti questi anni, nessuno ha chiesto di entrare oltre a me?" Il guardiano si è accorto che l'uomo è agli estremi e per superare la sua sordità gli urla all'orecchio: "Qui nessun altro poteva ottenere il permesso: questa entrata era riservata a te. Adesso vado a chiuderla".

— Dunque il guardiano aveva illuso quell'uomo, — disse subito K., affascinato dalla storia.  
— Non essere precipitoso — disse il sacerdote, — non accettare alla cieca le opinioni altrui. Ti ho raccontato la storia alla lettera, come sta negli Scritti, e d'illusione non vi si fa parola.

— Ma è evidente, disse K, — e la tua prima interpretazione era giustissima. Il guardiano ha detto la frase risolutiva solo quando all'uomo non serviva più.

— L'uomo prima non gliel'aveva chiesta, disse il sacerdote, — e tieni anche conto del fatto che lui non era che un guardiano, e come tale ha fatto il suo dovere.

—Perché pensi che abbia fatto il suo dovere? — chiese K., non lo ha fatto. Forse il suo dovere era di tener lontani gli estranei, ma quell'uomo, al quale l'entrata era destinata, lo avrebbe dovuto lasciar entrare.

—Tu non rispetti gli Scritti a sufficienza e distorci la storia, — disse il sacerdote. — Sull'accesso alla Legge, la storia contiene due importanti dichiarazioni del guardiano, una all'inizio e una alla fine. In uno si dice che in quel momento lui non gli può concedere l'ingresso, e nell'altro, che “questa entrata è riservata solo a te”. Se fra queste due affermazioni ci fosse contraddizione, tu avresti ragione, e il guardiano avrebbe illuso l'uomo: ma contraddizione non c'è. Anzi, la prima affermazione prelude alla seconda. Si potrebbe quasi dire che il guardiano è andato al di là del suo dovere, in quanto ha lasciato intravedere all'uomo la futura possibilità di un'entrata. A quel tempo parrebbe non avesse altro compito se non di respingere l'uomo, e invero molti glossatori dello Scritto si meravigliano che il guardiano faccia quella dichiarazione, essendo egli a quanto pare un amante della precisione ed un rigido esecutore del suo ufficio [...]”<sup>246</sup>.

Nella traduzione teatrale della Compagnia “Lo Spacco” forti sono i rinvii ai temi della Giustizia e dell'Attesa.

In particolare, sempre attraverso il metodo della riscrittura creativa del testo originale in chiave autobiografica, i partecipanti sono stati invitati a coppie a riformulare il testo del dialogo tra il guardiano e il contadino scandito in fasi del tempo trascorso in attesa.

Eccone due esempi:

[...]

PRIMO ESEMPIO. Kendal (guardiano) /Slim (contadino).

*Contadino*: “Buon giorno”.

*Guardiano*: “Buon giorno”.

*Contadino*: “Posso entrare ora”.

*Guardiano*: “No, non puoi entrare”.

---

<sup>246</sup>F. Kafka, *Il Processo*, tr.it. di Primo Levi, edizioni Einaudi, Torino, 1983, p. 233-236.

*Contadino*: “Come non posso?”.

*Guardiano*: “Non puoi entrare”.

*Contadino*: “Ho passato anni qua”.

*Guardiano*: “Non puoi entrare ancora”.

*Contadino*: “La mia mezza vita è sgangherata”.

*Guardiano*: “E l’altra mezza vita?”.

*Contadino*: “Deserto”.

*Guardiano*: “Non puoi entrare”.

*Contadino*: “Devo entrare oggi”.

*Guardiano*: “Non puoi entrare, non sei ancora pronto”.

*Contadino*: “Sono pronto, mi manca la mia campagna”.

*Guardiano*: “Sei sposato?”.

*Contadino*: “No, c’è qualche differenza?”.

*Guardiano*: “No, così”.

*Contadino*: “Devo entrare oggi”.

*Guardiano*: “Non puoi entrare”.

*Contadino*: “Ho passato anni qua”.

*Guardiano*: “Ti ricordo solo che oltre questo portone ci sono delle persone più potenti di me non posso farti entrare”.

*Contadino*: “Fammi entrare, parlo io con loro”.

*Guardiano*: “Non puoi entrare”.

*Contadino*: “Entra tu e parla con loro”.

*Guardiano*: “No, questa è la mia posizione e qui devo rimanere”.

*Contadino*: “Devo entrare oggi”.

*Guardiano*: “Non posso farti entrare”.

*Contadino*: *Parla tra sé in arabo una voce fuori campo traduce* “Perché, perché non posso entrare? Ah, ho capito, la giustizia non è giusta, perché è stata creata da uomini che hanno il potere, che sono ricchi./ E così il povero e il contadino come me stanno sempre sotto. Certo loro comandano con il loro potere, ma si sono scordati che noi abbiamo la pazienza, il dono che ci è stato regalato da Dio. / Io sono paziente, aspettando davanti alla porta della giustizia e sperando che prima o poi io possa entrare./ Io entrerò. / La cosa che mi fa stare male e che mi ferisce il cuore come un albero piegato dalla neve dell’inverno è che a volte penso che non vedrò mai più la mia campagna, la mia terra. Mi manca il profumo dei fiori, il rumore dei fiumi e degli uccelli. / Mi mancano le persone che ... / Mi sento debole come un fiore nell’ombra sperando in una brezza che diffonda il suo seme nel sole dove si può vivere nuovamente in bellezza. / Ma adesso basta, questo guardiano deve farmi entrare oggi, sono stanco di aspettare”.

*Di nuovo al guardiano* “Senti, devo entrare oggi, ho aspettato anni qua”.

*Guardiano*: “Non sei pronto”.

*Contadino*: “Sono pronto”.  
*Guardiano*: “Non puoi entrare”.  
*Contadino*: “Devo entrare”.  
*Guardiano*: “Non sei pronto”.  
*Contadino*: “Sono pronto”.  
*Guardiano*: “Non sei pronto”.  
*Contadino*: “Sono pronto”.  
*Guardiano*: “ Non posso farti entrare”.  
*Contadino*: “Devo entrare”.

*Buio.*



*Davanti alla legge, Compagnia Lo Spacco*

SECONDO ESEMPIO. Romina (guardiano) / Gianluca (contadino).

*Guardiano*: “Chi abbita sto monno senza er titolo de Papa, de Re o d’Imperatore, quello non ce po avè voce in capitolo”.

*Scambio di ringhi rabbiosi tra il guardiano e il contadino.*

*Contadino*: “Eriecchice qua, ma senti un po’, oggi me fai entrà? No eh!”.

*Guardiano*: “Ma statte zitto va”.

*Contadino*: “Qui tutti i giorni è la solita tarantella, nun me voi fa entrà?.. e famme entrà che voio vedè che ce sta la dentro ... niente eh”.

*Guardiano*: “Nun ce pensà”.

*Contadino*: “Senti un po’ na cosa, tutti i santi giorni, io vengo dalla mattina ala sera, sto qua, e tu non me fai entrà. Allora, guarda qua che t’ho portato. T’ho portato un atrezzo pe zappà la terra”.

*Guardiano*: “Ma che sei matto, guarda ste mani”.

*Contadino*: “E so zozze ste mani”.

*Guardiano*: “Ma che dici, queste nun hanno mai zappato niente capito?”.

*Contadino*: “Ma dai famme da n’occhiata”.

*Guardiano*: “Sta bbono sa, sta bbono”.

*Contadino*: “ ... ma io dico no, quant’è che se conoscemo?”.



*Guardiano*: “Da tanto”.

*Contadino*: “Semo cresciuti insieme no?”.

*Guardiano*: “Eh sì”.

*Contadino*: “Eravamo piscelli, poi tu hai preso na strada, e io n’ho presa n’altra”.

*Guardiano*: “Eh, allora?”.

*Contadino*: “Che te costa famme entrà? Niente. Guarda che t’ho portato, è pe fa le callaroste”.

*Guardiano*: “Noo, basta”.

*Contadino*: “Come nun te piacciono le callaroste. Famo na cosa: ho portat’ e carte. Se famo na scopetta: si vinco io entro, si vinci tu te aspetto. come a vedi? Sa a famo sta scopetta”.

*Guardiano*: “Pe me”.

*Contadino*: “Vie qua. Eh n’antra giornata sta vedè che nun posso entrà manco oggi. Allora, pe chi da le carte ... 7, i cancelli, dalle te va, nnamo bene, anche oggi, mamma mia...Sette e una otto”.

*Guardiano*: “Scopa!”.

*Contadino*: “Incominciamo bene...”.

*Buio.*

[...] <sup>247</sup>



*Davanti alla legge*, Compagnia Lo Spacco

È evidente come traspare dalla scrittura (e ancora di più dall’interpretazione scenica) un vissuto soggettivo, che mette in luce e valorizza le differenze, le identità le biografie emotive e socio culturali dei singoli partecipanti.

Si va dal vissuto della persona nord africana strappata alla propria terra (che continua a vivere nei suoi ricordi e desideri), a quello del ragazzo di borgata, inizialmente introverso, che riscopre attraverso l’attività teatrale (e l’uso della propria lingua) tutta la sua spontaneità.

---

<sup>247</sup> Compagnia Lo Spacco, *Davanti alla legge*, dal testo dello spettacolo rappresentato dal 17 al 21 marzo 2015 a Pesaro.

Ancora più significativa ed introspettiva la relazione che, in un clima di fiducia collettiva, ciascun partecipante riesce a mettere in luce scrivendo una lettera al proprio padre, dopo aver letto e commentato il testo *Lettera al padre* di F. Kafka.

Qui di seguito riportiamo il brano selezionato dal testo originale e frammenti dalle singole lettere elaborate dai partecipanti.

*Brano da Kafka.*

“ [...] Mio caro papà, non è molto che mi hai chiesto perché asserisco di aver paura di te. Come al solito non ho saputo rispondere, in parte appunto per la paura che mi incuti, in parte perché motivare questa paura richiederebbe troppi particolari, che non saprei cucire in un discorso. E se ora tento di risponderti per lettera, anche questa sarà una risposta incompletissima, poiché pur scrivendo, mi sento bloccato dalla paura e dalle sue conseguenze e perché la vastità dell'argomento supera di gran lunga la mia memoria e la mia intelligenza. Vedi papà è assai probabile che anche se fossi cresciuto libero dal tuo influsso non sarei diventato un uomo come volevi tu. Sarei stato felice di averti come amico principale, zio, nonno e perfino (sebbene con qualche esitazione) come suocero. Soltanto che tu come padre, eri troppo forte per me. Tu sei un vero Kafka per robustezza, salute, appetito, sonorità di voce, facondia, soddisfazione di te, superiorità verso il mondo, tenacia, resistenza di spirito, conoscenza degli uomini e una certa generosità.

Tu, un bambino lo sai trattare solo secondo il tuo carattere, con forza appunto, con sonori scoppi d'ira, e nel mio caso ciò ti sembrava quanto mai opportuno, perché volevi fare di me un giovane forte e coraggioso.

Dei primi anni ricordo bene solo un episodio. Forse anche tu lo ricordi. Una notte piagnucolavo incessantemente per avere dell'acqua, certo non a causa della sete, ma in parte probabilmente per infastidire, in parte per divertirmi. Tu mi portasti sul ballatoio e mi lasciasti lì solo in camicia, davanti alla porta chiusa, credo bene che fui ridotto all'obbedienza, ma ne ricevetti un danno interiore. Il senso di nullità spesso mi assale ed ha le sue complesse origini nel tuo influsso. In verità succedeva con straordinaria frequenza che contro di me tu avessi ragione e in questo non vi era nulla di incomprensibile: tutti i miei ragionamenti subivano la tua grande pressione anche quelli che non concordavano con i tuoi anzi, soprattutto quelli. Quando da bambino mi trovavo con te durante i pasti, m'istruivi sul modo di comportarsi a tavola. Quello che compariva sulla mensa doveva essere mangiato non era concesso parlare della bontà dei cibi eppure tu li trovavi sovente immangiabili e dicevi che “la cretina” la cuoca, aveva rovinato tutto. A tavola si doveva badare solo a nutrirsi, tu invece ti tagliavi le unghie, temperavi matite, ti frugavi nelle orecchie con uno stuzzicadenti, tu per me così autorevole, non ti attenevi ai precetti che m'imponevi. Bisogna dire che non mi hai mai percosso. Ma le grida, la faccia paonazza, il gesto di slacciarti la cinghia e tenerla pronta sulla spalliera della seggiola era quasi peggio.

Un po' come quando uno aspetta di essere impiccato" [...] <sup>248</sup>.

*Brani dalle scritture creative dei partecipanti.*

1. [...] "Caro papà, abbiamo condiviso parecchie cose insieme ma spesso solo per una giusta causa piuttosto che per un dovere da compiere, mi sarebbe certamente piaciuto condividere qualcosa di bello, un momento felice, anche fosse stata solo una passeggiata a piedi in centro, ma credo che non sia mai accaduto a meno che non ero così piccolo da non ricordare. Ricordo sinceramente tutti i rimproveri che mi hai fatto, giustamente vista la mia vivacità e non potrò certamente dimenticare l'educazione che insieme a mamma mi hai trasmesso, inutile dire che preferivo la sua usanza di mamma, un po' più dolce, rispetto al modus operandi che adotti tu"[...].
2. "Il rapporto con i propri genitori non è così facile per come sembra, perché ognuno di noi ha il suo modo di pensare e di vedere le cose. Sei più grande e a modo tuo sei convinto di non sbagliare mai, hai sempre ragione e chiedi sempre di fare come dici tu"[...].
3. "Papà, so che posso averti deluso come figlia e vorrei morire per questo, so che hai sempre fatto tutto quello che hai potuto per non farci mancare niente[...].
4. "Papà non ti ho mai conosciuto, ma ho sempre chiesto di te e mamma mi ha raccontato tutto della tua vita"[...].
5. "Papà, sei il cuore della famiglia, sai a volte penso ai tuoi sacrifici ai momenti duri che abbiamo passato con la nostra famiglia"[...].
6. "Papà ti chiedo perdono per tutto quello che ho fatto sia in Italia che in Tunisia, sai papà non chiedo di capirmi ma nella mia giovane età seguivo i miei sogni"[...].
7. "Eri sempre critico, il tuo modo di vivere non lo capivo"[...].
8. "Caro papà, ti avrei voluto dire parecchie cose che non ho mai avuto il coraggio di dirti: perché mi hai messo al mondo se poi non ti sei mai preso cura di me? Perché mi hai abbandonato, perché? Che cosa avevo fatto per meritarmi tutto quello? Che colpa ne avevo? Perché non ti sei mai preso cura di me? [...]" <sup>249</sup>.

Terza fonte di stimolazione creativa dello spettacolo è stato un romanzo originale, opera prima di V. Lerario, uno dei partecipanti alle attività di laboratorio.

Ecco come, in uno dei brani estrapolati dal testo e utilizzati nello spettacolo, viene descritta la personalità del protagonista Silvestro.

[...] "Non sapendo cosa fare, iniziava a maledire la domenica, un giorno che ancora oggi non sopportava, troppo lunga e monotona al mattino e troppo veloce e monotona alla sera

---

<sup>248</sup> Cfr. F. Kafka, *Lettera al padre*, tr. it. di A. Rho, Mondadori, Milano, 1972, pp.3-4.

<sup>249</sup> Compagnia Lo Spacco, *Davanti alla legge*, dal testo dello spettacolo rappresentato dal 17 al 21 marzo 2015 a Pesaro.

quando già s'immaginava il maestro e dopo il professore di turno, pronto ad interrogarlo, allora malediva anche il lunedì, poi si pentiva perché anche se non sapeva bene cosa sarebbe potuto accadere, l'attesa di qualsiasi altro evento lo entusiasmava. Qualche anno dopo, quando tutto era sempre simile al lunedì precedente, aveva capito che di bello c'era solo l'attesa. Era ancora immobile davanti allo specchio ma non più deciso a radersi, aveva cambiato idea, così preparata la moka e in attesa che il caffè salisse cominciò a mangiare i soliti quattro o cinque biscotti, poi avrebbe fumato una sigaretta. Non riusciva a fumare a stomaco vuoto, non era capace di svegliarsi la notte per fumare e poi rimettersi a letto, la sigaretta durava pochissimo tempo e se era in compagnia a parità d'accensione, la sua finiva sempre prima, credeva di non essere mai stato capace di fumare, di godersi il fumo, il sapore della combustione che annerisce i polmoni, invecchia la pelle, fa calare il desiderio sessuale, provoca il cancro e le malattie cardiovascolari, eppure fumava, nonostante la sua ipocondria. Si sentiva come l'etichetta di un pacchetto di sigarette che mette in guardia dai rischi che si corrono ma al tempo stesso viene messo in bella vista sulle mensole delle tabaccherie, dove a volte incontri anche belle ragazze con tanto di cappellino e t-shirt che ti invitano a provare l'ultima novità proposta dalle multinazionali del tabacco, con il sorriso che lascia vedere denti bianchissimi che molto probabilmente sono denti non fumatori. Ecco il metro per misurare una delle sue tante contraddizioni: il pacchetto di sigarette. Tutti i suoi buoni propositi andavano il più delle volte in fumo.[...] <sup>250</sup>

Il romanzo viene pubblicato. Ancora un riconoscimento, a partire dal profondo lavoro sviluppato all'interno del laboratorio teatrale.

Il prof. A. Boccia, nella sua introduzione al libro, ci presenta l'opera in questo modo:



[...] Una storia d'amore semplice e impossibile, come spesso accade. Silvestro ed Eleonora, i protagonisti di questo romanzo, raccontano un mondo lontano dai riflettori, dove ancora i destini si giocano sul filo delle scelte individuali, con tutti gli errori e le cadute che ne conseguono. Vincenzo Lerario raccoglie frammenti di quotidiano, con le sue incongruenze, opacità, delusioni e promesse di riscatto, ricomponendoli nel punto di vista di un io narrante che vive una perenne battaglia interiore, in bilico tra un passato duro da superare e un difficile presente.

Il risultato è un mosaico in cui, a tratti, rivediamo il nostro stesso volto[...] <sup>251</sup>.

<sup>250</sup> V. Lerario, *Gli occhi di Eleonora*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2015, p. 46.

<sup>251</sup> A. Boccia, presentazione de *Gli occhi di Eleonora* nell'ambito di "Destini Incrociati", Seconda Rassegna Nazionale di Teatro in Carcere (Pesaro, 12 dicembre 2015).

## E ancora

[...] Il romanzo breve (o racconto lungo) di V. Lerario che qui si presenta costituisce una rarità. Non è facile, infatti, trovare, di questi tempi, un'opera in cui si affronti in modo così diretto, senza travestimenti o tentativi di depistaggio, un tema così controverso (e necessario) come quello dell'amore.

Chi compia una pur breve indagine, cercando di capire cosa si sappia oggi dell'amore da un punto di vista psicologico, si stupirà nello scoprire che gli stessi esperti, per descriverne gli effetti e la natura, si rivolgono alle opere letterarie: la letteratura ha una sorta di esclusiva del sentimento amoroso.

Per questo motivo, alla rarità di quest'opera si aggiunge il suo collocarsi in una tradizione illustre. Per la letteratura italiana, questa è costituita da un filone che parte dalla poesia siciliana e si svolge, attraverso Dante, fino ai giorni nostri. Per quello che ci interessa, dobbiamo sottolineare che tale svolgimento, per lo snodo dantesco cui abbiamo accennato, si caratterizza per un impegno realistico, che dà conto nel modo più fedele possibile delle manifestazioni fisiche e psicologiche dell'amore, delle sue dinamiche interne e dei suoi effetti sociali.

Ciò che colpisce di più in questo romanzo è proprio una acerrima ricerca in questo senso, uno sforzo continuo e minuzioso di documentazione e descrizione della realtà psicologica dell'amore e di come l'io soggettivo ne sia investito, trasformato e determinato, nel bene e nel male.

Silvestro, il protagonista, che vive con tormento l'esperienza del carcere e porta dentro di sé le ferite dei tanti errori commessi, lavora in un ufficio, nell'ambito di un programma di reinserimento sociale. Qui incontra Eleonora e se ne innamora, compiendo un'esperienza di rigenerazione personale, una sorta di ricomposizione di un io nevrotico e irrisolto. Tra i due nasce una storia, destinata inevitabilmente ad un amaro epilogo[...] <sup>252</sup>.

Chiedo allo stesso V. Lerario di scrivere un giudizio sullo spettacolo al quale ha partecipato come attore e autore allo stesso tempo.

[...] Il seguito o la fine della storia individuale di ognuno è il mistero che spesso rimane in eterno da svelare, ma vi è un filo conduttore che unisce le esistenze di tutti e che rende il senso della vita immortale.

Questo è il messaggio che a mio avviso è venuto fuori dalla rappresentazione teatrale *Davanti alla Legge* ispirata ai testi *Lettera al Padre* e *Il Processo* di Franz Kafka e *Gli occhi di Eleonora* di V. Lerario, a cura della Compagnia Lo Spacco, la cui regia è stata curata da R. Mascioli e V. Minoia, responsabili del laboratorio teatrale che da anni il Teatro Aenigma ha attivato nella Casa Circondariale di Pesaro su richiesta della direzione

---

<sup>252</sup> A. Boccia, *Introduzione*, in V. Lerario, *Gli occhi di Eleonora*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2015, p. 6.

educativa dell'Istituto.

Le donne e gli uomini che hanno partecipato come attori allo spettacolo hanno bene evidenziato questo “filo invisibile”, mettendo lo spettatore di fronte ad uno specchio che cancella tutti gli orpelli e gli schemi che il singolo si costruisce in base alle proprie esperienze, e lo riporta nudo davanti alla propria coscienza o meglio alla propria immagine. Allora il “guardiano e il contadino” altro non sono che figure complementari che vivono lo scorrere del tempo nell'attesa comune, in simbiosi, dove i ruoli differenti vengono cancellati dalla costruzione di un rapporto o meglio di un legame umano che porta uno nella vita dell'altro, scambiandosi il pane o giocando semplicemente a carte, oppure offrendo la mano all'altro come accade nella scena finale in cui i protagonisti ormai anziani si aiutano a vicenda visto gli acciacchi dell'età... Intanto la porta in cui dietro vi è la Legge passa in secondo piano, mentre tutto il tempo passato ad aspettare, diventa l'Ingiustizia che li accomuna, che poi è quella che unisce nella maggior parte dei casi gli uomini. Il guardiano potrebbe diventare la nostra coscienza, la porta che è proibito oltrepassare potrebbe essere il limite che ci diamo per non eccedere, lo spazio remoto in cui conserviamo l'essenza di ciò che è giusto o sbagliato ma che spesso non esprimiamo liberamente solo perché costretti dalla formalità o dal giudizio altrui.

Nello spettacolo, il fumo della sigaretta è il tempo che scorre, le tossine che sprigiona diventano il metro per misurare le nostre contraddizioni, come si evince nel testo tratto da *Gli occhi di Eleonora*, i diversi padri diventano uno nella lettura continua delle lettere al padre scritte dagli attori che in quel momento sono un tutt'uno anche con Kafka stesso, facendo diventare protagonista il rapporto padre-figlio in cui traspare, nonostante i limiti e i rimproveri di entrambe le parti, tutto il senso dell'amore universale che, quando pensiamo non sia a portata di mano, ci travolge con la sua assenza. Diviene presenza ingombrante e ci riporta nudi davanti allo specchio che ci mostra tutte le imperfezioni che sono la verità più profonda, come i visi di chi racconta con il proprio dolore le storie non essendo attore ma conservando fino in fondo la bellezza di rimanere donna o uomo...sempre!<sup>253</sup>.



*Davanti alla legge*, dialogo con gli studenti delle Scuole superiori

Lo spettacolo incontra il pubblico dei detenuti di tutte le sezioni e alcune classi di tre

---

<sup>253</sup> V. Lerario, *Con Kafka davanti alla legge* in “Cercare n. 1”, supplemento alla Rivista europea “Catarsi, teatri delle diversità”, Anno XX, numero 68/69, maggio 2015, p. 19.

diversi istituti superiori di Pesaro per sei volte dal 14 al 20 marzo 2015. E ancora una volta gli allievi della IIB della Scuola Galilei, impegnati nell'allestimento di un secondo spettacolo ispirato a "La Tana" di Franz Kafka.

Abbiamo chiesto agli studenti delle scuole superiori di scriverci alcune impressioni.

Riportiamo qui quattro frammenti:

1. [...] Questa esperienza è stata molto costruttiva e appassionante. Questa esperienza dovrebbero farla tante altre persone per capire i detenuti che, anche se in galera cercano un modo per svagarsi. Il tema trattato è stato molto profondo e giusto in questa situazione.[...]

2. [...] La rappresentazione teatrale ha fatto scaturire diverse sensazioni in noi soprattutto date dal fatto che nella drammatizzazione erano presenti aspetti personali dei detenuti come il rapporto padre-figlio. Ci hanno trasmesso non solo tristezza ma anche angoscia per la loro situazione. Alla fine le due donne che si sono commosse pensando ai loro figli, ci hanno fatto molta tenerezza e abbiamo riflettuto sul loro stile di vita in carcere.[...]

3. [...] L'incontro è stato molto interessante ed educativo..., un'esperienza diversa dalle altre... ho provato una sensazione bellissima... come entrare in casa e trovare la mia famiglia seduta... è stato bello sentirli recitare nella loro lingua, così che i sentimenti fossero espressi in maniera veritiera. Un gruppo misto di donne e uomini che per passare il tempo hanno scoperto il teatro, una scoperta magnifica. Tutti diversi, ognuno con il suo carattere: chi stava in silenzio ma ascoltava, chi non parlava bene l'italiano e preferiva stare zitto e chi adorava parlare e iniziava a raccontare.[...]

4. [...] Pensavo di andare a vedere una piccola recita. Pensavo a una cosa messa in scena in poco tempo, invece è stata un'esperienza molto particolare. La parte che più mi ha colpito è stata quando ogni carcerato ha letto una lettera indirizzata al padre, per chiedergli scusa, per farsi perdonare e per far capire che la loro vita adesso sarebbe stata diversa... Mentre leggevano quella lettera si sono aperti con noi, hanno fatto una promessa a se stessi e agli altri perché desiderano e vogliono cambiare... Da questa esperienza mi è rimasta la voglia di cambiare il mio futuro in qualcosa di bello[...]<sup>254</sup>

Gli allievi, più piccoli, dell'Istituto Comprensivo Statale "Galilei" hanno invece avuto la possibilità di sviluppare un lavoro più approfondito. Lo spettacolo visto il 21 marzo 2015 in carcere influenzerà molto il loro spettacolo teatrale, che avrà come titolo

---

<sup>254</sup> Documentazione a cura della II B del Liceo Artistico "Mengaroni" di Pesaro, raccolta dopo la visione dello spettacolo *Davanti alla legge* avvenuta il 19 marzo 2015 a Pesaro.

*Conoscendo Kafka*<sup>255</sup>. In particolare, assumerà importanza anche per loro il rapporto controverso tra F. Kafka e suo padre Hermann, esponente della borghesia ebraica di Praga che non tollerava l'idea di vedere suo figlio desiderare diventare uno scrittore e non occuparsi dell'attività commerciale della famiglia.

La *Lettera al padre* di F. Kafka è composta come un atto di accusa contro il padre e l'educazione autoritaria da lui ricevuta, responsabile, secondo Franz, delle sue inquietudini e dei suoi turbamenti da adulto. Ecco come i ragazzi hanno messo in scena il rapporto tra Hermann e Franz:

*[...] Il padre di K. nel suo ufficio, arriva una telefonata:*

“Pronto, buon giorno sig. Guttemberg, come va? Si bene anche a me, mi dica. Cosa? I miei prodotti non vanno bene? I miei prodotti sono i migliori, ha capito, lei è un ignorante, addio”. *Sbatte la mano sul tavolo con disappunto. Si sente bussare è K. con una voce debole.*

K.: “Salve padre. ... Salve padre”.

Padre: “Salve”.

K.: “Vorrei chiederle una cosa”.

Padre: “Quale cosa?”.

K.: “Volevo parlarle a proposito del mio lavoro ideale”.

Padre: “Non ho sentito bene, vieni un po' più vicino”.

K.: “Insomma volevo chiederle se potessi fare lo scrittore”.

Padre: *(battendo di nuovo sul tavolo)*. “Cosa? Tu farai l'assicuratore. Mi oppongo”.

K.: “Ma padre lei mi ha sempre detto di inseguire i propri sogni”.

Padre: “So di averti detto questo ma pensa al capitale della famiglia, gli scrittori guadagnano poco, facendo l'assicuratore manterresti alto il nome della famiglia. I tuoi sogni sono i miei sogni anzi i miei sogni sono i tuoi sogni”.

K.: “Va bene padre, arrivederci”.

Padre: “Arrivederci, e chiudi la porta”.

*K. sta andando al lavoro è molto triste, compra un giornale da una signorina che gli sorride ma non gli interessa leggerlo, lo mette in tasca ed entra nel suo ufficio dove c'è un attaccapanni animato da un ragazzo. Si siede al suo tavolo e tutti i pensieri negativi (interpretati dagli altri ragazzi) iniziano a tormentarlo.*

*Pensieri: “Dove sei, perché ti nascondi?”, “Devi dar retta a tuo padre altrimenti ti punirò”,*

---

<sup>255</sup> Lo spettacolo sarà presentato una prima volta a scuola il 19 maggio 2015, poi alla Biblioteca Comunale “San Giovanni” di Pesaro nell'ambito dell'evento “L'Arte Sprigionata” (vedi programma in appendice). e ancora in carcere, davanti a detenuti e detenute insieme a una seconda classe dell'Istituto “Galilei” (tutti autorizzati dai genitori ed accompagnati dai docenti referenti) il 14 dicembre 2015, in chiusura della Rassegna Nazionale di Teatro in Carcere “Destini Incrociati”.



“Il tuo lavoro è l’assicuratore non lo scrittore”, “Vieni con me, vieni con me, insieme ci divertiremo molto”, “Ah! Ah!”, “Sei un fallito, farai la mia stessa fine”, “Tu, tu hai paura di me”, “Porterò tristezza nel tuo cuore”, “Se non farai l’assicuratore morirai assassinato”, “Non avrai speranza di vivere, arriverà la tua morte”, “Sono il tuo incubo peggiore”, “Perché scappi, tanto non puoi sfuggire ai tuoi doveri”, “Oh, l’assicuratore ah, ah, ah!”, “Questo non è un lavoro adatto a te”, “Seguimi o morirai”, “Perché tremi, di che cosa hai paura?”.

*L’attaccapanni inizia ad animarsi indossando i vestiti di K. e dice* “Sono un fallito, dovevo fare lo scrittore. Mentre sono morto dentro anche il mio corpo sta andando in rovina. Fallito!” *Gli getta addosso i vestiti.[...]*<sup>256</sup>



*Conoscendo Kafka, Gli allievi della Scuola Galilei recitano per i detenuti*

I ragazzi riconoscono che nella letteratura di Kafka sono presenti molti animali e attraverso di loro scoprono come l’autore desidera rappresentare molti aspetti dell’uomo. Arrivano dunque a creare delle metafore che raccontano la vita dell’uomo vista da F. Kafka.

[...] “Sono un topo, piccolo e indifeso e scavo un buco per difendermi da tutti”, “Un cervo inseguito dagli animali più feroci”, “Un piccolo verme, piccolo, insignificante inutile verme che riesce però a rendere fertile il terreno”, “Un koala che subisce l’azione dei suoi genitori, ad esempio essi scelgono dove deve vivere e a volte la sua compagna”. E ancora: “Sono un camaleonte e mi adatto facilmente alle situazioni”, “Un cane che deve sempre obbedire al suo padrone”, “Uno scoiattolo molto agile e furbo che quando c’è un pericolo sa dove rifugiarsi”, “Odio la luce, sono uno scarafaggio e quando le persone mi vedono, mi vogliono subito scacciare e quando cado non riesco ad alzarmi”.

*Entra l’ultimo ragazzo/animale con una pellicetta e la bombetta di Kafka e inizia a narrare come protagonista un brano del racconto “La tana”, al quale ne seguiranno altri:* “Mi sono costruito la mia tana e mi sembra ben riuscita. Di fuori veramente non si vede che un gran buco ma questo in realtà non porta in nessun posto. Non voglio vantarmi di aver usato quest’idea con astuzia, anzi questo è stato uno dei molti tentativi di costruzione e alla

---

<sup>256</sup> Dal testo conclusivo dello spettacolo *Conoscendo Kafka*, allievi della IIB, ICS “Galilei”, a.s. 2014/2015.

fine mi è sembrato vantaggioso di non colmare quel buco. La cosa più bella della mia tana è la sua tranquillità, essa è ingannevole è vero, da un momento all'altro può essere interrotta e tutto è finito ma adesso c'è" [...].

[...] "Poveri viandanti senza dimora, nelle strade maestre, nei boschi, accovacciati tutt'al più su mucchi di foglie, esposti alle minacce del cielo e della terra. Io me ne sto qui difeso da ogni lato. Oltre a questa grande via mi collegano al mondo esterno altre vie che mi procurano una buona aria respirabile: sono state scavate dai topi di bosco. Inoltre attraverso esse giungono a me animalletti di ogni genere che io divoro. Ciò naturalmente è molto apprezzabile" [...]<sup>257</sup>



*Conoscendo Kafka*, Gli allievi della Scuola Galilei recitano per i detenuti

Nello spettacolo prendono corpo temi come l'incomunicabilità, l'amore, l'amicizia, l'interazione, l'aggressività, la guerra, la pace. Passi indicativi sono quelli nei quali viene sviscerato l'innamoramento non corrisposto tra F. Kafka e F. Bauer. In uno in particolare si fa riferimento alla passione dell'autore per la scrittura:

[...] "Scrivere significa aprirsi fino all'eccesso perciò quando si scrive non si è abbastanza soli. Quando si scrive non si può mai avere troppo silenzio attorno, quando si scrive la notte è sempre troppo poco notte. Ho pensato spesso che lo stile di vita migliore per me consisterebbe nel vivere con il materiale per scrivere e una lampada nel locale più interno di un'ampia cantina chiusa a chiave. Mi si porterebbe il cibo lasciandolo lontano dalla mia stanza, dietro la porta più esterna del complesso interrato. La strada fino al pasto da percorrere in vestaglia, sarebbe la mia unica passeggiata poi ricomincerei subito a scrivere. Che opere creerei allora, da quale profondità le strapperei e senza sforzo perché la massima concentrazione non conosce sforzi" [...]<sup>258</sup>.

E ancora alcune riflessioni sulle relazioni tra Kafka, il Carcere e se stessi.

---

<sup>257</sup> Dal testo conclusivo dello spettacolo "Conoscendo Kafka", allievi della IIB, ICS "Galilei", a.s. 2014/2015.

<sup>258</sup> Ibidem.

[...] “K. desidera una vita come quella di un detenuto perché vuole stare da solo e non vuole fidarsi di nessuno, non vuole nemmeno avere amici”, “Vuole estraniarsi dalla società in cui vive e vuole rimanere assorto nei suoi pensieri”, “La tana è un posto buio e chiuso come il carcere, sono due luoghi simili perché si sta da soli senza libertà”, “K. secondo me desidera una vita con condizioni simili a quella di un detenuto perché è una vita che non ha bisogno di essere libera, bensì sicura, perché ha paura degli uomini che lo circondano”, “L’infanzia di K. la paragono alla vita di un carcerato perché i suoi genitori erano come delle guardie, fredde impulsive e pronte a giudicarlo in ogni momento mentre lui era un detenuto lasciato a marcire senza diritti”, “Io e K. non abbiamo molte cose in comune: lui ha paura di suo padre, uomo molto severo al contrario del mio che è simpatico ma severo quanto serve. I suoi genitori gli hanno vietato di realizzare il suo sogno cioè di fare lo scrittore, cosa che i miei non m’impedirebbero mai. Infine Kafka era ebreo mentre io sono cristiano”, “K. scrive le sue ossessioni formando molte parabole. Io al contrario di K. non sono obbligato a fare quello che vogliono i miei genitori, però in comune parliamo la stessa lingua, il cecoslovacco”, “Mi sento di dire che le differenze che ci sono con la sua vita è che fortunatamente a differenza di lui non mi sento opprimere da un forte senso di angoscia che ha caratterizzato tutta la sua vita. Affronto la mia con più leggerezza e spensieratezza, stando però con i piedi per terra”, “Io e K. abbiamo una vita abbastanza diversa: io mi fido e racconto tutto a mio padre e al contrario del padre di K. mio padre mi aiuta su ciò che voglio fare da grande”, “K. era vegetariano mentre a me piace la carne, lui era sempre penseroso, io raramente, gli piaceva scrivere, io non ho questa passione”, “I punti in comune con K. sono i problemi della nostra società perché la nostra società dà più importanza alle apparenze e al denaro e trascurava i veri valori come impegno e altruismo, che mi vengono insegnati dalla scuola e dalla famiglia”, “Il punto in comune con K. è che il Paese in cui vivo è una società multi-etnica, dove i ricchi e i poveri vivono assieme. Al contrario di K, mio padre non è contrario alle mie passioni, anzi appoggia le mie scelte”, “Io sono molto diverso da K. soprattutto perché non ascolto i miei genitori, in particolare mio padre”[...]”<sup>259</sup>

Lo spettacolo si completa con alcune scene che illustrano il rapporto con i propri genitori e come potrebbe migliorare se vi fosse una maggiore e sentita vicinanza e comunicabilità. Proprio a loro è dedicata la prima rappresentazione realizzata a scuola il 19 maggio 2015. La seconda è programmata in carcere la settimana dopo, al fine di restituire alla Compagnia “Lo Spacco” il risultato del lavoro che si è generato dall’intreccio creativo del lavoro espressivo condotto dai due laboratori.

---

<sup>259</sup> Ibidem.

La terza rappresentazione va in scena alla Biblioteca Comunale “San Giovanni” il 4 giugno 2015 nell’ambito dell’iniziativa “L’Arte Sprigionata”<sup>260</sup>.

I genitori apprezzano molto e condividono l’esperienza fino in fondo, accompagnando i ragazzi a Urbania alla XVI edizione del Convegno<sup>261</sup> promosso dalla Rivista “Catarsi, teatri delle diversità” dove lo spettacolo sarà rappresentato ancora una volta domenica 29 novembre 2015 nell’ambito della Sessione conclusiva dal titolo “Quando il Carcere incontra la Scuola attraverso il teatro”, un’occasione per un primo confronto tra il modello di teatro educativo inclusivo praticato a Pesaro dal 2003 e altre sperimentazioni avviate negli ultimi anni in altri contesti dal Teatro dell’Ortica nell’istituto femminile di Genova Pontedecimo, da Agita Teatro nella sezione femminile di Rebibbia che ospita le mamme detenute con i loro piccoli con età inferiore a tre anni, da Balamòs Teatro che nella Casa di Reclusione femminile di Venezia ha accompagnato una classe di adolescenti di un istituto Comprensivo di Ferrara a condividere uno spettacolo con le donne ristrette alla Giudecca.

I genitori dei ragazzi della Galilei di Pesaro<sup>262</sup> partecipano attivamente ai dibattiti organizzati in occasione delle iniziative dedicate al carcere e ringraziano la scuola, il carcere, i referenti del progetto (e i propri figli).

[...]“ È stato uno spettacolo davvero emozionante per quanto fosse difficile... I ragazzi sono stati bravissimi nel rappresentare il mondo (difficile) di Kafka e della nostra società. Come al solito ci hanno fatto capire quanto dobbiamo ascoltarli e quanto hanno da insegnarci”[...]

[...] “Spontanei e professionali allo stesso tempo! Bravi i ragazzi e bravi gli educatori che li hanno guidati in questo progetto corposo, oltre che importante per la costruzione di un’identità di cittadini, di esseri umani[...]<sup>263</sup>.

---

<sup>260</sup> Programma dell’evento “L’Arte Sprigionata” (XII edizione) in Appendice.

<sup>261</sup> Convegno promosso a Urbania (PU) il 28 e 29 novembre 2015.

<sup>262</sup> Questi ultimi nel frattempo, nel corso del loro terzo anno di scuola secondaria inferiore, stanno vivendo una seconda esperienza di laboratorio che li porterà ad interagire nei prossimi mesi con un nuovo gruppo di detenuti e detenute.

<sup>263</sup> Due tra le tante testimonianze che i genitori sono stati invitati ad esprimere, scrivendo su un quaderno predisposto all’uscita della prima rappresentazione dello spettacolo realizzato a Scuola il 19 maggio 2015.

## CONCLUSIONI

In seguito all'analisi svolta in precedenza, ritengo utile sostenere la posizione di C. Gardou. Il pedagogista e antropologo francese<sup>264</sup>, nell'affrontare la questione della responsabilità di ciascuno rispetto alla tutela dei diritti e della dignità delle persone con disabilità, propone di decostruire i luoghi comuni per dimostrarsi “innovatori, creativi, originali”. Per C. Gardou è infatti necessario affrontare il discorso in modo interdisciplinare e globale, interrogando gli attori dell'ecosistema relazionale delle persone con disabilità: parenti, genitori, esperti della riabilitazione, medici, operatori sociali, e soprattutto gli interessati. Soltanto in questo modo la debolezza, la fragilità e la malattia possono trasformarsi in risorse preziose per questi soggetti e per tutta la comunità<sup>265</sup>.

Le sue riflessioni sottendono un concetto nuovo di democrazia e una più approfondita riflessione sul concetto di cittadinanza. Occorre, dunque, ripartire dall'idea universale dell'accessibilità e dal concetto di “qualità della vita”, riconoscendo il diritto alla singolarità e “autorizzando ciascuno a portare al bene comune la propria biografia originale”<sup>266</sup>.

Alla fine di questa ricerca concordo, quindi, con C. Gardou e con il suo tentativo di scalfire quei meccanismi psico-sociali e culturali che hanno creato categorie marginalizzanti e “non-luoghi, come le periferie, i ghetti e le istituzioni chiuse”.

Il linguaggio teatrale è stato pertanto qui proposto come dispositivo linguistico, espressivo, comunicativo, relazionale atto a garantire l'inclusione di tutte le diversità.

Un chiaro esempio di come il linguaggio teatrale possa funzionare come un meccanismo inclusivo e non assimilatorio è dato, in particolare, dalla testimonianza di Danilo Ferrari, un giovane attore spastico, ospitato più volte all'Università di Urbino insieme alla Compagnia Néon Teatro di Catania. Danilo non parla, non emette suoni, non utilizza le mani, ma riesce a scrivere con gli occhi<sup>267</sup>. Ma è riuscito a scrivere il suo primo libro, *Il coraggio è una cosa*, dal quale va almeno citato il seguente brano:

---

<sup>264</sup> Professore presso l'Università Lumière Lyon 2, direttore dell'Istituto Francese per le Scienze e le Pratiche di Educazione e Formazione (Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation – ISPEF) e presidente del Collettivo Francese di Ricerca sulle situazioni di Handicap, l'Educazione e le Società (Collectif de recherche sur les situations de handicap, l'éducation et les sociétés).

<sup>265</sup> A. Goussot, *Introduzione: quale inclusione?* in C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola*, op. cit., p. 6.

<sup>266</sup> Cfr. C. Gardou, (a cura di), *Désinsulariser le handicap: quelle ruptures pour quelle mutations culturelles?*, Toulouse, Erès, 2007.

<sup>267</sup> Affetto da tetraplesi spastico-distonica che gli impedisce qualsiasi movimento, grazie all'aiuto della sua insegnante di sostegno M. S. Accolla, che lo assiste da quando lo ha incontrato a quattordici anni alla

[...] “Il progresso sociale e tecnologico ci ha fatto diventare civili? Gli infiniti esempi d’inciviltà che quotidianamente assalgono le nostre esistenze non ci fanno propendere in questa direzione. A fronte di tanta inciviltà, tanti uomini e donne non sprecano la loro esistenza “lasciandosi vivere” ma cercano, ognuno con le proprie potenzialità, di dare qualità alla vita: dal medico, all’ingegnere, dal dirigente all’operaio, dall’amministratore all’operatore ecologico, da chi s’impegna nel sociale a chi nella ricerca, dal sociologo al filosofo, da chi si occupa della vita a chi del suo scopo”[...]”<sup>268</sup>.



*Il Coraggio è una cosa, Néon Teatro*

Danilo ha potuto così esercitare il diritto alla cittadinanza attraverso la sua vita artistica e culturale.

Seguendo poi le indicazioni di A. Canevaro ispiratore del Progetto “Il piombo e l’orologio”, documentato in questa tesi<sup>269</sup>, ho potuto riconoscere altri “ingredienti” che mi hanno condotto a vivere un’esperienza formativa, particolarmente positiva.

Confrontandomi con la differenza non potevo infatti non riconoscere quanto fosse importante la ricerca di nuovi codici comunicativi. A. Canevaro, non a caso, riferisce di un “sospetto nei confronti delle parole”, che “a volte sembrano o fingono di sembrare onnipotenti, specialmente in chi si prende troppo sul serio”; cita infatti Aharon Appelfeld. Uno scrittore, docente di letteratura ebraica all’università Ben Gurion a

---

Scuola superiore Lombardo Radice di Catania, Danilo riesce a trasformare i propri sguardi in parole, in sentimenti limpidi, in battute ironiche, articoli di giornale.

<sup>268</sup> D. Ferrari, *Il coraggio è una cosa*, Néon Edizioni, Catania, 2014, pp. 133. Il titolo del libro riprende quello dello spettacolo diretto da P. Ristagno e M. Felloni, ispirato alla poesia di R. Roversi.

<sup>269</sup> Si veda la prima parte del quarto capitolo.

Be'er Sheva' (Israele), che ha vissuto con la tragedia del ghetto e del campo di concentramento l'esperienza del silenzio sul proprio corpo:

[...] Il mio sospetto nei confronti delle parole è nato allora. Una scorrevole sequenza di parole mi insospettisce. Preferisco la balbuzie, nella quale sento la frizione, l'irrequietezza, lo sforzo di purificare le parole dalle scorie, la volontà di porgerci qualcosa d'interiore. Le frasi levigate, scorrevoli mi danno una sensazione di mancanza di pulizia, di ordine, che nasconde il vuoto"[...] <sup>270</sup>.

Chi è allo stesso tempo educatore e narratore, secondo A. Canevaro, restituisce alle parole una dimensione più giusta, soprattutto se fa attenzione alle *sciocchezze* e se esige che il *sogno* consenta di "educare educandoci".

[...] il piccolo indizio, la sciocchezza, è importante per la nostra formazione perché ci può portare a rendere utili alcune cosette, come: la *micro osservazione* che ci può permettere di accorgerci di quella fessura in cui infilare il cuneo e alzare l'ostacolo ...; la convenzionalità a volte fallace dell'oggettività come traguardo; la coevoluzione, che a volte è caos, se non si colgono appunto le sciocchezze (che sono come i germogli: piccoli e promettenti). La realtà non si conclude, ma rinvia sempre oltre...[...] <sup>271</sup>.

Altra parola-ingrediente 'chiave' nella formazione è l'*accompagnamento*, nel quale...

[...] convivono due elementi: l'essere insieme essendo collegati da un'*interfaccia* che permetta di tenere insieme le differenze. Questo elemento può essere sviluppato utilizzando parole/concetti quali "alleanza solidale", "autonomia solidale", "processo reciproco"...; l'essere insieme in una prospettiva che investe sul futuro, sulla *prospettiva progettuale* <sup>272</sup>.

Ritorno ancora al problema principale posto da questa ricerca: il linguaggio teatrale può costituirsi come un insieme di buone prassi al servizio di bisogni inclusivi?

---

<sup>270</sup> A. Canevaro, *Un romanzo di formazione?* in V. Minoia (a cura di), *Il piombo e l'orologio di Michele Gianni ed altri scritti*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, opera in corso di pubblicazione.

<sup>271</sup> Ibidem.

<sup>272</sup> Ibidem.

L'evidenza che con più forza emerge dai dati riportati è che il teatro propone buone prassi, quando diventa un luogo di incontro di storie di vita<sup>273</sup>.

Il dispositivo autobiografico si è rivelato un ottimo strumento formativo. Come testimonia l'ampia letteratura scientifica a favore della legittimazione in campo educativo dell'approccio autobiografico<sup>274</sup>. Inoltre, le esperienze qui riportate confermano i vantaggi dell'interazione dell'autobiografia con il linguaggio teatrale, grazie anche alla partecipazione alla scrittura di testi e alla messa in scena degli schemi di rappresentazione prescelti.

La scrittura in chiave drammaturgica ha valorizzato l'elemento autobiografico con spunti e scenografie ambientali, sia quando ha sprigionato fantasie e sogni<sup>275</sup> sia quando si è calata nella descrizione realistica della vita quotidiana<sup>276</sup>.

In carcere parole o partiture di gesti e azioni possono diventare "crepe nel muro"<sup>277</sup>, quando sono motivate da una forte tensione verso lo slancio comunicativo con "qualcuno al di fuori"<sup>278</sup>.

Una conferma importante sulla validità del dispositivo autobiografico arriva dagli Stati Uniti, dove tre dei quattro studiosi - incontrati durante il mio periodo di ricerca alla Harvard University - hanno ribadito la validità di questa procedura. In particolare, J. Jinks della Oklahoma State University ha riportato riscontri positivi sulla sperimentazione di uno specifico programma da lei condotto, il "Devised Theatre", sulla

---

<sup>273</sup> Si veda anche "Destini Incrociati", titolo della Rassegna Nazionale di Teatro in Carcere, organizzata a Pesaro dall'11 al 14 dicembre 2015 dal Teatro Universitario Aenigma di Urbino e dal Coordinamento Nazionale di Teatro in Carcere. Cfr. M.C. Taliani, *Destini Incrociati*, produzione Teatro Universitario Aenigma, [https://www.youtube.com/watch?v=jnklc\\_Xxwgg](https://www.youtube.com/watch?v=jnklc_Xxwgg).

<sup>274</sup> Cfr., tra gli altri, A. Canevaro, A. Chiantera, E. Cocever, P. Peticari (a cura di), *Scrivere di educazione*, Carocci, Roma, 2000; P. Gaspari, *Narrazione e Diversità*, Anicia, Roma, 2008; D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, 2007; L. Formenti (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento, 2009.

<sup>275</sup> Nella narrazione del progetto *Il sogno dei reclusi* in particolare è stata attuata un'inedita valorizzazione del sogno come strumento di auto-liberazione, come via di comunicazione, rappresentazione e conoscenza, attraverso la scrittura e condivisione di sogni effettuati realmente durante il tempo della detenzione ed influenzati dalla stessa.

<sup>276</sup> Il caso più evidente è quello del progetto *Il piombo e l'orologio*, nel quale gli allievi del Centro Socio Educativo Riabilitativo "Margherita" mettono in luce una nuova realtà, quella della Cooperativa Sociale di tipo B, e la ricostruzione del lavoro quotidiano al suo interno.

<sup>277</sup> Uso qui un'espressione cara a D. Demetrio. Cfr. D. Demetrio, *Crepe nel muro. Forme e figure della scrittura in cella* in E. Pozzi, V. Minoia, *Recito dunque so(g)no*, op. cit.

<sup>278</sup> Qui l'elemento autobiografico può essere veicolato dalla scrittura di lettere, poi trasferite sulla scena, come documentato nei casi dei progetti *Lettere dal carcere*, ispirato agli scritti di A. Gramsci, o *Progetto Kafka*, ispirato alla "Lettera al padre", testo che l'autore boemo rivolse a suo padre Hermann.



base di scritture di vita di detenuti e detenute. Jinks dal punto di vista teorico si è orientata a R. Simon, autore dell'importante volume *The Pedagogy of Witnessing*<sup>279</sup>.

Questo trend è registrabile anche in Italia, dove il teatro professionale sta rivolgendo l'attenzione sempre più alla cronaca e alla vita quotidiana più che alla fantasia.

Anche il mio progetto sul *Teatro Educativo Inclusivo*<sup>280</sup> aderisce a questi processi di rinnovamento dei linguaggi e delle tecniche. In carcere, in particolare, il linguaggio scenico è fortemente condizionato dal contesto, dall'uso dello spazio e dalle relazioni interpersonali<sup>281</sup>. Loris Malaguzzi<sup>282</sup> del resto ha già segnalato il “fallimento dei metodi omogenei”<sup>283</sup>.

Le riflessioni qui elaborate si collocano nel cosiddetto sistema di relazione con forma reticolare<sup>284</sup>, dove la conoscenza è frutto di azioni circolari ed interconnessioni paritetiche a più livelli. È possibile, in questa direzione, costruire un'analogia con un sapere specifico del linguaggio teatrale stesso, o meglio di quelle sperimentazioni di laboratorio espressivo che valorizzano la persona attraverso la dimensione del proprio corpo-mente nel quale agiscono simultaneamente percezione e azione<sup>285</sup>. Va inoltre detto che la partecipazione ai network favorisce lo sviluppo della ricerca<sup>286</sup> e della sua comunicazione.

Il teatro in carcere, non solo contribuisce alla costruzione di buone prassi ma costituisce anche un'occasione formativa in grado di contrastare il fenomeno della recidiva.

La documentazione di tipo narrativo utilizzata dal presente studio, si è affidata non tanto alla registrazione quantitativa dei risultati quanto alla capacità di rilevare e interpretare i cambiamenti *del* e *nel* processo, attraverso un monitoraggio costante dell'evoluzione

---

<sup>279</sup> Cfr. R. Simon, *The Pedagogy of Witnessing*, op. cit.

<sup>280</sup> Si rinvia all'ipotesi formulata in apertura del terzo capitolo.

<sup>281</sup> Prime riflessioni maturate nel corso del Seminario “I linguaggi del teatro in carcere” a cura di G. Pedullà, nell'ambito della Rassegna Nazionale di Teatro in Carcere “Destini Incrociati” (Pesaro, 11-14 dicembre 2015).

<sup>282</sup> Abbiamo avuto modo di tracciarne un profilo grazie a Mariano Dolci nel secondo capitolo e con il rinvio al contributo in Appendice.

<sup>283</sup> Cfr. I. Soncini, *La comunità inclusiva* in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *The Hundred languages of children*, ABC-CLIO, Santa Barbara, California, 2012.

<sup>284</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

<sup>285</sup> Si fa spesso riferimento nella documentazione espressa dalla ricerca a temi di “Improvvisazione creativa” che coinvolgono la persona nella sua totalità, attraverso l'attivazione e la conseguente valorizzazione della spontaneità e di tutte le proprie risorse “differenti”.

<sup>286</sup> Qui particolarmente rilevante nello studio del teatro con detenute e detenuti, in riferimento all'esistenza di un Coordinamento Nazionale di Teatro in Carcere (che attualmente presiedo), al quale hanno aderito anche altri studiosi di università italiane.

delle competenze emotive, espressive e relazionali e dei fattori di partecipazione e di contesto.

Questo è il teatro che si fa carico dell'“ascolto” e che è aperto all'altro. Ovvero alla differenza che è contenuta nell'altro. Questo è il *riferimento* della “pedagogia della reciprocità”. La “disabilità” non è infatti una condanna ma è il segnale di una realtà che può essere esplorata –come ha insegnato P. Freire - attraverso un processo di “coscientizzazione”, o, usando un termine attuale, di *empowerment*.

Il linguaggio teatrale in carcere crea infatti un'altra scena della vita, supera l'immobilità, cambia la sostanza del tempo, inventa lo spazio, riempie il silenzio di parole, illumina l'ombra. Come evidenzia E. Vilella, responsabile dell'area educativa della Casa Circondariale di Pesaro, sede delle sperimentazioni, oggetto di questa ricerca:

[...] Il palcoscenico diventa una piazza dove le persone si incontrano con una gran voglia di comunicare e si trovano a dover fare i conti con lingue diverse, usi e costumi diversi, si va alla ricerca di ciò che accomuna. Così si recita seguendo semplicemente il canovaccio dell'essere umani e viventi. Si recita a soggetto. Non bisogna imparare le battute a memoria, è sufficiente e necessario sapere cosa si vuole dire ed essere consapevoli di chi si è. È necessario e vitale imparare i tempi drammatici, perché se non ascolti non riesci neanche a rispondere, se ti accavalli tutta la comunicazione si interrompe. Una partitura rigorosa che si sposa con la creatività. I segni di questa esperienza, noi tecnici del trattamento, li abbiamo visti tracciati, in maniera più o meno profonda, nelle persone che hanno calpestato la piccola pedana della sala teatro di Villa Fastiggi.[...].<sup>287</sup>

Il teatro in carcere è quindi un connubio di etica ed estetica, una forma alta di teatro popolare, un'arte per tutti, un *quid* che *cambia la vita* a chi lo fa e a chi lo vede.

Le testimonianze narrative di persone che, durante la reclusione a Napoli, Livorno, Pistoia, Pesaro e a Venezia, hanno partecipato intensamente a un'esperienza di laboratorio teatrale in carcere, possono essere incrociate con quelle documentate a Pesaro.

---

<sup>287</sup> Dichiarazioni raccolte nel corso della sperimentazione attuata, in sintesi espresse anche in M.C. Taliani, *Destini incrociati*, op. cit., [https://www.youtube.com/watch?v=jnklc\\_Xxwgg](https://www.youtube.com/watch?v=jnklc_Xxwgg).

Vale la pena pertanto selezionare le seguenti, raccolte con la videointervista, per esporre, attraverso questo esiguo ma indicativo campione, alcuni effetti positivi.

[...]

1. La mia esperienza teatrale nasce nell'OPG di Aversa, dove ho incontrato Anna Gesualdi e Giovanni Trono, che hanno organizzato un gruppo per produrre un'opera. All'inizio dell'esperienza teatrale ero un po' restio, nel senso che non accettavo il "trattamento", poi praticando la scena, praticando le persone, avendo a che fare con l'umano che c'è dentro di ognuno di noi, ho capito che potevo fidarmi, che potevo accettare anche le influenze esterne. In questo modo ho potuto capire che c'era altro all'infuori di me. Il mio mondo era circoscritto in una sfera emotiva particolare. Mi sono liberato di questo peso, che impediva alla mia persona di comunicare con l'esterno (G., ex internato in OPG, oggi persona libera)

[...]

2. La mia esperienza nasce dal bisogno di evadere dalla realtà in cui si vive dentro: una maniera per svagarsi. Da un'esigenza di evasione è diventata una passione. Ho approfondito e siamo arrivati a oggi. Sicuramente mi ha fatto vivere la carcerazione in un'altra maniera e me l'ha fatta affrontare in maniera diversa. Mettermi a confronto con le persone. Esteriorizzi delle tue emozioni, cosa che dentro sei abbastanza impossibilitato a fare. Poi ti apre anche un po' la mente, sinceramente (M., sottoposto a misure di Esecuzione penale esterna) [...]

3. Quando ho iniziato a fare laboratorio teatrale ho scoperto delle cose dentro di me che non avevo nemmeno l'idea che esistessero. In quel momento non pensavo né alla cella, né ai processi, né al carcere. Pensavo solo di fare qualcosa di utile, qualcosa di buono per me e allo stesso tempo anche per la comunità. La cosa più bella è stata che nel 2011 questa recita veniva fatta all'interno della Casa Circondariale ma con il pubblico esterno. In quel momento lì, non so, non ho parole per esprimere l'emozione così forte; quando finiva lo spettacolo e me ne andavo su in cella, quell'emozione me la portavo dietro per tutta la giornata (G., ex detenuto, oggi persona libera) [...]

4. Per me è iniziato tutto un po' per curiosità e per passare il tempo. Sai, appena entri, hai bisogno di svaghi. Poi andando mi è piaciuto, ho cominciato a conoscere meglio me stessa, ad avere più fiducia in me, a scoprirmi piano piano. Mi ha aiutato e adesso mi piace. Penso che continuerò anche un giorno fuori dal carcere (S., detenuta) [...]

5. Dentro un carcere, il teatro è come "tirare la tenda". Sei dall'altra parte. Ti fai un sipario tra te e il carcere. Rinforza anche la personalità (N., detenuta) [...]

6. Riesci a ritrovare la libertà nonostante tu sia tra quattro mura. Ti aiuta un pochino in più a capire chi sei, i tuoi limiti e anche a superarli. Quando li superi sul palco, poi è più facile superarli anche nella vita privata. In un posto come il carcere, dove c'è questo limite, questo chiudersi costantemente... perché quando vivi in una situazione difficile anche la fantasia si blocca e vivendo al massimo la felicità vivi al massimo anche la tristezza, quindi cerchi di contenere un po' tutto. Quando ti metti a contatto con questa realtà, hai la possibilità di dare libero sfogo a te stessa, a quello che comunque provi. (V., ex detenuta, oggi persona libera)

[...] <sup>288</sup>

Va inoltre analizzata l'importanza della collaborazione tra il carcere e l'Istituto Comprensivo Statale "Galilei"<sup>289</sup>. I rapporti con la struttura scolastica, e con i diversi gruppi di adolescenti coinvolti, ogni anno sono stati attivati, grazie al progetto E.S.C.O. (educare a scuola per conoscere e orientare). Come testimonia E. Vilella, responsabile dell'area educativa della Casa Circondariale di Pesaro, quando afferma:

[...] Tra gli obiettivi educativi e didattici perseguiti dalla Scuola vi è quello di "far conoscere la struttura carceraria, ciò che la pena e la detenzione comportano". Le perplessità iniziali sull'opportunità di far incontrare dei "delinquenti" con dei minorenni, vengono superate attraverso un'accurata pianificazione del lavoro che prevede un avvicinamento graduale, e fortemente sostenuta dalle motivazioni che ci ritroviamo a condividere e cioè: la necessità che siano le persone a incontrarsi; l'opportunità che il carcere venga vissuto come un luogo dove sia possibile agire un'interazione col territorio; la convinzione che una relazione significativa si costruisca sul fare insieme (raccontare, dipingere, recitare, giocare...) [...] <sup>290</sup>.

Altrettanto rappresentative sono, sempre nell'ambito del "Progetto Kafka", le testimonianze degli studenti della IIB del Liceo artistico "Mengaroni" di Pesaro".

---

<sup>288</sup> Cfr. M.C. Taliani, *Destini Incrociati*, produzione Teatro Universitario Aenigma e Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere in occasione della seconda Rassegna Nazionale di Teatro in Carcere "Destini Incrociati" (11-14 dicembre 2015), [https://www.youtube.com/watch?v=jnklc\\_Xxwgg](https://www.youtube.com/watch?v=jnklc_Xxwgg).

<sup>289</sup> Sperimentazione documentata nella seconda parte del quarto capitolo.

<sup>290</sup> Dichiarazioni raccolte nel corso della sperimentazione fin qui attuata. Si veda anche M.C. Taliani, *Progetto Kafka*, produzione Teatro Universitario Aenigma, Pesaro, marzo 2015, [https://www.youtube.com/watch?v=NNurc\\_DhuqM](https://www.youtube.com/watch?v=NNurc_DhuqM). Nel video è raccolta una significativa documentazione che fa riferimento all'incontro tra detenuti e detenute della Compagnia "Lo Spacco" con la performance *Davanti alla legge* e i ragazzi della II B dell'Istituto Comprensivo "Galilei" (a.s. 2014/2015) che hanno allestito insieme a loro lo spettacolo *Conoscendo Kafka*.

Grazie allo sviluppo di riflessioni e di report narrativi raccolti a seguito di incontri teatrali organizzati, in collaborazione con i docenti che hanno accompagnato i ragazzi in carcere per la visione dello spettacolo *Davanti alla legge*, ho avuto la possibilità di riscontrare innanzitutto che gli stereotipi presenti nell'immaginario adolescenziale sulla vita dei detenuti in carcere (molto presenti negli studenti dodicenni o tredicenni della Scuola "Galilei") persistono in alcuni casi anche all'età di 15-16 anni. I detenuti continuano a essere immaginati come persone che "mangiano pane e acqua", vestiti con "tute tutte uguali". Si tratta di stereotipi generati prevalentemente da linguaggi massmediatici cinematografici o televisivi, spesso di derivazione statunitense ("...avevo visto il carcere solo in televisione..." o "...sicuramente questo carcere è a cinque stelle in confronto a quelli in America..."). A fronte di alcune testimonianze più restie all'"ascolto dialogico" ("... mi aspettavo un carcere più serio...", "...me lo aspettavo più tosto..."), dopo aver vissuto la tensione del dover essere stati sottoposti a controlli (lasciando all'ingresso ogni oggetto o effetto personale scrutati in ogni angolo da telecamere) e attraversato diverse grandi porte di metallo (che si chiudevano alle spalle) il dato entusiasmante è come l'esperienza sia stata molto proficua dal punto di vista dell'"incontro con l'altro" nell'ottica di una "pedagogia della reciprocità", dato essenziale di un contesto inclusivo.

Anche Dario Fo, che ho avuto occasione di conoscere durante la visita ai detenuti del carcere di San Vittore a Milano, nella giornata in cui la Corte Europea dei diritti umani infliggeva all'Italia una condanna per trattamento inumano delle persone reclusi<sup>291</sup>, ha dichiarato che sarebbe educativo che i ragazzi visitassero le carceri come rito assoluto, come momento di presa di coscienza, ascoltando le storie di vita di chi vi è rinchiuso.

In un tempo di crisi economica e sociale non è facile immaginare un incremento degli interventi pubblici che favoriscano nel campo delle attuali emergenze l'organizzazione di "progetti di vita" e di accesso al lavoro attraverso percorsi formativi, basati anche sull'attività teatrale.

Le recenti aperture, qui documentate, fanno ben sperare su possibili positivi sviluppi, in particolare sul versante del teatro in carcere.

Il Protocollo d'Intesa sottoscritto tra Istituto Superiore di Studi Penitenziari del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria e il Coordinamento Nazionale di

---

<sup>291</sup> Argomento approfondito nel terzo capitolo.

Teatro in Carcere<sup>292</sup> ha suggerito ai responsabili dell'organismo che si occupa della formazione del personale penitenziario l'idea di comporre in modo organico, all'interno del Sistema penitenziario, aree di interesse culturale e costruire occasioni utili di reinserimento sociale<sup>293</sup>.

L'Istituto Superiore di Studi Penitenziari ha inoltre recentemente anticipato il risultato di una ricerca con il quale si annuncia che la recidiva nei detenuti che si dedicano ad attività teatrali si abbassa al 6% rispetto al 65% di ritorno al crimine per ex carcerati che teatro non fanno durante la loro detenzione. Si tratterebbe, se confermato da seri protocolli, di un dato di grande rilevanza sociale, culturale e persino economica se pensiamo alle ingenti risorse necessarie nella gestione di ogni nuova singola detenzione. Una nuova ricerca potrebbe fare riferimento a indicatori che, in modo più appropriato, potrebbero affrontare lo sviluppo di competenze emotive, professionali e relazionali sviluppate nel post reclusione<sup>294</sup>.

In questa direzione sembra collocarsi il Ministro della Giustizia A. Orlando, che sta avviando con gli Stati Generali per l'Esecuzione Penale<sup>295</sup> un "modello di esecuzione all'altezza dell'articolo 27 della nostra Costituzione".

Il Tavolo 9 (Istruzione, Cultura e Sport) sta prendendo inoltre in esame l'importanza delle espressioni culturali e artistiche "al fine di garantire un incremento, un coordinamento e un attivo supporto delle attività anche dal punto di vista degli spazi adeguati e di regole interne che ne favoriscano lo svolgimento"<sup>296</sup>. In questa prospettiva, al Tavolo di lavoro in data 2 novembre 2015, ho esposto, come Presidente del Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere, sia le criticità dell'esperienza quotidiana di chi con difficoltà opera teatralmente negli istituti, sia le buone prassi.

E quella della specificità della funzione educativa inclusiva dell'incontro tra Scuola e Carcere attraverso il Teatro, esposta dettagliatamente in questa tesi, è stata particolarmente apprezzata, come dimostra la Tavola Rotonda nazionale che, con il

---

<sup>292</sup> Si veda il relativo paragrafo del terzo capitolo di questa tesi.

<sup>293</sup> M. De Pascalis, *Un'occasione generativa di un nuovo essere sociale del carcere*, in "L'Eco dell'ISSP", n. 3, marzo 2014, p. 21.

<sup>294</sup> Riferimento a una riflessione avviata con la Prof.ssa P. Gaspari in merito alla composizione di un possibile Diario per la valutazione della formazione inclusiva non come modello di normalizzazione, ma come processo di riconoscimento di complessità eco-sociale.

<sup>295</sup> Si veda il riferimento nell'introduzione di questa tesi.

<sup>296</sup> Tavolo n. 9 degli Stati Generali per l'Esecuzione Penale, Ministero della Giustizia, Rapporto di Medio Termine, [https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_2\\_19\\_1\\_9.wp?previousPage=mg\\_2\\_19\\_1#a0a](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_19_1_9.wp?previousPage=mg_2_19_1#a0a) (30/11/2015).

Patrocinio degli Stati Generali per l'esecuzione penale, si è tenuta a Urbania (Pesaro e Urbino) il 29 novembre 2015<sup>297</sup>.

Un'altra iniziativa che prelude a nuovi sviluppi, in linea con il lavoro esposto dal presente studio, è stata quella del Primo Seminario di Formazione per operatori penitenziari sui temi della promozione e valorizzazione delle attività teatrali in carcere<sup>298</sup>. Le linee d'indirizzo delle riflessioni promosse dall'istituto Superiore di Studi penitenziari insieme al Coordinamento Nazionale di Teatro in Carcere prefigurano un lavoro di formazione orientato a coinvolgere, a più livelli, le persone recluse, gli operatori teatrali, gli operatori penitenziari, il pubblico del teatro in carcere.

Ulteriori prospettive di studio e ricerca interdisciplinari (attraverso programmi, possibilmente, di lunga durata) si aprono nell'ambito della cooperazione all'interno della comunità scientifica sia nazionale, con collegamenti con altre sedi universitarie interessate allo studio del fenomeno, sia internazionale, a cominciare dai contatti avviati con gli Stati Uniti - così come sono stati documentati in questa tesi - fino alle ricerche attualmente finanziate da organismi statali europei.

Va infine ricordato ancora con C. Gardou che “La posta in gioco è molto alta. La trasformazione delle menti e delle pratiche richiederà del tempo, ma è necessaria: coltivare la terra per favorirne il ricco sviluppo. Peggior dell'indignazione è la rassegnazione, peggior della protesta sono l'abitudine e l'indifferenza”<sup>299</sup>.

---

<sup>297</sup> Iniziativa realizzata nell'ambito del XVI Convegno Internazionale su “I teatri delle diversità” promosso dalla Rivista europea “Catarsi, teatri delle diversità”.

<sup>298</sup> Si allega in Appendice il Programma del Seminario, intitolato *Recito, dunque so(g)no*.

<sup>299</sup> C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola*, op. cit., p. 92.

# **APPENDICE**



## Intervista a Howard Gardner<sup>300</sup>

- 1. La Comunità scientifica internazionale ha riconosciuto l'importanza della sua teoria delle *Intelligenze multiple (Multiple Intelligences)* per il superamento dell'idea dell'intelligenza come fattore unitario misurabile tramite il *Quoziente d'intelligenza (Intelligence Quotient or IQ)*. Quanto secondo lei, a distanza di oltre trent'anni dal suo lavoro sulla “Mind's New Science”, siamo oggi tutti più consapevoli della centralità della mente e della soggettività, e del ruolo fondamentale del contesto e della cultura negli studi sulla crescita dell'individuo?**

Solo negli Stati Uniti ci sono circa cinque milioni di educatori k-12, sicuramente dieci volte di più che nel resto del mondo. Credo sia incredibile che molti di questi educatori siano venuti a conoscenza della teoria MI, in un modo o nell'altro, considerando che molti di loro non avevano letto i miei lavori né sapevano il mio nome. Sento di aver avuto successo nello sfidare la nozione d'intelligenza singola che viene sostenuta adeguatamente dai test del QI o altri equivalenti.

Ma quando si approda a domande più specifiche, come una comprensione del ruolo del contesto e della cultura, non mi sento di poter dare un “sì” o un “no” come risposta. In gran parte dipende da come vengono formulate le domande e da come sono interpretate le risposte.

Faccio un esempio. Negli Stati Uniti, se chiediamo agli insegnanti: “ci sono bambini che potremmo definire ‘dotati?’”, molti di loro direbbero di no. Questa è la risposta politicamente corretta. Ma se poi chiedessimo ad un insegnante di classificare gli studenti in base alle abilità nel dipingere, scrivere o ballare, non avrebbero grande difficoltà nel farlo.

Attraverso il modo in cui formulo la domanda posso rendere gli insegnanti (e anche i genitori) sensibili o insensibili verso la cultura o il contesto. Ma vi dirò: persone che hanno insegnato per diversi anni e che prestano molta attenzione alla propria tecnica, sono abbastanza inclini ad essere sensibili verso la cultura e il contesto.

- 2. Pensando alla sua esperienza, quanto e come uno studioso di educazione progressista può esercitare la propria influenza sulla cultura, sulla politica e sullo sviluppo di sistemi educativi innovativi?**

Recentemente, uno studioso americano, James Schneider, ha pubblicato un libro intitolato “From the Ivory to the School House” (dall'Avorio alle School House). Nel libro, Schneider analizza coppie d'idee – che appaiono superficialmente simili ma che in realtà differiscono enormemente a livello del loro impiego da parte degli educatori. Ha comparato la mia nota teoria dell'intelligenza con la teoria dell'intelligenza sviluppata dal mio collega Robert Sternberg, e ha proposto alcune ragioni per cui la mia teoria ha preso piede e influenzato sia la teoria

---

<sup>300</sup> Professor of Cognition and Education, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, Massachusetts.

educativa che la pratica, e perché, invece, la teoria triarchica dell'intelligenza di Sternberg non ha avuto un impatto percepibile.

Schneider sottolinea che la teoria e la ricerca che hanno avuto un impatto in pratica sono semplici da enunciare e chiare da concettualizzare; hanno implicazioni educative immediate; non richiedono molto per essere implementate; e hanno avuto a disposizione "traduttori" e "sostenitori" che hanno aiutato gli insegnanti a comprenderle e servirsene.

Di certo, a volte le teorie come la mia possono essere mal interpretate e mal applicate. Spesso gli usi scorretti sono insignificanti, ma a volte possono essere dannosi e devono essere eliminati. In poche occasioni ho avuto il ruolo di "poliziotto addetto al traffico", denunciando chiaramente pratiche che ritengo distruttive e ingannevoli. Ora ho un sito web, [multipleintelligencesoasis.org](http://multipleintelligencesoasis.org), in cui espongo le pratiche corrette e quelle sbagliate.

- 3. Lei ha osservato istituzioni educative per la prima infanzia di molti Paesi ed è stato uno dei primi studiosi a riconoscere il significativo lavoro di Loris Malaguzzi e dalla sua équipe a Reggio Emilia. Quanto quell'esperienza italiana è riuscita ad aiutarla nell'approfondire le ricerche sul potenziale delle giovani menti osservandole nel pieno della loro azione?**

Tra tutte le esperienze educative che ho avuto negli ultimi cinquant'anni, gli incontri con le scuole a Reggio hanno avuto l'impatto maggiore. Questo perché gli sforzi di Loris Malaguzzi e dei suoi numerosi colleghi hanno esteso la nostra comprensione delle potenzialità dei bambini nell'usare "i cento linguaggi dell'infanzia"; e hanno ampliato anche la nostra conoscenza delle modalità migliori con cui lavorare con i bambini dai sei mesi fino all'età scolastica. Il team di Reggio ha incrementato le visioni fondamentali di Piaget e Montessori. Hanno dato forma agli interventi educativi appropriati per il nostro tempo e le nostre culture in tutto il mondo.

All'*Harvard Project Zero*, un gruppo di ricerca di cui sono stato un membro fondatore nel 1967, abbiamo realizzato una ricerca ispirata dalla collaborazione con le Scuole di Reggio. Nel libro *Making Learning Visible* (rendere visibile l'apprendimento), abbiamo descritto l'importanza dell'apprendimento collaborativo e della documentazione; e nel libro *Visible Learning* (apprendimento visibile) abbiamo esteso l'approccio di Reggio per impiegarlo con bambini di età differenti (Ricercatori principali: Mara Krechevsky, Ben Mardell, Melissa Rivard, Daniel Wilson).

- 4. Lei è senior director del Project Zero, che ha fondato nel 1967 con il filosofo e studioso del linguaggio Nelson Goodman alla Harvard University. Il programma ha esaminato lo sviluppo dei processi di apprendimento nei bambini, negli adulti, nelle organizzazioni. Ci può indicare quali sono i risultati più avanzati delle ricerche in un campo nel quale sono considerate bussole orientative parole come "intelligenza", "creatività", "comprensione", etica?**

La risposta più semplice, e anche la più onesta, a questa domanda è “No”. Attualmente abbiamo dieci ricercatori principali al Project Zero, e ognuno di loro ha istituito una linea investigativa importante e separata. Tutto ciò viene descritto ancora meglio nel nostro sito web [pz.harvard.edu](http://pz.harvard.edu)

Ma per rispondere allo spirito della domanda, menzionerò brevemente tre linee di lavoro di cui ho conoscenze dirette; altre vengono esposte in seguito in risposta ad ulteriori domande.

A. Collaborazione con Paul Salopek, un giornalista premiato che si sta facendo un giro attorno al mondo, simulando quel che l'*homo sapiens* ha fatto decine di migliaia di anni fa. I colleghi stanno sviluppando del materiale che i bambini nelle scuole di tutto il mondo possono utilizzare per seguire lo straordinario percorso di Salopek, interagendo con altri compagni che stanno cercando di includere il proprio quartiere (Ricercatrice principale: Liz Duraisingh).

B. La morale dei nuovi media digitali. Internet, il web, i social media, i motori di ricerca e simili hanno distrutto molte considerazioni sul comportamento etico, in relazione alla veridicità, la privacy, la proprietà intellettuale e la partecipazione in una comunità. Come possiamo ri-negoziare il comportamento etico e morale in questo ambiente che muta radicalmente? Abbiamo studiato come sia i giovani che gli adulti cercano di mettere in scena e orchestrare i loro comportamenti in modo da trarre vantaggio dal potere dei media, ma non a spese delle altre persone (Ricercatore principale: Carrie James).

C. Scienze e arti liberali nel Ventunesimo secolo. Un'educazione d'istituto quadriennale nelle scienze e arti liberali è un'autentica invenzione americana. È ammirata e imitata in tutto il mondo, ma, negli Stati Uniti, è anche in pericolo per via sia di fattori esterni (costi elevati, numerose richieste di educazione professionale) che di aspetti interni (imbrogli, consumo eccessivo di alcol, comportamento sessuale scorretto, ecc.). Assieme alla ricercatrice Wendy Fischman, sto realizzando uno studio a livello nazionale su quello che diversi “interessati” pensano riguardo a questa ammirata seppure sempre più fragile forma di educazione. In base alla ricerca in 5-10 campus, ricaveremo raccomandazioni specifiche su come preservare al meglio e rafforzare l'educazione nelle arti liberali nel nostro tempo.

5. **Nel volume *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century* lei ha sostenuto che la ricerca della verità, della bellezza e della bontà sono bisogni profondi dell'essere umano e, quindi, fondamentali del suo processo formativo. Ci può sinteticamente illustrare come un sistema educativo potrebbe/dovrebbe farsi carico di tale consapevolezza?**

Credo che ogni educatore, come ogni essere umano, debba preoccuparsi di quello che è vero e quello che non lo è, quali esperienze apprezzare e quali evitare e come relazionarsi al meglio con altri esseri umani. Siamo diversi poiché diversamente coscienti di queste domande; diversamente riflessivi sulle nostre stesse affermazioni; siamo più o meno consapevoli di come queste virtù umane vengano minacciate dalle critiche (filosofiche, culturali) a dalle tecnologie

(soprattutto i media digitali). Un buon educatore dovrebbe aiutare tutti noi a navigare a nostro modo in questa aggrovigliata rete di virtù.

Nel lavoro che sto svolgendo attualmente, tratto la visione naif e “non istruita” delle tre virtù, il modo in cui dovremmo essere istruiti a rispettare le virtù nell’istruzione formale, e come dovremmo continuare a lottare con ciò che è vero, bellissimo e buono (e ciò che non lo è) anche dopo aver finito la scuola. Non è per niente un compito facile. E inoltre, una conversazione continua con le altre persone, con i prodotti culturali e con se stessi è una parte importante del significato di essere umano, nel nostro tempo e, forse, in ogni tempo.

6. **Il titolo di un suo attuale corso accademico alla Harvard frequentato da un nutrito e molto motivato gruppo internazionale di studenti è: *Good Work in Education: When Excellence, Engagement, and Ethics Meet*. Qui lei riprende il programma di ricerche “Good Work Project” fondato nel 1995 e diretto con Mihali Csikszentmihalyi e William Damon, poi confluito nel più largo “Good Project”. Cosa significa oggi attuare un buon lavoro in educazione a vari livelli ed in vari ruoli? Inoltre, alla luce dei primi venti anni di elaborazioni del gruppo di ricerca, si può illustrare un Vademecum di Responsabilità che dovrebbero essere presenti nei vari contesti lavorativi?**

Il nostro schema generale di un buon lavoro prevede tre caratteristiche che, in inglese, incominciano tutte con la lettera E. Un buon educatore è tecnicamente ECCELLENTE – conosce la sua materia, la buona pedagogia, e i suoi studenti; un buon educatore è COINVOLTO (ENGAGED) – ritiene che insegnare sia importante, e non vede l’ora di incontrare la sua classe; un buon educatore è ETICO – comprende qual è la condotta adeguata da seguire in situazioni difficili, riflette sulle scelte fatte e, in futuro, cerca di aggiustare adeguatamente le proprie azioni e il proprio linguaggio.

Notate che le tre E sono separate; un educatore può essere tecnicamente eccellente ma non coinvolto; uno può essere etico ma non eccellente, eccetera. È una sfida continua per mantenere le tre caratteristiche. Abbiamo creato un set di attrezzature per un buon lavoro, un “Good work toolkit” che possa aiutare gli educatori a raggiungere e conservare la capacità di svolgere un buon lavoro in circostanze ardue.

Abbiamo dedicato un libro intero alla domanda: cosa significa essere “Responsabile al lavoro”. Un buon educatore ha varie responsabilità: verso i suoi studenti, verso la materia o argomento, verso l’istituzione in cui insegna, verso i genitori e i colleghi, e verso l’intera società in cui vive. Certamente, anche monitorare queste responsabilità può essere schiacciante e nessuno riesce ad essere egualmente responsabile verso ogni componente per tutto il tempo. Detto ciò, se si sviluppano buone abitudini e una routine, è possibile essere un educatore responsabile per la maggior parte del tempo; ed è possibile orientare le energie speciali e la riflessione per quelle volte in cui l’azione corretta non è chiara o quando si soppesa “uno sbaglio” contro un “altro sbaglio”.

7. **Viviamo in una società dominata dal potere della scienza e della tecnologia e dobbiamo fare i conti con la globalizzazione. Nel suo testo *Five Minds for the Future* lei, facendo ancora riferimento alla molteplicità delle “Intelligenze” ce ne indica cinque: disciplinare, sintetica, creativa, rispettosa, etica. Quanto davvero è possibile “Educare pensando al futuro”, integrando le sue linee generali di evoluzione?**

Scrivendo sulle “cinque menti” ho certamente tenuto conto della realtà della globalizzazione. Solo gli individui che hanno coltivato queste “tipologie di menti” riescono a prosperare in un mondo globale, interconnesso e complesso che cambia rapidamente.

Indirizzando il libro agli educatori, e anche ai leader delle istituzioni aziendali e politiche, ho cercato di richiamare l’attenzione su capacità che diamo per scontate (ad es., il rispetto) come anche su quelle a cui non diamo troppa importanza (sintesi, scelte etiche). Come per le tre E del Good Work, il buon lavoro, è difficile rivolgersi a tutte e cinque le menti; eppure i migliori educatori e i migliori leader non perdono mai di vista questo quintetto. Tutti noi, in quanto lavoratori e cittadini, dovremmo cercare di tenere a mente queste cinque menti.

Come si riesce a sintetizzare o integrare le menti? Nel libro, sono giunto alla conclusione che tale sintesi è un progetto individuale: nessuno può comprimere le tue cinque menti per te. Inoltre, c’è una tensione inevitabile tra le menti: Rispetto può entrare in disaccordo con etica; disciplina può andare in una direzione diversa rispetto a creatività. E così, mentre di solito si pensa alla sintesi in relazione alla conoscenza, questa forma di sintesi è individuale, rivolta all’interno, e ricalibrata costantemente alla luce dei nostri obiettivi, valori, e condizioni nazionali e internazionali in rapido mutamento.

8. **Nel recente libro che lei ha scritto insieme a Katie Davis *The App Generation*, vengono prese in considerazione l’identità, l’intimità e l’immaginazione degli adolescenti. Quanto l’attuale generazione di giovani è dipendente dalle applicazioni digitali? Quali sono i limiti e le potenzialità di queste ultime?**

In ogni parte del mondo che conosco i giovani sono completamente immersi nel mondo digitale – a un livello tale che è inconcepibile per loro pensare di poter stare separati, per lungo tempo, dai propri dispositivi. Invece, molti di noi che non siamo giovani, che siamo “immigrati digitali” piuttosto che “nativi digitali”, siamo comunque legati, se non dipendenti, ai nostri dispositivi digitali.

La differenza principale nel libro, scritto in collaborazione con la mia ex studentessa Katie Davis, è tra app-dipendenza e app-abilitazione. Una persona app-dipendente è alla costante ricerca dell’app migliore; e non appena riesce a soddisfare questa sua routine, incomincia la ricerca della prossima app. Anche una persona app- abilitata utilizza spesso le app, ma non è mai limitata dalla gamma di app attuale; le app libereranno la persona per fare ciò che desidera o che ha bisogno di fare, indipendentemente dalla prossima applicazione dell’app. Una persona app-abilitata può anche separarsi dai dispositivi senza sentirsi mancare.

Per di più, le persone possono anche essere app-trasendenti: fare scoperte e progressi incredibili senza essere dipendente in alcun modo delle app. In questo

contesto, vorrei menzionare Steve Jobs. Pur avendo a che fare più di chiunque altro con l'invenzione e lo sviluppo delle app, non è stato MAI limitato dalla tecnologia moderna – invece, riusciva generalmente a trascendere la tecnologia affidandosi alla sua considerevole perspicacia.

9. **In occasione dei suoi 70 anni, nel 2013, Mindy Kornhaber e Ellen Winner hanno invitato centodiciassette studiosi (suoi docenti, colleghi, allievi, o studenti in formazione) a scrivere in suo onore. Lei ha corrisposto a tutti sia in forma accademica, sia in forma personale. Da qui il recente volume *Mind, Work, and Life: A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner's 70th Birthday*. Pensando al risultato, quale bilancio trae per la sua attività accademica e quali raccomandazioni o monito per i giovani ricercatori?**

Lo *Festschrift* è tra le cose più importanti della mia vita – è un grande privilegio avere questi colleghi e amici fantastici, poter origliare quello che pensano del mio lavoro e di me, e avere l'opportunità di rispondere loro. E, in aggiunta, essere riuscito a pubblicare l'intero documento di 1500 pagine sul mio sito web, al link:

[http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/festschrift-\\_-volumes-1-2-\\_-final.pdf](http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/festschrift-_-volumes-1-2-_-final.pdf)

Sono stato una persona davvero fortunata sotto ogni aspetto. Sin da giovane, desideravo ricercare e fare ricerca, e ho avuto il privilegio di poterlo fare. Quindi il mio primo consiglio è questo: “Fatelo! Ma con gli occhi ben aperti”.

Per disambiguare lo slogan: se amate leggere, scrivere, imparare e condividere quello che avete imparato, non esitate a cercare una vita in cui poter continuare a fare queste cose. Potete diventare scienziati, educatori, editori, giornalisti, fondare un'organizzazione. Si vive una volta sola ed è tragico negare a se stessi queste opportunità senza tentare di perseguirle.

Ma non credete che il modo in cui uno ricerca e fa ricerche sia sempre lo stesso da un'era all'altra, non lo è. Nel Diciannovesimo secolo, la maggior parte della ricerca veniva fatta da amatoriali: sia persone ricche che persone con un lavoro. Nel Ventesimo secolo, molti ricercatori lavoravano all'università o in *think tank* e ricevevano soldi dal governo o da fondazioni per proseguire il proprio lavoro. Ai nostri tempi, le fonti di sostegno e le location per la ricerca possono essere abbastanza differenti.

Inoltre, bisogna distinguere tra lavoro e qualifica professionale. Quando stavo per lasciare la scuola agli inizi degli anni Settanta molte persone volevano diventare giornalisti, fare reportage investigativi per i giornali su carta. I giornali su carta possono anche non esistere per vent'anni, ma una buona capacità di pensare e scrivere su argomenti che devono essere riferiti e analizzati sarà sempre necessaria; tuttavia, dove tutto ciò possa avvenire, come lo si possa chiamare e chi possa finanziarlo può essere abbastanza diverso da quello che i grandi giornalisti del passato si erano immaginati.

**10. Dal suo Osservatorio privilegiato, come è mutato negli ultimi cinquant' anni il concetto di *Diversità*? Quali le diversità sulle quali si sono maggiormente concentrati gli studi e quali gli orizzonti più rilevanti per la ricerca educativa? Che ruolo potrebbe avere il Teatro in tale prospettiva?**

In questi giorni, negli Stati Uniti il termine 'diversità' è una grande parola ma anche una parola molto di moda. A volte, si riferisce principalmente alla diversità razziale (soprattutto nero e bianco); spesso si riferisce ad ogni genere di diversità etica o culturale; ma può anche indicare la diversità politica (sinistra/destra) o la diversità sessuale (gay, eterosessuale, transessuale).

Non c'è ombra di dubbio che la diversità sia molto più presente nel radar di quanto lo fosse cinquant'anni fa, quando andavo a scuola. Quando frequentavo l'università di Harvard, ci assomigliavamo quasi tutti (maschi bianchi); c'erano poche persone apertamente gay; e in quanto a idee politiche, la maggior parte di noi era nel mezzo. Oggi, il nostro campus non potrebbe essere più diverso da ogni punto di vista.

É importante essere consapevoli della diversità, e noi in quanto società (sia nazionale che globale) abbiamo fatto notevoli e graduali passi in avanti nell'ultimo mezzo secolo. Il movimento per i diritti civili, il movimento femminile e il movimento per i diritti dei gay hanno riscontrato successi sorprendenti in molti luoghi, anche se c'è ancora molto che deve essere fatto.

Pur rischiando di sembrare un po' fuori luogo, credo che dovremmo prestare molta attenzione ai modi in cui, al di là di ogni differenza, condividiamo la nostra umanità. E questo non solo perché i nostri geni sono praticamente identici, ma anche perché, in quanto al nostro pianeta, siamo a rischio di distruzione (ad esempio, per via del riscaldamento graduale della terra; o più rapidamente, a causa di una guerra nucleare o di un patogeno fuori controllo). Queste minacce ci richiedono di lavorare insieme, e non solo di proclamare la nostra diversità.

La cosa magnifica del teatro è che ha il potere di enfatizzare SIA la nostra diversità CHE la nostra umanità comune. In molti modi, il mondo di Shakespeare (o di Eschilo, o di Racine) è completamente diverso dal nostro mondo; eppure ogni essere umano può guardare attraverso le differenze nei vestiti e nelle usanze, e scoprire i nostri più comuni problemi, passioni e possibilità.

## Intervista a Angi Stone-MacDonald<sup>301</sup>

### **1. Ho trovato qui nel Massachusetts un'attenzione particolare nei confronti dell'educazione della prima infanzia. Da quando esiste questo interesse e in quale direzione si sta sviluppando?**

Il Massachusetts è sempre stato uno Stato leader nell'istruzione. È uno dei primi luoghi dove c'è stata la fondazione di un'Università. Quindi l'istruzione pubblica è sempre stata valorizzata e allo stesso modo in cui lo Stato ha sviluppato la consapevolezza dell'importanza dell'istruzione pubblica in generale, è arrivato anche a capire l'importanza particolare dell'educazione per la prima infanzia. Nel contesto generale dell'apprezzamento del pubblico per la prima infanzia, particolarmente negli ultimi 15-20 anni c'è stato un innalzamento dell'impegno e anche delle risorse e dei modelli di istruzione in modo più appropriato, più mirato. Diversamente da altri Stati, qui c'è un forte coinvolgimento del Governo nella sfera della prima infanzia e tutto questo impegno e coinvolgimento del Governo produce una forte adesione anche a livello sociale ed individuale. Possiamo dire che tale modello di qualità della vita nella prima infanzia non esiste in altri Stati dell'Unione. Non vi è una uniformità di approcci ed io stessa, che ho lavorato in altri Stati, posso dire in prima persona che non è sempre così.

### **2. Quando nasce il desiderio di lavorare in ambito educativo *sull'Universal Design for Learning* e quando si passa al superamento dell'idea solo tecnologica, in particolare nella prima infanzia?**

L'idea della UDL nasce con l'obiettivo di usare una tecnologia per rendere accessibile l'apprendimento per tutti i tipi di studenti. Però quando si è passati all'applicazione di queste strategie nella classe, noi educatori abbiamo capito che la tecnologia era uno strumento ma non l'unico e che si poteva applicare il principio dell'UDL per l'inclusione usando anche altri metodi che non necessariamente coinvolgevano la tecnologia. In modo particolare per chi lavorava nella prima infanzia non sempre la tecnologia è disponibile o appropriata per questa età (da 0 a 3 o da 3 ai 5 anni), in parte perché si tratta di sistemi disegnati per bambini più grandi e poi c'è la paura di ritenere che non sia necessariamente un bene per un bambino essere davanti ad uno schermo per un lungo periodo di tempo. Quindi gli educatori per la prima infanzia hanno cercato alternative che aderivano al principio UDL ma anche all'uso della tecnologia nella loro classe.

### **3. Quali gli obiettivi principali nella tua esperienza diretta?**

L'obiettivo principale è di fornire l'accesso sia all'ambiente-classe sia al lavoro preparato dalla maestra. In secondo luogo per permettere a tutti i bambini di essere partecipanti attivi nella classe. In passato c'era l'idea semplicemente del bambino esposto ad una scienza, ad una disciplina. Non c'era l'idea che il bambino dovesse

---

<sup>301</sup>Professor at Massachusetts University, Boston, Massachusetts.



essere attivamente presente e interagire con l'attività della classe. Quindi l'obiettivo è quello di avere una partecipazione attiva e significativa del bambino. Terzo, fornire dei supporti per particolari necessità specifiche al fine di aiutare il bambino per qualsiasi bisogno. Ad esempio per il bambino che sta imparando l'inglese come seconda lingua, oppure un libro interattivo può essere un piccolo faretto che si aggiunge alla matita per rendere più facile usare la matita. Poi si scopre che tale espediente utilizzato per un bambino particolare può diventare un elemento per altri bambini che traggono beneficio. Quindi predisponendo dei supporti per uno o due bambini poi ce ne sono altri che non erano classificati come bisognosi di questi sostegni che ne traggono vantaggio. L'inclusione è particolarmente importante per il mondo della prima infanzia perché se loro fin da piccoli sono inclusi nella classe con i loro coetanei, è molto più probabile che avranno la possibilità di apprendere tutti i contenuti del curriculum. E di non subire molti ritardi nella materia. È più difficile se questi bambini non hanno l'esperienza di essere inclusi nelle classi tipiche. Diventa molto più probabile che quando entrano nella scuola elementare dopo i due o i tre anni debbano essere messi in classi separate perché non riescono a stare al passo con i coetanei.

#### **4. Come si combina il lavoro di mediazione, con bambini disabili con un lavoro in generale di questo tipo sull'inclusione?**

Se in passato gli *special needs* potevano evidenziare le differenze fra uno studente e l'altro, quello che l'UDL cerca di capire è di insegnare agli studenti come imparare ad apprendere: quando tu prepari una lezione puoi pensare ad un bambino specifico che ha bisogno di qualcosa in più perché ha dei bisogni speciali, magari in materie diverse. Ad un bambino che ha problemi a leggere tu puoi illustrare l'argomento con un disegno, ma non identifichi solo quel bambino con la necessità di eseguire il compito in quel modo. L'opzione diventa disponibile a tutti i bambini della classe: quindi è semplicemente un'alternativa a metodi tradizionali. Diventa una seconda alternativa che offri a quel bambino in particolare ma anche agli altri bambini che in quella classe preferiscono esprimersi in quella maniera piuttosto che nell'altra. In questo modo non si dà l'input semplicemente a un bambino speciale che deve far le cose in maniera diversa. Una delle mie prime esperienze professionali è stata in una colonia estiva per adulti con disabilità e quello che mi hanno lì insegnato è che sono le scelte che ci rendono individui. Quando tu dai alle persone la possibilità di scegliere, riconosci la loro individualità e anche il potere o l'autorità che ognuno di noi dovrebbe avere per fare delle scelte ed esprimere la propria volontà. Quindi i principi dell'UDL potrebbero essere sintetizzati in: accesso, partecipazione e sostegni. Al di fuori di questi tre grandi obiettivi si deve pensare sempre di offrire scelte agli studenti, scelte che possono anche fare emergere i veri talenti particolari che possono avere i bambini con bisogni educativi speciali: non solo quelli con i quali occorre sviluppare un lavoro di compensazione per un deficit ma anche quelli che possono mettere in rilievo particolari forze o talenti. Quando si dà agli studenti

la possibilità di scegliere, si riconosce la propria volontà e il diritto che ognuno ha per esprimere la sua volontà anche nell'ambiente scolastico.

**5. Mi sembra di capire che è una modalità di lavoro che esprime un principio di fondo di equità tra le persone. Ci vuoi riferire della tua esperienza in una società multietnica con grandi differenze di status sociale?**

L'America rappresenta tantissima diversità linguistica, sociale, economica che si riflette nelle scuole pubbliche. Queste culture sono presenti in scuole e quartieri. Nelle scuole è più probabile che ci siano due o tre lingue diverse e due o tre livelli socioeconomici. C'è un'alta segregazione e quindi comunque l'educatore/trice deve aiutare tutti i bambini a vedere le cose che tutti in comune hanno fra loro, più che le differenze culturali (pur essendo sensibili e rispettosi della cultura individuale degli studenti). Un'altra sfida più grande è che in certe comunità etniche e culturali c'è una specie di vergogna del bambino in cui è presente un bisogno educativo speciale perché nella loro cultura c'è una specie di vergogna se il figlio non si presenta come il tipico studente impegnato che brilla nella scuola. In questi casi è necessario che vi siano persone che capiscono la cultura dei genitori, che parlino la loro lingua e possano coinvolgerli in un processo di identificazione con il bambino promuovendo consapevolezza e strategie su come aiutarlo.

**6. Quanto e come sono importanti le arti in questo processo educativo?**

L'arte può essere molto importante per i bambini con bisogni speciali. Per esempio ci sono certe forme di autismo in cui i ragazzi sono molto attirati dalla musica o dalle arti visive e questa è una cosa da incoraggiare. La partecipazione alle arti può sviluppare la fiducia in se stesso e consente all'educatore di guidare un interesse nei confronti delle arti come punto d'appoggio o portone attraverso cui puoi insegnare altre materie scolastiche. Utilizzando come punto di partenza la musica, le arti visive o il canto, si può incentivare un bambino a sviluppare diversi interessi. L'anno scorso ho frequentato qualche seduta di laboratorio della società per l'etnomusicologia. Ho assistito a una performance di ragazzi autistici e con altre forme di disabilità. Ognuno si è presentato con qualcosa di scelto o composto da lui o lei, una scelta individuale. Per alcuni di questi ragazzi era un gioco, uno sfogo per l'energia, per altri un'esperienza più profonda o forse l'inizio di una carriera nella musica ma il punto principale è che attraverso la soddisfazione per l'esperienza si generava una specie di autoaffermazione per quelle persone.

**7. Nell'università di Boston nel Massachusetts, che tipo di formazione viene offerta ai futuri insegnanti che opereranno in queste scuole innovative?**

Una delle caratteristiche principali della formazione professionale di un insegnante all'Università di Boston è che ad ogni livello, under graduate, master e post master e dottorato (sarà introdotto tra poco), il principio dell'inclusività sottende la preparazione degli insegnanti. Devono essere preparati per avere un modello di

inclusione poterlo insegnare ai bambini con schemi tipici, a quelli che avranno difficoltà nell'apprendimento o disabilità e ad altri gruppi che potrebbero essere emarginati. Accade spesso quando i bambini sono di prima lingua non inglese o appartengono a popolazioni di rifugiati. A volte si tratta di ragazzi senza tetto, o nella custodia dello stato perché la famiglia non è in grado di curarli: tutti questi ragazzi possono essere a rischio di fallimento scolastico se l'insegnamento e l'insegnante non sono sensibilizzati ai loro bisogni per raggiungere un progresso scolastico.

**8. Quanta attenzione viene dedicata all'educazione nella fascia dei bambini più piccoli da 0 ai 3 anni ?**

Lo Stato del Massachusetts è stato fortunato: è stato scelto tra nove Stati ed ha avuto finanziamenti sostanziali dello Stato Federale per sostenere l'educazione dei più piccoli. Si chiama "Gara alla cima", "Gara alla cima per la prima infanzia". I fondi stanziati sono dedicati a creare un sistema di centri per l'asilo nido in cui c'è un'assicurazione di qualità per l'esperienza del bambino e per la qualità dell'insegnamento. Con obiettivi mirati questi fondi federali sono utilizzati per bambini a rischio: molto poveri o in custodia allo Stato per situazioni familiari critiche; un forte impegno nel dare a popolazioni particolari cura di qualità e di fare un monitoraggio del loro progresso sociale e affettivo (non solo da 0 a 3 anni ma per garantire che questo progresso continua per tutta la prima infanzia).

**9. Come è possibile avere un riscontro evidente che questo tipo di formazione offre dei benefici rispetto a quella precedente. Quali sono i parametri di riferimento?**

Tutti gli Stati stanno sviluppando questi sistemi ma i nuovi Stati che hanno avuto questi enormi fondi devono stabilire un sistema universale per controllare la qualità di tutti i centri pubblici e privati che forniscono servizi di educazione nella fascia da 0 a 5 anni. Questo sistema ha una sigla "QRIS" (sistema di miglioramento dei livelli di qualità) e la valutazione va da 1 a 4. Ha varie parti. Si valuta la qualità dell'ambiente fisico (quanti bagni, quanti lavandini, se le finestre si aprono, quanto spazio c'è per ogni bambino). Si valuta la qualificazione dell'insegnante o il coinvolgimento della famiglia. Ancora una valutazione riguarda la qualità del curriculum (come gli insegnanti stanno valutando i bambini). Alcuni dei fondi ricevuti servono per distribuire ai vari centri risorse per identificare quale aspetto del loro programma ha bisogno di miglioramento e quanto occorre per raggiungerlo. E tutti i centri devono partecipare ad ottenere tale risultato se vogliono operare in Massachusetts. Il mio Dipartimento ha ricevuto delle borse per migliorare la formazione dell'insegnante, creare nuovi corsi. Si valuta il miglioramento del livello di qualità per i Centri che svolgono servizi educativi e si arriva a riconoscere con un'altra sfera di valutazione il progresso fatto dai bambini. Il sistema attraverso cui si ricevono i servizi per bambini con ritardo nello sviluppo

si chiama *early intervention* (intervento primario). L'educatore lavora con la famiglia e anche con i servizi nei vari centri. Nel passato era sufficiente che ogni centro offrisse il servizio in modo soddisfacente, almeno al minimo della norma di legge (l'educatore andava tre volte a settimana a casa, etc.). Ora non basta semplicemente soddisfare il mandato, l'obbligo della legge: si considera ogni agenzia responsabile per il vero progresso del bambino, così come il risultato stesso di questo servizio per il bambino. Una modalità è quella di usare ogni anno un metodo standardizzato di accertamento del progresso del bambino. La valutazione passa attraverso un sondaggio con i genitori e altre modalità di accertamento del progresso. Si deve controllare che l'agenzia non stia facendo il minimo ma che il bambino stia traendo beneficio dai servizi. I genitori stessi fanno valutazioni sullo sviluppo socio-affettivo del proprio bambino attraverso una serie di domande. Si tratta di un modo per fornire allo Stato un quadro generale ma è anche utile in modo specifico per ogni bambino, per identificare quei bambini che avranno il beneficio di ricevere un servizio di intervento primario. Dopo tre anni di istruzione speciale per bambini con bisogni educativi speciali da 0 a 3 anni (questo il sistema per fornire servizi d'intervento primario), il bambino entra nel sistema di istruzione pubblica. Qui i servizi saranno forniti dentro una scuola o dentro una pre-scuola.

**10. Qual è la specificità del tuo lavoro in questo momento e poi rispetto all'idea di progettare un discorso educativo di formazione per i più piccoli, quali sono i problemi che ti sei posta rispetto al contesto ?**

Quando io ho accettato l'incarico cinque anni fa ero solo la seconda persona ad arrivare in questo Dipartimento di prima infanzia, allora nascente. C'era già in teoria un programma di educazione inclusiva ma non c'era nessuno con una formazione adeguata per applicare questo programma. Era il lavoro che sognavo, perché ho integrato la mia esperienza educativa con i ragazzi disabili e con bisogni educativi speciali con il lavoro nell'intervento primario per bambini più piccoli. Ho usato queste esperienze per creare un programma specifico per l'Università del Massachusetts: una formazione professionale per creare delle classi veramente inclusive con un'idea concreta di quale aspetto debba avere e come si fa a creare una classe inclusiva. Una parte di questo programma è che il mio insegnamento sia rivolto a studenti che stanno imparando il metodo dell'intervento primario ma sia funzionale anche a formare insegnanti della prima infanzia attraverso il modello UDL. Non si fa un corso senza includere quell'aspetto della formazione; siamo così impegnati in quell'idea che i corsi stessi di studio preparati per gli studenti adulti che diventeranno insegnanti si basano sui principi dell'UDL. Quindi non insegniamo soltanto ma facciamo pratica di istituto di educazione.

**11. Mi hai raccontato anche di una recente esperienza in Tanzania: in che cosa è consistita?**

In Tanzania ho lavorato con un'organizzazione non governativa NGL per aiutare i bambini che hanno bisogno di sostegno, in una classe inclusiva perché tecnicamente non ci sono alternative. Lavorando in questi ambienti scolastici uso strumenti per aiutare gli insegnanti a identificare quali bambini hanno bisogno di appoggio o hanno bisogno di maggiore o minore sostegno nella classe per poter apprendere tutto quello che è previsto dal curriculum. Lo facciamo in maniera non invasiva, nel rispetto della loro cultura. Si evita di stigmatizzare i ragazzi perché c'è un'altra forma mentale in un'altra cultura. Ho sviluppato uno strumento di valutazione che è culturalmente rilevante e che risponde al curriculum del loro Paese, nella loro lingua che è swahili: lo scopo è quello di fare accertamenti nei ragazzi della prima classe di formazione primaria e poi di rivalutare i progressi nella seconda classe per verificare l'adeguatezza del percorso. La difficoltà attuale è che la classe tipica in Tanzania, ha 70 o 100 bambini con un insegnante e un assistente. Idealmente io lavorerei con l'insegnante nella classe in modo che sia il bambino che l'insegnante possano imparare le strategie di insegnamento dentro l'ambiente della classe. Ma siccome le classi sono troppo grandi e caotiche il progetto sta vivendo un altro approccio nel quale io lavoro con tre donne non insegnanti che fanno parte del progetto: loro imparano le tecniche per l'istruzione di bambini con bisogni educativi speciali che vengono portati al di fuori della classe, pensando in prospettiva al loro rientro avendo acquisito tecniche che gli permettano di stare al pari col curriculum. Il mio sogno sarebbe di avere l'appoggio necessario per lavorare con gli insegnanti nella classe per far vedere veramente come funziona il modello di inclusione per il bambino. Il programma settimanale di insegnamento dal lunedì al giovedì è strettamente accademico; il venerdì è dedicato alle arti e agli aspetti ludici dell'infanzia: ci sono momenti di canto, di espressione artistica e introduciamo giochi come i lego e i puzzle, non solo perché sono bambini e devono giocare ma perché anche in questo caso usano creatività e tecniche per risolvere problemi, fare progetti, cose che rientrano nell'apprendimento.

## Intervista a Lella Gandini<sup>302</sup>

### 1. **In Italia molti ricordano le tue prime pubblicazioni. Quanto la tua passione per il folklore infantile ha stimolato ed orientato i tuoi studi e le ricerche successive?**

Il mio interesse per il folklore infantile è legato al dopoguerra. Agli inizi degli anni 50 c'erano ragazze e ragazzi di vari paesi più o meno miei coetanei - io sono nata nel 1934 - che viaggiavano col sacco a pelo e sacco da montagna e volevano in libertà collegarsi, conoscere le vicende, la cultura e scambiare idee con altri. Era un periodo di minime possibilità economiche ma di grande di libertà di muoversi e di conoscere. Io non viaggiavo molto ma facevo parte di un gruppo molto aperto di scout di Bergamo che includeva ragazze di tutte le religioni e provenienze. Attraverso quella organizzazione ho partecipato a raduni internazionale e lì ho cominciato a includere nella mia raccolta di filastrocche già iniziata in italiano da qualche anno a livello locale per un piacere personale, una raccolta che diventava sempre più grande. Per curiosità raccoglievo filastrocche di tanti paesi e in tante lingue. Chiedevo sempre di scriverle per me e di riascoltarle con chi mi raccontava. Ho anche corrisposto per anni con alcune amiche "pen friends" ampliando i miei contatti internazionali. (Esemplare è stata un'esperienza più breve poiché la corrispondente dal Giappone ad un certo punto mi ha chiesto con immensa gentilezza usando una delicata carta di riso di non scrivere più perché la mia calligrafia era impossibile). È da queste amicizie, che oltre a far crescere la mia raccolta di filastrocche e ampliare il mio piccolo mondo, mio fratello Nino ha incontrato Kerstin Anderson e ora il loro figlio Eric Gandini vive in Svezia e si occupa di film che includono anche Videocracy. A partire dagli anni 70 ho cominciato a pubblicare il materiale che avevo raccolto in tanti anni con 99 Filastrocche nel 1972, con Editori Riuniti e il lavoro che avevo condotto in quegli anni in varie scuole con Fai da Te, con Bompiani. Con gli anni ho pubblicato con Edizioni Elle di Trieste varie raccolte e nuovi piccoli libri di filastrocche.

### 2. **Quanto invece è stato formativo il tuo incontro con Arno Stern e l'aspetto liberatorio del lavoro grafico con la pittura?**

L'incontro con il lavoro di Arno Stern è stato a Parigi nel 1970 dove ho assistito a una sua presentazione pubblica e ho acquistato i suoi libri. Nel 1971 ho aperto un laboratorio ispirato al lavoro di Arno Stern nella mia casa a Napoli, adattando alcuni degli aspetti e forse incoraggiando di più il desiderio dei bambini di narrare attraverso la pittura oltre che a liberarsi dalle paure. Alcuni genitori ne riconoscevano un aspetto terapeutico altri la bellezza e gioia dell'accostamento dei colori e del piacere che i bambini dimostravano. I bambini finita l'esperienza con la pittura e dopo aver rimesso tutto a posto con cura giocavano con i miei bambini allora di 9 e 4 anni (che avevano tra l'altro un teatrino fatto in casa e burattini) e raccogliendo moltissima soddisfazione dal lavoro dei bambini. Ho anche creato temporanei atelier alla Arno Stern in varie prime elementari che amavano offrire questa possibilità il sabato mattina, questo in varie città ma

---

<sup>302</sup> "Liaison for the Dissemination of the Reggio Emilia Approach" negli Stati Uniti, Northampton, New England.

specialmente a Bergamo dove vive la mia famiglia e abbiamo un piccolo appartamento che ci dà la sicurezza di tornare in Italia.

**3. L'arrivo negli Stati Uniti segna un'altra tappa significativa del tuo percorso conoscitivo. Ne vuoi parlare?**

La scelta di vita con un nuovo matrimonio di venire negli Stati Uniti nel 1972 con Lester Little, professore di Storia medievale, veniva dopo una seria decisione. Conoscevo l'inglese poiché avevo trascorso già due anni dal 1959 al 1961 e dal 1969-70 e "ascoltato" corsi in varie università in questo paese. Quello che sapevo, ma non lo avevo sperimentato, era la possibilità di seguire (per una persona di 40 anni) corsi regolari e quindi ricevendo credito per i due anni di studio all'Istituto Orientale di Napoli ho seguito corsi regolari allo Smith College dove ho ricevuto un Bachelor Degree e Master Degree e continuato all'Università del Massachusetts dove ho conseguito un Dottorato in Pedagogia nel 1988.

In tutto questo tempo ho ovviamente usato quello che conoscevo e ho continuato ad aggiornare nei miei soggiorni annuali in Italia, con l'intento di offrire le esperienze di Reggio Emilia e di Pistoia poiché era evidente la grande necessità di comunicare e renderle visibili, comprensibili e traducibili nella realtà educativa della prima infanzia in questo grande paese, cominciando nello Stato del New England dove vivo. Considerando le ricerche di storia di mio marito, gli anni sabatici, gli incarichi che ha ricevuto per dirigere Istituti culturali Americani in Italia, come l'American Academy in Rome. Abbiamo praticamente vissuto in due paesi e i miei due figli, ormai professori anche loro, sono rimasti perfettamente bilingui. Quello che è incerto è come coltivare questa possibilità per le nipoti.

**4. Arriviamo all'incontro con Reggio Emilia, l'esperienza di Loris Malaguzzi e la sua incessante ricerca di bellezza da promuovere attivando percorsi conoscitivi con i bambini delle Scuole dell'Infanzia ma anche con i più piccoli dei Nidi. Come è avvenuto tale incontro e quali gli sviluppi nel tuo lavoro?**

Il mio incontro con le scuole di Reggio Emilia è iniziato in parallelo con l'incontro con Loris Malaguzzi nel 1976. Avevo visitato a Bologna le scuole dell'infanzia che Bruno Ciari aveva creato ed organizzato. Quello era stato il mio primo incontro con le scuole progressiste di quegli anni e seguivo tutte le pubblicazioni. Ma nel 1976 ho avuto la libertà, adesso invidiabile di entrare, passare il tempo ad osservare intere giornate, in particolare alla scuola Diana e alla Villetta, la possibilità di fare domande e registrare le risposte delle insegnanti. Lo stesso è stato possibile nel nido Arcobaleno. In quel periodo e per vari anni anche Mariano Dolci era molto attivo. Per me è stata una scuola e una preparazione che è continuata ed è parte della mia crescita intellettuale, pedagogica e creativa. Insomma la mia grande Scuola di Perfezionamento

**5. Malaguzzi aveva conosciuto il pensiero educativo di John Dewey e si era interessato a molte ricerche di psicologia dell'infanzia elaborate negli Stati Uniti: quali?**

Il mio incontro diretto con Loris Malaguzzi e Reggio Emilia ha avuto luogo nel 1976 con l'inizio della rivista *Zerosei*. Ferruccio Cremaschi conosceva il mio lavoro sulle filastrocche, il lavoro creativo con i bambini e i libri per bambini pubblicati con Le Edizioni Emme in collaborazione con Carlo de Simone, Laura Mancini e il fotografo Fabio Donato; è venuto a cercarmi a casa e mi ha chiesto di includere delle filastrocche tradizionali nel primo numero di *Zerosei*. Io ho contribuito con piacere senza sapere che a Loris Malaguzzi francamente non piaceva questo tipo di rime perché gli ricordavano precisamente l'asilo tradizionale per bambini che lui combatteva. Ma quando ci siamo conosciuti ha visto che non ero pericolosa e potevo dare un contributo alla rivista con interviste fatte negli Stati Uniti. Così abbiamo fatto amicizia; ho intervistato a sua richiesta vari luminari che avevano anche preso una posizione contro la guerra in Vietnam: Benjamin Spock, T. Berry Brazelton, Jerome Bruner (che è poi diventato cittadino onorario di Reggio), David Elkind, Hans Furth e Howard Gardner che ho accompagnato per la prima visita a Reggio e poi diventato anche lui un visitatore regolare.

- 6. Al contrario, quali aspetti della ricerca di Malaguzzi hanno generato poi un così forte interesse negli Stati Uniti? Hai già citato i nomi di Jerome Bruner o Howard Gardner che hanno voluto conoscere da vicino il lavoro espresso a Reggio Emilia.**

L'interesse per la ricerca e l'applicazione o il trasferimento delle idee di Loris Malaguzzi che docenti universitari hanno divulgato nella prescuola e nella prima infanzia (infant-toddler centers) continua ad espandersi negli Stati Uniti e in particolare anche in Canada dove vi sono gruppi avanzati di ricerca nella zona di Toronto, per esempio, che stanno portando delle modifiche strutturali a questi livelli di pre-scuola dopo che uno dei ministri con un gruppo di docenti ha visitato le Scuole di Reggio Emilia).

Ci sono molte prescuole negli Stati Uniti che si designano come "Reggio inspired". Nello stesso tempo l'ala conservatrice negli Stati Uniti nel campo dell'educazione continua a ribadire la necessità e obbligo di tests anche per i piccoli, con enorme fatica per insegnanti e bambini.

- 7. H. Gardner ed i suoi collaboratori della Harvard University, in particolare, hanno elaborato l'espressione "rendere visibile l'apprendimento" proprio a partire dalla valorizzazione del lavoro sviluppato nella città emiliana. Ci puoi dire qualcosa in più su questo concetto?**

Il gruppo di ricerca all'Harvard University che aveva pubblicato con gli educatori di Reggio Emilia "Rendere Visibile l'Apprendimento" (Making Learning Visible) è tuttora molto attivo.

La riflessione su come la documentazione del lavoro di gruppo dei bambini fosse essenziale per rendere visibile l'apprendere (piuttosto che ricorrere a tests) e come fosse importante passare da un modello di trasmissione della conoscenza ad un orientamento di ricerca e scoperta con i bambini, una ricerca che rende possibile - attraverso la documentazione - di offrire una chiave di apprendimento sia per i



bambini che per gli insegnanti. Ad Harvard questo gruppo continua ad offrire corsi di aggiornamento per insegnanti durante i mesi estivi e 2 del gruppo originale di ricerca a Reggio Emilia Mara Krechevsky, Ben Mardell, con inoltre Melissa Rivard e Daniel Wilson hanno pubblicato nel 2013 un libro intitolato *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in all Schools* (dalla prescuola alla fine della scuola superiore).

**8. Ci puoi ricordare brevemente qualche episodio legato alle varie conferenze che ti hanno visto impegnata insieme a Malaguzzi in diverse università e contesti educativi statunitensi?**

Loris Malaguzzi era stato invitato da Carolyn Edwards allora professore all'Università del Massachusetts poiché era riuscita ad avere il sostegno della facoltà e in particolare dal professor George Forman, ricercatore sull'apprendimento cognitivo, per avere la mostra "I Cento Linguaggi dei Bambini" nel dicembre 1988. Io stavo preparando con questi professori il lavoro finale per il mio dottorato in pedagogia ed è stato un privilegio per me essere la traduttrice (come avevo già fatto qualche volta a Reggio per visitatori di lingua inglese) e per me e mio marito Lester Little, professore di storia ad un altro college di questa zona del New England, un grande piacere di ospitare a casa Loris Malaguzzi. In quella occasione fu chiaro che Malaguzzi aveva una grande abilità nel comunicare con il pubblico e specialmente anche un piacere di rendere visibile l'intelligenza dei bambini, sia quando presentò nell'aula magna dell'università a tutta la facoltà sia più tardi quando presentò ad una classe di 30 studentesse per un'ora e mezzo una breve storia che raccontava con immagini la ricerca di un bambino del nido. Un bambino di 10 mesi che bilanciava un tubo di cartone in cui inseriva dei pennarelli. È la famosa ministoria di Francesco e il tubo.

Oltre all'esperienza in Massachusetts, Loris Malaguzzi che era arrivato per la prima volta negli Stati Uniti nel 1987 per accompagnare la mostra a San Francisco (California) fu invitato negli anni seguenti in due importanti luoghi per la visibilità del suo programma di educazione per bambini, insegnanti e genitori. A Chicago per ricevere il prestigioso Khol Prize e visitare delle scuole ispirate a John Dewey e a Washington DC dove il museo per bambini della capitale aveva aperto una scuola ispirata al "Reggio approach" e dove l'insegnante di Reggio Emilia, Amelia Gambetti portava avanti il programma preparando le insegnanti a questo nuovo modo di imparare con i bambini. Io ero anche in questi due luoghi l'interprete e traduttrice di Malaguzzi.

Di Chicago vi è un video che ora è parte della mostra "I cento Linguaggi dei bambini" ed a Washington un film da parte di un regista di Reggio Emilia. Un episodio particolarmente piacevole ed interessante per me è legato a questi incontri personali con Malaguzzi. Quando era a casa nostra a Northampton Massachusetts aveva scoperto che mio marito ed io eravamo buoni amici di David Hawkins (filosofo ed educatore) e Malaguzzi che ammirava i suoi libri si meravigliò che fosse ancora vivo, noi chiamammo David al telefono e Loris parlò con lui (poiché conosceva l'italiano) e lo invitò immediatamente ad andare a visitare le scuole a Reggio. A questo incontro telefonico seguì un incontro diretto

poiché David Hawkins venne a Washington per incontrare ad ascoltare la presentazione di Malaguzzi e poi incontrarsi con lui. Nella presentazione su una esperienza dei bambini con le ombre alla fine David Hawkins fece commenti molto positivi sull'esperienza ma anche aggiunse a gran voce: "Malaguzzi vedo i bambini ma dove sono le insegnanti?" E Malaguzzi con altrettanta enfasi: "Hawkins le insegnanti sono nell'ombra naturalmente!".

**9. Oggi tu sei "Liaison for the Dissemination of the Reggio Emilia Approach" negli Stati Uniti. Ci puoi illustrare come si attua questo lavoro di disseminazione e come riesci a promuovere e stimolare nuovi processi conoscitivi?**

Io ho cominciato molti anni fa a portare immagini delle scuole di Reggio Emilia e a spiegare come i bambini imparavano per loro desiderio spontaneo e sostenuti dalle insegnanti che propongono materiali interessanti e naturali o inconsueti; spazi accoglienti e considerano i bambini interessati a esplorare e scoprire e soprattutto come documentano questo loro modo empatico, osservativo e propositivo di stare con i bambini anche per i genitori e per chi vuole capire meglio come imparare con loro e per loro.

**10. Mi hai mostrato anche alcuni numeri della rivista "Innovations in Early Education", quadrimestrale della North American Reggio Emilia Alliance. Come è organizzata e quali iniziative produce? Quali gli obiettivi principali del periodico e quali quelli dell'Associazione?**

Ci sono molte prescuole negli Stati Uniti che si designano come " Reggio inspired". Ricordo un articolo che analizza questa diffusione pubblicato un paio di anni fa da "Innovations in Education The International Reggio Emilia Exchange". È la rivista edita da anni da Judy Kaminsky e da me come editore associato. Questa pubblicazione nasce dall'accordo di Malaguzzi nel 1990 durante la visita a Washington, con Eli Saltz Docente e Direttore del Merrill Palmer Institute di Wayne State University, un ricercatore sostenitore delle insegnanti. Il primo numero è uscito nel 1992; più recentemente la rivista viene pubblicata con una veste rinnovata da NAREA North American Reggio Alliance, l'associazione di educatori che sostiene la ricerca e la diffusione del Reggio Emilia approach; allo stesso tempo l'ala conservatrice statunitense nel campo dell'educazione continua a ribadire la necessità e obbligo di tests anche per i piccoli, con enorme fatica per insegnanti e bambini.

**11. L'influenza che oggi esercita il pensiero pedagogico di Loris Malaguzzi negli Stati Uniti è paragonabile alla portata dell'interesse che si è generato prima ancora per la Pedagogia di Maria Montessori?**

Decisamente sì. L'interesse è molto simile a quello che si è manifestato per le scuole e il metodo Montessori ed è un fenomeno interessante da osservare per evitare di ripeterne la storia. Poiché c'è stata l'idea di cercare di certificare le scuole che in modo autentico rispettavano il pensiero e il metodo di Maria Montessori e si è creata una competizione piuttosto che una collaborazione tra i diversi gruppi Montessoriani creando molte interpretazioni e a volte divisioni che avrebbero rattristato Maria Montessori a dir poco.

**12. A grandi linee e molto sinteticamente, come si differenzia il sistema educativo nei differenti Stati della Confederazione Americana? Oggi negli USA c'è un ampio e aperto dibattito sulla funzione e il valore dei tests di apprendimento ai quali spesso la didattica è piegata attraverso una logica efficientista (un dibattito molto vivo anche in Italia). Quale ruolo alternativo secondo te potrebbero svolgere le arti in educazione ?**

Il tentativo da parte del governo federale di stabilire degli standard nazionali nelle scuole pubbliche è molto recente e molto contestato. Infatti alcuni Stati hanno richiesto e ricevuto l'esenzione da questi standards. La principale forma di controllo risiede al livello di Stato ma anche a livello individuale negli Stati, non importa quali siano gli standards, la qualità del programma educativo, perlomeno per quello che misura, "la preparazione dello studente", dipende pesantemente dalla rispettiva ricchezza o povertà di ogni città o paese. Nonostante gli Stati contribuiscano alle scuole pubbliche, il sostegno più significativo viene dalle tasse locali su case ed edifici commerciali. Nelle grandi città c'è un grande mix di poveri e ricchi. Mentre nelle tante piccole città con poche prospettive di sviluppo le scuole tendono ad essere deboli; nei sobborghi delle grandi città come Boston e New York, tendono ad esserci famiglie abbienti e di conseguenza le scuole pubbliche sono di alta qualità.

**13. Quale ruolo educativo è possibile invece riservare al teatro nella prima infanzia e nella formazione della persona in generale?**

In generale più che considerare il teatro un incoraggiamento, nelle prescuole in centri più avanzati viene dato valore all'espressione verbale dei bambini, dei loro pensieri o idee o nel presentare il racconto di una storia inventata. Alle elementari, una storia letta o il ruolo di un personaggio.

Nelle scuole medie e superiori si coltiva invece di più l'idea di preparare rappresentazioni teatrali anche accompagnate dalla musica e di sostenere un gruppo di bambini che stanno imparando l'uso di strumenti musicali per suonare insieme. C'è quasi sempre un teatro anche piccolo o in condizioni approssimate in tutte le scuole pubbliche. Probabilmente è una delle espressioni più soddisfacenti per la fine dell'anno scolastico per molti bambini di tutte le condizioni.

- 14. Mi hai accompagnato a visitare il museo Eric Carle, creato qui ad Amherst nel Massachusetts nel 2002 dal noto scrittore ed illustratore di libri per bambini, il quale si è liberamente ispirato al lavoro di Reggio Emilia, ricontestualizzandolo. Quali sono i principi educativi che orientano il museo e l'Hampshire College adiacente, parte dell'Hampshire College Cultural Village che mi hai riferito ispirarsi ad un'idea progressista di formazione degli insegnanti?**

Il Museo Eric Carle che si è stabilito su un terreno che faceva parte dell'Hampshire College, una Istituzione Universitaria progressista dove il curriculum di studio degli studenti (che hanno completato La High School) viene costruito con un piano di lavoro, studio e ricerca praticamente individuale tra un gruppo di professori e lo studente stesso.

- 15. Molte le pubblicazioni che hai curato anche qui negli Stati Uniti, spesso in collaborazione con affermati studiosi dell'educazione della prima infanzia. A quali sei più affezionata e quali sono i tuoi attuali interessi di studio e le prossime pubblicazioni in cantiere?**

Il libro che ha avuto tre edizioni e moltissime traduzioni e quello con Carolyn Edwards e George Forman: *The Hundred Languages of Children, I Cento Linguaggi dei Bambini*. Lo abbiamo pubblicato nel 1993, ha la mia intervista a Loris Malaguzzi, ha tre edizioni in inglese ed è stato molto tradotto perfino in lingua cinese, greca e araba. Ma forse sono altrettanto affezionata ad un libro che abbiamo scritto ed edito con un altro gruppo di autori, (*è il modo da me preferito per scrivere*), sull'Atelier di Reggio Emilia con la importante partecipazione di Veia Vecchi. Come vedi quello che è stato costruito e continua ad evolversi a Reggio Emilia è una fonte essenziale di riflessioni e speranza sull'educazione dei bambini e dei grandi.

### 1. Quando hai iniziato a fare teatro in carcere?

Comincio dall'inizio in senso cronologico. Ho iniziato nel 1987 ed eravamo in pochi a farlo allora. Mi sentivo molto isolata e sola: quando ho cominciato non c'erano molti punti di riferimento. Le cose di cui vorrei parlarti sono due sostanzialmente: una riguarda il teatro in prigione, l'altra l'educazione in prigione, le due cose sono collegate tra di loro pur potendole distinguere. Quando ho cominciato ero insegnante di scuola in un liceo, e insegnavo teatro. La mia idea era di creare una produzione teatrale nel liceo e una nella prigione. In modo molto innocente e naif pensavo che gli studenti del liceo potessero portare la loro produzione in carcere e i detenuti mostrare il loro spettacolo di Shakespeare agli studenti. Ho cominciato producendo sostanzialmente otto spettacoli dentro il carcere. Nel frattempo anche altre compagnie hanno iniziato a fare teatro in carcere. Ora oltre il mio libro è uscito due anni fa un libro importante che costituisce un aggiornamento del teatro in carcere negli Stati Uniti oggi<sup>304</sup>.

In questo libro ci sono una dozzina di saggi di persone che hanno lavorato o che attualmente stanno lavorando in carcere negli Stati Uniti. Alcuni di loro stanno continuando la loro esperienza altri stanno facendo nuove attività in relazione al fatto che stiamo assistendo ad un fenomeno di carcerazione di massa negli Stati Uniti. Poiché negli Stati Uniti non esiste un coordinamento nazionale la situazione è diversa da Stato a Stato ma anche all'interno di ogni Stato. Quello che succede dipende dal direttore del carcere o dal governatore dello stato. È un patchwork.

Allo stesso tempo nel '95, è successa una cosa terribile. C'è stata l'incarcerazione di moltissimi studenti perché hanno commesso crimini e questo si è ripercosso su moltissimi programmi promossi dalle Università per la preparazione di studenti che andavano nelle carceri. La conseguenza è stata che sono cambiati i programmi di educazione in carcere. Nel Massachusetts Correctional Institution di Framingham, dove io operavo, è successo che in seguito a questo fenomeno sono stati tolti i fondi che sovvenzionavano l'attività universitaria nelle carceri. Dopo un lungo periodo di assenza di attività, succede ora, circa 20 anni dopo, una grossa ripresa di interessi e di sostegno per reintrodurre dei programmi per aumentare il livello di educazione nelle carceri. Ho partecipato proprio oggi a una conferenza dal titolo "Dove e perché alzare il livello di educazione all'interno delle carceri".

### 2. Ci vuoi illustrare meglio come sono organizzati questi programmi?

Nascono dentro le Università che sovvenzionano progetti di studenti che entrano nelle carceri per fare delle attività reciproche di scambio di apprendimento: è una cosa molto radicale. È una cosa completamente nuova e comporta una forte lotta perché la società americana è pervasa da un sentimento generale negativo nei confronti del carcere: nessuno vuol fare niente per chi è in prigione. Ci sono per fortuna delle discrepanze. Ci sono dei casi molto interessanti, per esempio nella

---

<sup>303</sup> Professor of Humanities at Middlesex Community College, Bedford, Massachusetts.

<sup>304</sup> Si veda J. Shailor, *Performing New Lives*, Jessica Kingsley Publishers, London-Philadelphia, 2011.

prigione dell'Illinois dove ci sono detenuti che seguono un programma di potenziamento dell'educazione di buon livello, dalle 9 del mattino alle 2 del pomeriggio, praticamente come all'Università. Ma ci sono altri casi negativi e tutto è molto soggettivo: tutto è legato ai singoli soggetti o associazioni che sono particolarmente sensibili e si battono per creare queste opportunità per i giovani. Per cui si possono avere due casi estremi: prigionieri in Alabama dove addirittura non hanno l'acqua potabile e dove fa parte della quotidianità l'abuso sessuale; e prigionieri in Illinois dove sono i detenuti che dopo aver seguito percorsi educativi con i progetti del carcere, diventano essi stessi educatori. Recentemente ho partecipato in Alabama a un programma televisivo dal titolo "Dentro le prigioni", nel quale sono emerse delle reazioni, delle testimonianze di grande sofferenza, che però non sono riuscite a modificare nulla. Hanno certamente aiutato ad acquisire maggiore consapevolezza, ma non sono in grado di modificare l'atteggiamento generale delle amministrazioni e dell'opinione pubblica.

### **3. Di cosa ti stai occupando adesso?**

Mi è successa una cosa strana che non mi aspettavo quando ho iniziato il mio lavoro. Non faccio più il teatro. Sono diventata un'attivista del movimento per i diritti dei detenuti. Sto organizzando dei programmi per usare la letteratura per le persone in libertà vigilata. Sono inoltre coinvolta in un lavoro politico e sociale per il cambiamento della vita dei prigionieri in carcere.

Mi è successo un episodio particolare che mi ha spinto a diventare una militante proprio mentre stavo allestendo uno spettacolo in carcere femminile. Una di loro aveva un tumore al seno e non riusciva ad avere una visita medica.

### **4. So che ami documentare il tuo lavoro, descrivendo il potere del teatro in un carcere. Quale risultato ha prodotto la tua scrittura?**

Un detenuto mi ha scritto dalla prigione dopo aver letto un mio scritto. Era una persona che aveva commesso un assassinio a 16 anni uccidendo un suo coetaneo durante un litigio nella scuola. Non voleva ucciderlo ma nel conflitto è morto. Il particolare che mi ha subito colpito nella lettera è la frase: "Spero che tu non mi detesti perché io non amo Shakespeare". Abbiamo iniziato una corrispondenza durata cinque anni. Lui mi ha chiarito, dal suo punto di vista, quello di un prigioniero, la libertà condizionata. Nel corso della nostra corrispondenza si è sviluppato un processo di cambiamento nella persona, considerato molto positivamente dalla Corte, che lo ha equiparato alla pena che doveva scontare: così è stato scarcerato. In questo modo sono entrata in contatto con una lunga serie di ingiustizie che non conoscevo. La mia esperienza di teatro in carcere è riassunta nel libro *Shakespeare behind bars*<sup>305</sup>. Dal teatro sono passata all'utilizzo della letteratura come strumento educativo, soprattutto per le donne in carcere. Sono giunta oggi alla terza fase nella quale sono diventata militante per il superamento delle ingiustizie in carcere

---

<sup>305</sup> Cfr. J. Trounstein, *Shakespeare Behind Bars. The power of Drama in a women's prison*, St Martin Press, New York, 2001.

#### **4. Come il teatro in carcere riesce a migliorare la situazione esistente?**

Non necessariamente i due momenti, educazione o uso del teatro in carcere ed innalzamento dell'educazione per la popolazione carceraria coincidono: in alcuni casi sì, in altri no. Si pongono obiettivi in alcuni casi analoghi, in altri diversi. L'attuale crisi negli Stati Uniti è rivelata dal fatto che abbiamo un milione e trecentomila persone in carcere. Il dialogo può crescere se si riesce a riconoscere che in carcere c'è tanta gente che non ci dovrebbe essere. La differenza tra gli Stati Uniti e l'Italia, o l'Inghilterra o l'Australia, è che qui chi va in carcere è sottoposto ad un'esperienza in cui passa da una punizione all'altra.

Sono sicura che c'è un buon numero di persone che sanno, che sono fortemente convinte che l'uso dell'arte, della letteratura e dell'educazione in carcere sia cosa buona e necessaria, ma c'è un establishment di natura economica che è contrario a questo. Credo, intuitivamente, che ci sia senz'altro abbastanza gente che sia interessata ad intervenire e collegarsi per animare un dibattito più ampio sull'argomento.

#### **6. Su quali testi hai lavorato facendo teatro in carcere?**

La mia teoria è sempre stata di prendere un testo classico e adattarlo, le donne aiutavano a creare l'adattamento. *Il mercante di Venezia* di Shakespeare, *La lettera scarlatta* di Nathaniel Hawthorne, *La folle di Chailot* di Jean Giraudoux, *Waiting for Lefty* di Clifford Odet. Il finale di quest'ultimo testo, che tratta di uno sciopero degli anno Trenta dei tassisti, prevede la presenza di alcune persone in piedi che urlano (lo stesso scritto originale prevede il coinvolgimento drammaturgico del pubblico presente<sup>306</sup>). In carcere le donne hanno rifatto con determinazione quella scena, ma le guardie non hanno fatto neanche una piega perché le donne non sono prese sul serio. Ho fatto anche una versione in stile rap de *Le comari di Windsor*, sempre di Shakespeare.

#### **7. Sei riuscita a documentare anche attraverso immagini video divulgative il tuo lavoro?**

Quando lavoravo teatralmente in prigione ho deciso nel corso dell'ultimo anno di fare un video della produzione. È venuto qualcuno del dipartimento universitario che ha iniziato a fare delle riprese ed alla fine è andata bene. Ho spedito copie di questo video alle donne che avevano recitato e alle loro famiglie.

Ho considerato interessante dopo lo spettacolo realizzare delle piccole interviste alle madri che avevano recitato nello spettacolo. Nella maggior parte dei casi si rivolgevano al proprio figlio dicendo "Johnny, se lo ha fatto la mamma puoi farlo anche tu". Svolgevano il loro ruolo di madri-educatrici. Il responsabile del programma educativo in carcere ad un certo punto voleva che io interromessi tale attività, ma io ho continuato a farlo. Ho realizzato 10 video-testimonianze di partecipanti che si rivolgono ai loro famigliari.

---

<sup>306</sup> È nota negli Stati Uniti la storica interpretazione del Group Theatre, Compagnia di New York fondata da Harold Clurman, Cheryl Crawford e Lee Strasberg, della quale lo stesso Odets era membro. *Waiting for Lefty* was the first real critical and popular success for the Group Theatre.

**8. Si riesce negli Stati Uniti a rappresentare spettacoli all'esterno del carcere?**

Una volta era possibile rappresentare gli spettacoli in altre prigioni (negli anni '70 fino all' '88 e '89). Ora non più. E questa è la conseguenza della scomparsa di tanti programmi sociali, tutto ciò avviene con la metamorfosi della società americana dove ormai quasi quotidianamente si uccide, per strada.



## Intervista a Ronald Jenkins<sup>307</sup>

### 1. Come nasce il tuo interesse per il teatro in carcere?

Ho avuto la mia prima esperienza 25 anni fa circa. Sono stato arrestato come detenuto in una prigione a Johannesburg dopo una dimostrazione contro l'apartheid poiché c'era ancora l'apartheid in Sudafrica. Io seguivo una dimostrazione contro questo sistema di oppressione, ho costruito sull'argomento una documentazione di teatro politico. E quando i dimostranti furono arrestati, fui arrestato anch'io. In carcere ero in una cella molto piccola con più o meno cento uomini neri tutti assieme. Questa situazione che può essere terrificante, era per me un'esperienza interessante, importante, educativa, perché in questa situazione la gente africana ha creato un teatro spontaneamente in carcere. Hanno cominciato a ballare, a cantare, a fare piccoli pezzi satirici contro i poliziotti bianchi che erano fuori della cella. Dentro questa prigione, in una piccola cella hanno creato il teatro, uno spazio di libertà, perché fuori non c'era libertà, ma apartheid, forte oppressione. Dentro questa cella hanno cercato di creare un nuovo paese, hanno cantato l'inno nazionale della nuova Sudafrica, prima che fosse nuova Sudafrica, hanno cantato per creare questo nuovo paese. Ho sentito una gioia, un senso di libertà in questa situazione, grazie al teatro: ballare, cantare, creazione di scene ... un'esperienza molto potente per me e l'ho sempre ricordato. Quando ebbi l'occasione di entrare in prigione in America, non come detenuto ma come professore, ho ricordato questa esperienza e ho provato a creare uno spazio di libertà dentro una prigione per studenti detenuti. E quasi sempre dopo due o tre anni di lavoro e dopo le nostre rappresentazioni cioè Shakespeare, Dante, scritti originali di detenuti, quasi tutti dicono che per loro è un'esperienza di libertà. Dicono che quando recitano in prigione hanno la sensazione di dimenticare che sono reclusi e vivono un momento di libertà dentro.

### 2. In quali prigioni negli Stati Uniti hai avuto le esperienze che hai citato su Shakespeare e Dante, come si sono sviluppate e quali ricordi più vivi hai di quel lavoro?

Ho lavorato in diverse carceri in America. Uno è lo "York Correctional Institute for Women", un carcere femminile. Qui ho cominciato con Shakespeare, con *La tempesta*. Ma non recitavamo tutto il testo. Abbiamo scelto pezzi, frammenti, e chiedevamo ai detenuti: "quale personaggio ti attira? Con quale personaggio pensi di avere un legame". Loro hanno scelto un personaggio, lo hanno studiato, analizzato le caratteristiche, pensato loro somiglianze con la propria personalità e hanno scritto come la loro esperienza sia parallela a quella del personaggio. Per esempio Prospero lo ha scelto una donna che aveva un problema con la droga (eroina): per lei era chiaro che Prospero era un dipendente, lui aveva una dipendenza non con la droga ma col potere. Lui non poteva smettere. Era lo stesso sintomo che aveva lei, che non poteva smettere. Io non lo avevo mai pensato, ma si vede, è vero che Prospero ha questa dipendenza e spesso, quasi sempre quando lavoro in prigione, io capisco qualcosa di nuovo sui personaggi di Shakespeare, grazie all'analisi dei detenuti. I detenuti scrivono la loro storia, la loro vita, dei

---

<sup>307</sup> Professor of Theater at Wesleyan University, Middletown, Connecticut.

frammenti, e li mischiamo insieme: scrittura di Shakespeare e scrittura dei detenuti. Creiamo un nuovo testo. Lo presentiamo agli altri detenuti, in un piccolo spettacolo informale e poi c'è una discussione molto sentita, gli spettatori sono commossi. Dicono sempre (la maggior parte di loro non conosce Shakespeare) "non sapevo che Shakespeare raccontasse la mia storia". Lo stesso accade con Dante.

Propongo di scegliere qualche frammento dell' *Inferno* di Dante e anche qualche frammento del *Paradiso*. I partecipanti capiscono bene che questo testo di Dante è un testo di speranza, di un viaggio tra l'inferno e il paradiso. La speranza che è possibile iniziare da un luogo infernale e fare un viaggio verso un posto felice, come il Paradiso. Tutti i detenuti stanno facendo questo viaggio personale nella loro vita. Vivono in un posto infernale e sperano di fare un viaggio per un posto migliore. Capiscono che Dante stesso era condannato a morte e ha scritto questo poema durante l'esilio, lontano dalla famiglia. E loro anche vivono in esilio: c'è una forte identificazione con lui.

**3. Hai lavorato su Shakespeare e Dante prevalentemente al femminile? In che tipo di Istituto hai avuto la possibilità di operare?**

Con le donne abbiamo fatto Shakespeare e dopo un po' di anni ho pensato che qualche altro testo potesse andare bene per loro: così ho scelto Dante e loro lo hanno cominciato ad amare. Entrambi gli autori li ho proposti anche in prigioni maschili: Gates Prison, Chester Prison, Sing Sing Prison a New York. Queste prigioni sono di massima sicurezza per persone che devono scontare lunghe pene per reati gravi.

**4. Quando fai teatro in carcere attui una modalità di lavoro particolare? Durata del laboratorio? Rispetto alle fonti del tuo lavoro, prediligi un linguaggio specifico?**

Di solito non c'è la possibilità di lavorare tutti i giorni ma ci sono limitazioni. Una volta a settimana per tre o quattro mesi, questo è anche il calendario accademico, infatti entro in carcere spesso con gli studenti che fanno parte di un corso universitario.

La nostra metodologia è sempre di collaborazione, io non sono il professore che insegna Shakespeare o Dante io vado lì per collaborare dove ci aiutiamo a vicenda a capire cosa c'è in quel testo. Qual è la relazione tra questo testo antico di tanti anni fa e la nostra vita di adesso; loro scrivono i loro testi che creano una relazione tra l'esperienza dei personaggi letterari e la loro. All'inizio hanno un po' di paura di Shakespeare, di Dante, perché sanno che non sono andati all'Università: a volte neanche al liceo. È importante stabilire dall'inizio che non c'è un'interpretazione giusta di un testo, ma che tante interpretazioni sono possibili. Così la loro interpretazione di Shakespeare o di Dante è valida come quella di un professore.

**5. Quando lavori all'interno di un carcere, che tipo di relazioni intercorrono tra la tua esperienza e l'istituzione carceraria? C'è un'area educativa e dei responsabili con i quali è possibile progettare un intervento e confrontarsi**

**con loro? Di che tipo è l'accoglienza da parte degli agenti di polizia penitenziaria ed in quale clima di lavoro ti trovi ad operare?**

Ci sono entrambe le cose. Si vive un'atmosfera un po' contraddittoria perché c'è nella maggior parte dei casi una persona che vuole invitare il teatro in carcere, che crede che sia importante: quasi sempre si tratta di un'insegnante del dipartimento educativo (ogni prigione ne ha uno). In un certo senso c'è una bella accoglienza ma anche una forte ostilità, per esempio da parte degli agenti perché loro hanno spesso questa idea: "Perché un professore universitario viene qui a dare lezioni ai detenuti gratis? Mio figlio deve pagare molto per andare all'Università, perché questi detenuti maledetti ricevono questa educazione gratis?". Così c'è un'ostilità per questa ragione. Proviamo ad avere un rapporto più bello possibile con gli agenti, loro controllano i movimenti dei detenuti, i detenuti per venire alla lezione devono avere la collaborazione degli agenti. Si genera un'atmosfera contraddittoria.

**6. Le carceri in cui hai operato sono private? Da quanto tempo negli USA le prigioni sono state privatizzate?**

Da molto tempo. Le prigioni nelle quali ho lavorato non erano private. Quelle private sono peggio ancora e non c'è spazio per l'educazione, per il teatro, la musica o altra attività espressiva. Il loro obiettivo è quello di raccogliere soldi. L'educazione invece costituisce una perdita di soldi, perché ogni volta che un professore arriva ci vuole un agente in più, più lavoro per l'amministrazione e più soldi quindi. Già è abbastanza difficile fare questo in una prigione pubblica, in una privata si riducono sensibilmente le possibilità.

**7. Comprendo quindi che esiste un sistema misto, pubblico e privato. È differenziato da Stato a Stato? Anche nel settore della Giustizia c'è una differenza grande, come ho visto nel settore educativo? Gli Stati più avanzati sono quelli del nord?**

Dipende: una prigione del Kentucky a sud, ha già un programma di teatro da 20 anni, molto forte e di qualità Dipende dal direttore dell' Istituto: lì c'è un direttore che crede nell'importanza dell'arte.

**8. Noi sappiamo dell'importante stimolo arrivato in Europa dagli Stati Uniti mi riferisco all'esperienza di Beckett nel carcere di San Quentin a fine anni Cinquanta, di Rick Cluchey che ha lavorato con lui e che è stato anche in Europa a fare formazione in alcune circostanze. A questi significativi episodi storici, corrisponde anche una pratica diffusa negli Istituti penitenziari?**

Non è conosciuta questa storia di Beckett, solo i professori la sanno. Ma i direttori e gli amministratori non la conoscono. Si rischia di ricominciare da zero, in ogni Istituzione ogni anno. Anche in questo carcere femminile, dove ho lavorato per 5 anni, dopo il quinto anno è cambiato il direttore e con il nuovo abbiamo dovuto ricominciare da zero: lui ha un'altra opinione e ora non si fa più teatro lì. Non esiste purtroppo una storia che tuteli l'attività.

**9. Ci sono dati aggiornati sul numero delle esperienze sul territorio federale?**

Ne esistono poche purtroppo. C'è tanta gente che vorrebbe lavorare in carcere ma è così difficile ricevere un permesso per aprire un progetto che la maggior parte delle persone pensano che non ne valga la pena, troppo difficile. Anche se tu volessi andare senza chiedere un compenso, è difficilissimo.

**10. Quindi la tua esperienza è stata facilitata dal fatto che la proposta proveniva da un'Istituzione come l'Università?**

Esatto.

**11. Gli Stati Uniti devono ancora fare i conti con la presenza della pena di morte in alcuni Stati. Molte organizzazioni umanitarie hanno come obiettivo la sensibilizzazione per la sua abolizione. Quanto questo argomento è trattato dal teatro in carcere?**

Dipende dalle situazioni. I detenuti capiscono che quando scrivono i testi, questi scritti sono osservati dalle amministrazioni. C'è un'autocensura perché capiscono che non possono criticare troppo l'amministrazione, quindi non vogliono essere censurati dalle amministrazioni: così si evita di parlare degli argomenti scottanti. Se si vuole parlare di una cosa importante la critica al sistema si deve fare indirettamente. Per esempio una donna ha scelto il personaggio di Ariel, prigioniero di Prospero, al quale lui dice: "tu potrai avere la tua libertà ma non adesso, dopo". Questa donna, che aveva un fratello in attesa della pena di morte, scrisse questo pezzo contro la pena capitale, su com'è crudele e disumana, paragonabile a tortura. Il fatto di aspettare anni e anni sapendo che la morte ti aspetta è una vera e propria tortura in America, perché l'esecuzione non è immediata, si aspettano anni.

Lei aveva un legame personale con la pena di morte e ha voluto scrivere su questo. La maggiore parte dei detenuti non scrive sul sistema carcerario, perché capiscono che non vogliono essere censurati dall'amministrazione.

## **Loris Malaguzzi<sup>308</sup> nel ricordo di Mariano Dolci**

La personalità, come l'operato di L. Malaguzzi sono più noti all'estero che in Italia. Avendo avuto la possibilità di frequentarlo a lungo vorrei tratteggiarla brevemente. Trattandosi di un uomo dalle molteplici esperienze vissute prima ancora che io ne facessi la conoscenza, l'immagine che ho di lui non potrà che essere parziale. Non è possibile ricordare la personalità di Malaguzzi ed illustrare il suo pensiero pedagogico astraendosi dalla nascita e dalla storia delle Scuole Comunali dell'Infanzia e dei Nidi di Reggio Emilia o astraendosi dal suo impegno politico-pedagogico inserito nell'attualità di mezzo secolo.

Una tournée della Compagnia Sarzi costituì il mio primo contatto con Reggio Emilia. Ne seguirono una convenzione tra il Comune e la Compagnia e ancora dopo un primo corso teorico-pratico di aggiornamento a cui parteciparono una trentina di educatrici con alcune cuoche ed ausiliarie. Malaguzzi era sempre presente alle riunioni del corso e mi resi conto che era l'animatore della pedagogia che avevo visto in atto nelle scuole e che lui costituiva un riferimento autorevole per tutti. Tra l'altro, mi appariva evidente la sua competenza e la sua passione per il teatro di tutti i generi<sup>309</sup>, compreso quello dei burattini; senza avere avuto particolari esperienze al riguardo riusciva ad allargare il nostro orizzonte e non solo sulla loro introduzione in educazione. I suoi interventi, le sue interruzioni riprendevano puntualmente quello che noi burattinai ci proponevamo di trasmettere sulla particolarità e sulla pratica del teatro d'animazione, per trasferirlo dalla nostra ottica di professionisti al rapporto educativo, ma anche per allargarlo ai grandi dibattiti esistenti nell'attualità del mondo artistico e scientifico. Ricordo un professore danese che anni dopo dichiarò: "Più frequento Malaguzzi e l'équipe di Reggio e più

---

<sup>308</sup> L. Malaguzzi (Correggio 1920- Reggio Emilia 1994). Dal 1945, quando aderisce all'ambizioso progetto di un gruppo di gente comune di origine contadina e operaia che, in un piccolo borgo di campagna nei pressi di Reggio Emilia, decide di costruire e gestire una scuola per bambini, produce un infaticabile lavoro per il conseguimento di una serie di risultati significativi per la storia dell'educazione per l'infanzia. Risultati oggi conosciuti in tutto il mondo, grazie all'opera di studiosi che hanno seguito e documentato con attenzione le diverse tappe dell'evoluzione del lavoro d'équipe sorto nella città emiliana.

<sup>309</sup> Alla liberazione si era occupato di dare impulso al teatro e alla vita culturale della città. Aveva organizzato con il poeta C. Costa un *Teatro dei Ragazzi* dal 1952 al 1956. Nel 1959 fonda il primo Teatro Club in Italia; in qualità di regista, o di lettore di testi, fa conoscere a Reggio il teatro di Beckett, di Brecht, di Ionesco.

misi sfuma la frontiera tra il bambino piccolo e la grande cultura”<sup>310</sup>. Nel contempo le suggestioni emerse durante il corso di burattini si traducevano nelle scuole in proposte operative concrete che poi, accompagnate da documentazioni, disegni, fotografie e dichiarazioni di bambini, venivano esposte a tutti i partecipanti. Malaguzzi aveva saputo infondere il suo modo di concepire il lavoro educativo alle educatrici alle quali riconosceva grandi qualità: “... la straordinarietà delle nostre insegnanti come persone che continuamente cercano di capire il perché le cose vengono fatte, perché farle, perché proporle al bambino, e cercano di dare al bambino questa ricerca di senso”.

Nella sua qualità di direttore e di pedagogista di riferimento incontravo frequentemente Malaguzzi per discutere l’andamento della sperimentazione. Imparai a conoscerlo e iniziai un’amicizia (il che presupponeva grande impegno e responsabilità) durata fino alla sua scomparsa nel 1994. Incoraggiato da lui seguivo i suoi suggerimenti su come stimolare i bambini, il personale educativo, i genitori e come poi collegare ed intrecciare l’espressione con i burattini a tutte le altre attività della scuola. Difatti, nella scuola nessun tema doveva specificarsi al punto da porlo fuori da una concezione unitaria dell’educazione. Lavoravo molto, direi febbrilmente, come del resto tutto il personale, e trascorrevi nelle scuole il tempo che mi lasciava libero l’impegno con la compagnia.

Il corso di “Fantastica” tenuto da Rodari e voluto da Malaguzzi, in cui anche i burattini furono compresi tra tutti gli altri strumenti nella “cassetta dei ferri” per l’invenzione di storie, diede ulteriore impulso anche alla loro presenza nelle istituzioni. Non credo che sarei in grado di rievocare l’atmosfera di giocoso ed intenso lavoro di quei giorni e d’altronde sarebbe inutile, avendolo già fatto Rodari stesso<sup>311</sup>.

Come ebbe a dire Malaguzzi: “C’è semmai da ricordare che quei giorni furono belli non solo per Rodari. Restano e resteranno un esempio incomparabile - e il merito fu ovviamente tutto di Rodari - di come si possa discutere di cose serie, difficili, immergendole continuamente in una specie di ribollita di battute, richiami impertinenti, metafore impossibili, perfettamente in linea di costruttività discorsiva, procurando tanto divertimento e godimento insieme<sup>312</sup>. Mi appassionai all’attività intrapresa nelle scuole

---

<sup>310</sup> Le citazioni di cui non è indicato l’autore sono tratte da comunicazioni personali di L. Malaguzzi a M. Dolci.

<sup>311</sup> G. Rodari, *Tre cose mi fanno ricordare quella settimana come una delle più belle della mia vita...* in *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973, p. 5.

<sup>312</sup> In una lettera del 1972, G. Rodari spedì alcune indicazioni ad uno stupefatto funzionario del Comune che gli chiedeva chi desiderasse come partecipanti al corso: “Il pubblico non dovrebbe mancare di

al punto che quando la compagnia del TSB progettò una lunga favolosa tournée in tre continenti<sup>313</sup> proposi di restare io a Reggio Emilia, come era necessario per la convenzione firmata con il Comune, in modo da continuare ad assicurare il prosieguo della attività di consulenza iniziata.

Dopo tre anni (1973) la mia presenza fu istituzionalizzata. Considerato il mio specifico, la mia regolare assunzione nella pianta organica di un ente locale potrebbe meravigliare (come poi disse Rodari in proposito: “E dove se non a Reggio?”) ma Malaguzzi voleva e sapeva circondarsi di persone dalle formazioni più diverse, sempre interessato a valorizzare le differenze in ogni campo. Da parte sua l’attenzione per tutti i linguaggi espressivi non si esauriva nella raccomandazione teorica ma si affermava coerentemente anche in provvedimenti amministrativi concreti. Tra l’altro, da tempo erano presenti nelle scuole alcuni diplomati provenienti dal liceo artistico o dalla scuola d’arte, chiamati a lavorare a diretto contatto con i bambini. Queste figure furono poi istituzionalizzate (1972) con il nome di “atelieristi” e regolarmente assunte con il medesimo contratto del personale educativo. Per fare in modo di poterle retribuire fino allora erano state contrattate come “personale ausiliario”. Io stesso ho iniziato come “bidello giornaliero” prima che fosse istituita la nuova qualifica di “animatore” voluta da Malaguzzi.

Tuttora in ogni scuola ed in ogni asilo nido è previsto un atelier (con il suo/a atelierista) che non è certo uno spazio in cui sono relegati i linguaggi espressivi invece presenti in tutte le sezioni. Il senso della grande attenzione a tutti i linguaggi (compresi quelli delle nuove tecnologie) è più complesso; proponendo i vari linguaggi l’obiettivo non è solo quello di aumentare la quantità di espressività e la comunicazione con e tra i bambini. Sarebbe inutile se non si formasse un circolo di connessioni. “Non si può fare un grande atto di intelligenza senza espressività e viceversa”.

Già alla sua istituzionalizzazione nel regolamento delle scuole comunali del 1972 l’atelier era presentato (art. 7) come una possibilità quotidiana di avere più punti di vista

---

maestre della scuola dell’infanzia, insegnanti elementari e medi, qualche attivista di iniziative culturali di base, qualche animatore o futuro animatore di teatro infantile, di biblioteche, qualche studente in cerca di tesi originali di pedagogia o psicologia infantile, un elefante, un vescovo e una piccola fiammiferiaia”).

<sup>313</sup> La compagnia percorse Balcani, Turchia, Medio Oriente, Iran, Afghanistan, Pakistan, India, Somalia, Eritrea, Sudan, Etiopia ed Egitto in un viaggio di quasi un anno.

e dove il bello, la scelta estetica, non vengono considerati un optional ma una necessità del pensare e del vivere<sup>314</sup>.

Da parte sua Malaguzzi lo definì come: “...un luogo aggiunto dove affondare ed abilitare la mano e la mente, dove affinare l’orecchio ... variare strumenti, tecniche e materiali di lavoro, favorirne trame logiche e creative, familiarizzarsi con le sintonie e le discrepanze dei linguaggi verbali e non”<sup>315</sup>.

Un ricordo di Vea Vecchi, una delle prime atelieriste che ha particolarmente compreso il senso e la funzione dell’atelier può aggiungere qualche precisazione:

[...] “La presenza dell’atelier e di figure professionali come la mia in tutte le scuole dell’infanzia ha inciso profondamente nella costruzione dell’identità delle scuole dell’infanzia e dei nidi di Reggio. Come contributo alla rottura di vecchi schemi pedagogici, rendendo attive le mani, la testa e le emozioni dei bambini e delle insegnanti. Come possibilità di rendere visibili alcune delle grandi capacità dei bambini. L’atelier non è mai stato considerato come un luogo separato e specialistico dal resto della scuola: da subito il linguaggio visivo ha partecipato e si è intrecciato con tutti i campi del sapere. In sintesi potrei definirlo un processo di ascolto sempre più attento e consapevole delle varie identità infantili e adulte con le quali l’atelier entra in contatto”[...] <sup>316</sup>.

Ho avuto modo di incontrare Malaguzzi più regolarmente e di approfondire maggiormente il suo pensiero da quando iniziai a partecipare alle riunioni settimanali della Direzione Pedagogica. Ma già dai nostri primi incontri mi era apparso con tutta la sua esuberanza, la sua grande cultura, la sua formazione eclettica, la sua autorevolezza unita ad una totale assenza di presunzione. Ero meravigliato che mi interrogasse lungamente ma constatai che così faceva con tutti, come se da tutti avesse da imparare. Era l’opposto di un guru. Era molto curioso ed è stato capace di grandi ascolti verso le insegnanti e tutti noi. Ascoltando gli interlocutori il suo sforzo era quello di renderli consapevoli dei loro propri pensieri. A questo fine aveva posto in atto varie strategie tuttora seguite nelle scuole di Reggio Emilia; ad esempio le educatrici tengono un quaderno di lavoro e all’inizio di ogni anno ogni singolo/a insegnante presenta una

---

<sup>314</sup> O. Lorenzi, E. Borghi, A. Canovi, *Una storia presente*, Edizioni Reggio Children, Reggio 2001, p. 60.

<sup>315</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Oltre la qualità nell’educazione e cura della prima infanzia*, tr. it. Edizioni Reggio Children, Reggio Emilia, 2003, p. 242.

<sup>316</sup> V. Vecchi in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, Edizioni Junior, Bergamo, 1995, p. 138.



dichiarazione d'intenti e poi alla chiusura dell'anno illustra criticamente il percorso effettivamente realizzato (la stessa cosa fa ogni collettivo).

Le conversazioni e gli interventi di Malaguzzi erano sempre generatori di pensieri, densi di stimoli e di motivi di ripensamento. Provocava e sorprende i suoi interlocutori con il gusto di avvicinarsi alle cose del mondo da prospettive sempre diverse. I suoi discorsi erano pieni di una forte passione, sempre tesi a risvegliare quella degli ascoltatori e ad ampliare le loro prospettive. Anche chi non condivideva il suo pensiero, avvertiva il privilegio di avere l'occasione di poter confrontarsi con lui. Non si fermava mai per compiacersi e non si accontentava mai. Esigente con se stesso come con gli altri, sembrava continuamente ricordare che si sarebbe potuto e dovuto fare di più e meglio. Tuttavia è stato una persona che ha saputo molto lavorare in gruppo, ha anche saputo aspettare e pazientare molto e molto dar voce ai diversi protagonisti. Diffidava di tutte le certezze e di continuo si preoccupava implacabilmente di sgretolare le nostre. Era sempre teso a convincerci che nel lavorare con i bambini ci sono poche certezze e molte incertezze ma che quello che poteva salvarci era il ricercare ed il non perdere lo sguardo di meraviglia.

Amava i bambini ma diffidava della retorica melensa: "Dobbiamo strappare il bambino dalle mani dei poeti e delle 'grandi anime'...". Diffidava anche del linguaggio accreditato, istituzionalizzato, che evidentemente gli risultava troppo stretto per esprimere il suo pensiero sempre in movimento. Non aveva dunque scrupolo a piegarlo alle sue esigenze, a ricrearlo o stravolgerlo in modo disinvolto ricorrendo ad espressioni dialettali o ad una profusione continua di elaborate, efficaci metafore che sconcertavano gli ascoltatori non avvertiti e che portavano alle lacrime i suoi interpreti e traduttori. Come diceva: "Non si possono esprimere concetti nuovi con parole vecchie... il lessico che adoperiamo è ancora semplice, inadatto per descrivere". Ogni concetto nuovo richiede tempo e riflessione per essere capito. Gli dava fastidio che altri per moda si appropriassero del linguaggio innovativo per cambiare soltanto le parole senza cambiare la prassi. Di fatto, in Italia non sono mancati esempi di adozione strumentale del suo linguaggio stravolgendone il senso per accreditare operazioni esclusivamente di facciata. Era a volte difficile seguirlo per l'originalità, la densità e la velocità del suo pensiero. Personalmente avevo preso l'abitudine, e non ero il solo, di trascrivere freneticamente appunti per non perdere nulla e per poter poi rileggere. Molti suoi

concetti che al momento non ci apparivano del tutto chiari hanno poi rivelato la loro validità a distanza di tempo. In venti anni di frequentazione ho così riempito vari grossi quaderni che in questo momento guardo con nostalgia davanti a me e che mi fanno sentire in debito con lui.

Quando era presente alle riunioni della équipe di coordinamento i toni delle discussioni erano a volte molto alti, senza che questo implicasse il minimo risentimento da parte sua o degli altri, né che in nessun modo fossero intaccati i rapporti di stima ed amicizia. Più volte visitatori, soprattutto se stranieri, assistendo preoccupati dal tono delle nostre riunioni si fecero l'idea che fossimo perennemente irritati tra di noi. Era certamente appassionato e autoritario ma rispettoso di tutti e attento ascoltatore. Sapeva riconoscere le ragioni di chi a lui si opponeva tenendone poi conto.

Personaggio scomodo per i grandi, imparava continuamente dai bambini entrando in sintonia immediata. Eccezione rara tra i pedagogisti vedeva ogni giorno i bambini piccoli e chi stava a contatto con loro. Frequentando le scuole imparava costantemente a diventare pedagogo, imparava ad imparare. Imparava lui ma con l'esempio a noi trasmetteva l'arte di sapersi mettere sempre in gioco. Sapeva risvegliare in noi ideali, entusiasmi ed utopie e nel contempo, con i piedi saldamente per terra, sapeva farci intravedere la loro ragionevole possibile realizzazione. Il suo pensiero era in evoluzione permanente, ed i suoi scritti non riuscivano a tenere il passo di questo ritmo sicché lui li modificava fino all'ultimo minuto. Era sufficiente l'atteggiamento di un bambino, la lettura di un articolo, un'occhiata alla televisione, per porre in discussione il suo stesso pensiero e rimetterlo in movimento. La sua mente considerava superati i suoi pensieri prima ancora che fossero diffusi.

Aveva gioia di vivere e sapeva stare in compagnia, fumatore impenitente, tifoso della squadra della reggiana, pescatore per passione, sapeva suonare la fisarmonica e organizzare giochi e scherzi. Aveva ottimismo e confidava nell'allegria, nel piacere di educare e di educare se stesso. Non di rado entrava inatteso nelle scuole con qualche imprevedibile proposta di gioco che sovvertiva la consuetudine divertendo i bambini e spiazzando gli educatori. Lo sforzo senza senso, la routine e la tristezza dovevano, a suo parere restare lontani dalla scuola. "Niente senza gioia" era il suo motto al quale dava grande importanza e qualche volta si divertiva a scriverlo su foglietti che poi di soppiatto affiggeva negli uffici dei suoi collaboratori. Possiamo vedere in Malaguzzi un

permanente desiderio di trasformare la scuola in un luogo piacevole e allegro (“amabile” come diceva lui). Rifiutava la pedagogia triste, melanconica, tetra e si rammaricava che la scuola non fosse un luogo dove si ride e dove ci si diverte. Come segnala G. Dahlberg, Malaguzzi aveva un forte senso ironico, e gli piaceva citare Bachelard dicendo: “Affinché l’educazione abbia successo è necessario avere un pagliaccio in tasca”. Sempre in questo senso citava Bronfenbrenner: “...affinché l’educazione trionfi, si deve avere, almeno, un matto che ci sorprenda”. Per lui era necessario “uno scherzo per essere serio”<sup>317</sup>.

Malaguzzi era nato a Correggio (RE) il 23 Febbraio 1920. Durante la guerra era stato maestro elementare a Sologno, piccolo centro sulla collina reggiana che lasciò in lui un ricordo commosso per tutta la vita. Si iscrisse all’università di Urbino dove si laureò in pedagogia nel 1940. Il 25 aprile 1945 arriva la fine della guerra con la liberazione dal Fascismo e Malaguzzi si iscrive al Partito Comunista. Frequenta il primo corso di psicologia organizzato nel dopoguerra presso il C.N.R. di Roma, esercita il giornalismo, si occupa della Associazione Pionieri d’Italia.<sup>318</sup>

La sua vocazione di pedagogo sul territorio ha inizio nella primavera del 1945 cinque giorni dopo la fine della guerra, quando ha notizia che in un sobborgo della città (Villa Cella) la popolazione con moto spontaneo inizia a edificare una scuola per i bambini piccoli. Si conservano alcune fotografie degli abitanti del quartiere disposti in una lunga fila intenti a passarsi il materiale recuperato dalle macerie per intraprendere la costruzione, senza un ingegnere, un architetto, neppure un geometra: solo un capomastro.

Malaguzzi, allora occupato a fare scuola ai partigiani<sup>319</sup>, fu colpito da questa iniziativa popolare spontanea, prese la bicicletta e corse mettendo a disposizione la sua cultura ele

---

<sup>317</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Oltre la qualità nell’educazione e cura della prima infanzia*, op.cit., p. 203.

<sup>318</sup> L’Associazione Pionieri Italiani (API) era un’associazione simile agli scout, fondata da genitori comunisti, ospitata nelle sezioni del PCI. Alla sua nascita e al suo sviluppo presiedette anche G. Rodari.

<sup>319</sup> Durante la lotta di Liberazione alcuni partigiani studenti o laureati sfruttavano i momenti di tregua per istruire i compagni meno o per nulla secolarizzati, avvicinandoli ai grandi temi della letteratura, della storia, della scienza. Alla Liberazione alcuni gruppi si strutturano per continuare questo tipo di educazione culturale e politica. Si consideri che un grande numero di giovani partigiani, per le vicissitudini della guerra, non avevano nessun titolo di studio né una formazione qualsiasi il che costituiva un grosso problema per il loro inserimento. Il primo Convitto Scuola per ex-partigiani si aprì a Milano nel 1945 al quale ne seguirono altri in molte città del Nord. Personaggi come G. Rodari e M. Lodi presiedettero alla nascita e allo sviluppo di queste scuole. Il Convitto di Reggio Emilia nato nel 1946 è stato diretto per oltre venti anni da L. Malaguzzi.

sue doti organizzative. Il primo finanziamento alla scuola di Cella (ora Scuola dell'Infanzia XXV aprile) consistette nel materiale abbandonato dai tedeschi in fuga e regalato dai partigiani: sei cavalli, un carro armato e due camion. Si aggiungeranno poi altri aiuti per impulso delle organizzazioni femminili e del CLN.<sup>320</sup> Malgrado vent'anni di dittatura, era rimasto vivo nella coscienza popolare il ricordo delle intuizioni delle mondine all'inizio del secolo nell'accudire insieme i loro bambini. "Volevamo una scuola per i nostri figli ma la volevamo diversa", come ebbe a testimoniare una protagonista dell'epoca in occasione del cinquantenario. Esisteva infatti un modello di scuola per bambini piccoli ma gli abitanti del quartiere ne volevano una diversa, gestita da loro con i loro valori e la loro socialità.

Alla Liberazione le istituzioni della prima infanzia erano del tutto inesistenti. Le donne e le organizzazioni laiche si mobilitarono per costruire le prime e così a Reggio se ne aprirono altre sette oltre la suddetta<sup>321</sup>. Nel 1946 inizia l'esperienza diretta di Malaguzzi con i bambini piccoli facendosi animatore delle otto "Scuolette della Liberazione" dette anche "Asili del popolo", nate per iniziativa popolare e autogestite.

Grazie alla solidarietà di tanti cittadini, queste scuole sopravvissero fino a quando il Comune riuscì nel 1963 a municipalizzarle superando varie e tenaci opposizioni. Malaguzzi anima le prime esperienze pedagogiche nelle scuole comunali finalmente istituite dall'Amministrazione di Reggio le quali furono tra le prime in Italia a rifiutare (mi sembra su suggerimento di Bruno Ciari) la denominazione di Scuole materne, per invece adottare quella di "Scuole Comunali dell'Infanzia" (SCI). Si trattava di una petizione di principio per dichiarare che anche il bambino piccolo aveva diritto ad una vera scuola e non solo ad una supplenza della mamma.

Dall'esperienza di Malaguzzi e dai suoi ideali è successivamente nata una rete di servizi educativi<sup>322</sup> che, con ininterrotta progressione, sono diventati oggetto di interesse, studio e confronto da parte di insegnanti, pedagogisti, ricercatori, amministratori provenienti da tutta Italia e dall'estero.

---

<sup>320</sup> Comitato di Liberazione Nazionale. Formazione interpartitica per combattere il fascismo e l'occupazione tedesca: presiedette alla nascita del primo governo dell'Italia libera.

<sup>321</sup> Nel 1944 era stata fondata l'Unione Donne Italiane che avrà un ruolo importante nel porre il problema dell'educazione infantile e a Reggio per sostenere le prime "Scuolette della Liberazione".

<sup>322</sup> Sulla diffusione nel mondo del "Reggio approach" è possibile visitare il sito <<http://www.reggiochildren.it/>>, consultato in data 15/06/2015.

Il 30 maggio 1972 il Consiglio Comunale di Reggio approva all'unanimità il Regolamento delle SCI ispirato alle concezioni di Malaguzzi. È la legittimazione dell'esperienza reggiana e del suo progetto pedagogico. In ogni scuola viene formalmente istituito l'atelier (1972), forse l'elemento distintivo per antonomasia dell'esperienza reggiana<sup>323</sup>.

Nel 1972 la nomina di Malaguzzi a Coordinatore fu il frutto di una lunga battaglia contro le opposizioni in Consiglio e contro il Prefetto, contrari a rompere il monopolio cattolico delle scuole materne.

Nel 1972 tra tutte le scuole materne e private esistenti in Italia le scuole dell'infanzia di Reggio sono le prime ad assumere uomini (art. 23), come insegnanti a pieno titolo, provocando per questo una scandalizzata interrogazione in Parlamento. Sfiando la disubbidienza civile (come farà poi anche in altre occasioni) L. Malaguzzi procedette per la sua strada ignorando minacce e circolari del Ministero. Questo diritto degli uomini (e dei bambini) fu poi esteso anche agli asili nido. L'introduzione della figura maschile nelle comunità dei bambini piccoli doveva avere e ha avuto un ruolo di rottura dello stereotipo materno.

Dal 1976 L. Malaguzzi è direttore della rivista "Zerosei" da lui fondata e poi, dal 1985, della successiva "Bambini". Nel 1978 entra a far parte della Commissione ministeriale della Pubblica Istruzione per la sperimentazione nelle scuole materne statali.

La storia delle SCI ha avuto anche nemici dichiarati con tentativi di attacchi frontali prendendo a pretesto l'assenza dell'educazione religiosa e "dunque", si voleva far supporre, di ogni assenza di valori morali.

"[...] Dal 17 novembre 1976 l'esperienza reggiana fu al centro, per sette giorni consecutivi, dell'offensiva del GR2 di Gustavo Selva. Accuse di squisita invenzione. La risposta fu che per un anno intero, sui temi provocatori delle trasmissioni, le scuole dell'infanzia si offrirono come campo di dibattito aperto. Vi parteciparono genitori, insegnanti, personalità della scuola, della cultura, della politica e rappresentanti dei culti religiosi. Fu un tirocinio di progressiva liberante civiltà e cultura per migliaia di persone conclusosi con un documento scritto." [...] (Loris Malaguzzi)<sup>324</sup>.

---

<sup>323</sup> Il "Regolamento" delle SCI approvato nel 1972 è riportato in O. Lorenzi, E. Borghi, A. Canovi, *Una storia presente*, op. cit., p. 97.

<sup>324</sup> C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, op. cit., p. 57.

Nel 1980 per suo impulso viene fondato a Reggio il Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia col quale organizzerà vari convegni. Nel 1971 era stata approvata la legge nazionale 1044 per l'istituzione di asili nido. A Reggio era già in funzione il nido "Genoveffa Cervi". Fu una conquista delle donne dopo una battaglia di dieci anni.

A maggio 1981 a Reggio è allestita la prima versione della mostra "L'occhio se salta il muro" alla quale seguirà qualche tempo dopo una seconda "I cento linguaggi dei bambini" che da allora percorrono ininterrottamente l'Europa e poi gli USA e l'Asia su invito di governi, università, Musei, gallerie d'arte. Le mostre costituiscono una provocazione per "saltare il muro della banalità", del chiacchiericcio in cui cade spesso l'educazione, della semplificazione dei problemi, del trattamento del bambino e dell'essere umano in maniera parcellizzata. Vorrebbero essere metafore delle infinite potenzialità infantili. Per la bellezza della parte visiva che rispecchia il valore sempre attribuito all'estetica nelle scuole si è creato frequentemente l'equivoco che queste fossero scuole di educazione precoce all'arte.

Dal 1985 Malaguzzi avvia scambi e progetti comuni di ricerca con numerose università americane, interessate alle filosofie e alle pratiche dell'esperienza educativa reggiana a favore della prima e seconda infanzia.

Dal 1988 è membro del Comitato Scientifico della Fondazione Europea "Per lo sviluppo delle potenzialità di tutti i bambini", con sede a Parigi.

Nel 1990 organizza a Reggio Emilia un Convegno Internazionale sull'educazione infantile con la partecipazione di relatori europei, africani, asiatici, americani del nord e del sud.

In pensione dal 1985 ha continuato a viaggiare, ad aiutare i colleghi più giovani, a proporre sperimentazioni, a mantenere relazioni con gli amici sparsi in Italia e in tutti i continenti, ad impegnarsi per mantenere i rapporti con le tante scuole di formazione per insegnanti che in tutto il mondo si rifanno alla pedagogia di Reggio ed alle sue concezioni.

Nel dicembre 1991 una commissione di esperti della rivista statunitense "News week" consacra gli asili comunali di Reggio come: "i migliori del mondo". Quando giunge la notizia, ci fu una anziana protagonista dai tempi delle "Scuolette della Liberazione" che disse ironicamente: "Ma noi lo sapevamo già!". Era il resto dell'Italia che non lo sapeva. Difatti per lungo tempo le realizzazioni di queste scuole (già note ed apprezzate

all'estero) erano state avvolte dal più grande silenzio da parte dei media italiani. Del resto si può capire la scomodità della presenza nel panorama italiano di un gruppo di scuole, uscite dal monopolio della Chiesa, pubbliche, che rifiutavano l'appellativo di "materne", senza direttive da un centro lontano, gestite dalla partecipazione dei genitori, di grande qualità pur senza programmi rigidi, che traggono dalle loro esperienze le risorse per evolvere e che veicolano un'immagine ricca e dunque molto imbarazzante (per la politica) delle potenzialità del bambino. Una gestione pubblica che non spreca, che funziona bene al punto da "vendere" idee e procedimenti anche all'estero, rappresentava in Italia qualcosa di cui era ormai quasi sconveniente parlare.

L. Malaguzzi riceve il "Premio Lego 1992", assegnato ogni anno a persone o istituti che, con la loro attività, abbiano dato un contributo di rilievo al miglioramento della qualità della vita dei bambini in qualsiasi parte del mondo.

Nel 1993 riceve a Chicago (U.S.A.) il premio Kohl assegnato dalla fondazione omonima a eminenti personalità della pedagogia mondiale. Sempre nel 1993 il premio "Nonino" per il progetto delle scuole di Reggio Emilia.

Partecipa a numerosissimi convegni nazionali, europei e statunitensi tra i quali quello di Washington al cui termine, in onore alla sua pedagogia, il 12 Giugno negli Stati Uniti viene ufficialmente proclamato: "Reggio Emilia day". Prima della sua morte era impegnato nella realizzazione del progetto "Reggio Children", una società destinata alla difesa delle potenzialità di tutti i bambini e bambine. Malaguzzi ha fatto appena in tempo a vedere realizzata questa sua ultima iniziativa.

Domenica 30 gennaio 1994 alle ore 14,30 Malaguzzi muore colpito da un infarto. Ogni anno a Reggio lo si ricorda nell'anniversario della nascita (23 Febbraio) con varie e diverse iniziative che coinvolgono i bambini, gli adulti, la cittadinanza tutta e gli amici stranieri. Conoscendo la sua fama all'estero, quando morì tutti i telegiornali, i quotidiani ed i settimanali piombarono a Reggio Emilia, del tutto impreparati, per riprendere le scuole, per intervistare e cercare di capire quale fosse il segreto di tanta notorietà. Per diffondersi in Italia l'immagine dell'esperienza di Reggio che molti italiani si sono fatti, ha dunque dovuto, con un gioco di specchi, prima passare dall'America per essere legittimata in Italia. Da troppo tempo l'infanzia era stata esclusa dai dibattiti culturali o politici e così anche i commentatori meglio intenzionati non sono andati oltre all'immagine di una decontestualizzata "isola felice". Soluzione diversa dall'invisibilità

ma egualmente funzionale per non affrontare il confronto e le radici politiche. Il “perché”, e il “come”, a volte, si formerebbero queste isole felici, rimane poi un mistero: (“Forse perché qui c’è l’aria buona” ironizzava L. Malaguzzi). Eppure, l’interessante è che principi, modalità organizzative, e procedimenti, acquisiti dall’esperienza di Reggio, sono semplici, universali e trasferibili. Il noto ricercatore H. Gardner dopo le sue visite a Reggio si è espresso in questo modo:

[...] “Gli educatori di Reggio mettono in questione antiche dicotomie: la realtà o la fantasia, l’arte o la scienza, l’individuo o il gruppo, la logica o l’immaginazione, il pensiero o il linguaggio, il gioco o lo studio e riescono invece a raggiungere una complementarità che risolve questi contrasti ridisegnando il nostro sapere piuttosto sclerotizzato”.[...]

E ancora:

[...] “... l’esperienza di Reggio non si distingue per la presunzione di aver trovato le regole e i vincoli di un modello compiuto ma per la forza con cui continua a cercarsi, a prepararsi ai mutamenti, alle contrarietà e alle risposte che più convengono a difesa e rafforzamento del benessere dei bambini e del lavoro creativo degli insegnanti... J. Dewey parlò di educazione progressista per decine di anni ma la sua scuola durò quattro anni appena... La straordinaria vitalità dell’esperienza di Reggio si spiega con il suo radicamento nella città, nelle solidarietà attive dei cittadini e delle famiglie fattesi co-protagoniste del progetto educativo e culturale. In nessun altro paese si troverà una relazione così diretta, una simbiosi tanto naturale tra gli assunti filosofici e la loro pratica attuazione... Moltissimo è stato scritto a proposito dei metodi dell’educazione progressista ma raramente l’educazione progressista è stata veramente attuata”[...]<sup>325</sup>.

Lo psicologo J. Bruner conferma che l’eccezionalità dell’esperienza reggiana è quella di essere durata così a lungo e di essere soprattutto un’espressione culturale di tutta una città che l’ha generata (come un servizio pubblico) e che in essa si rispecchia. A suo parere qui la cultura elabora la sua immagine di infanzia.

[...]È certo che io ammiro la pedagogia, le procedure meravigliose elaborate che, partendo dalla sua ispirazione (di L. Malaguzzi), sono state ideate nel corso degli anni per accogliere i bambini nel mondo delle umane possibilità. Ma non è stata solo la rappresentazione visiva

---

<sup>325</sup>C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, op. cit, p.15.



delle scuole che ho visitato ad impressionarmi così profondamente. È stato anche lo spirito che lui aveva dato loro, l'umanità che si è lasciato dietro come sua ricca eredità. [...] La prima cosa che ho sentito in quelle scuole è il rispetto degli esseri umani, sia che fossero bambini, insegnanti, genitori o la comunità nel suo complesso. Il modo più profondo per rappresentare il rispetto tra esseri umani è attraverso il cuore, prendendo seriamente i significati che ognuno di noi cerca di creare dalle proprie esperienze nel mondo: il mondo delle cose e il mondo delle persone nello stesso modo [...].<sup>326</sup>

Quando amici e visitatori chiedevano a L. Malaguzzi quali fossero i suoi antenati ideali, anche per lui era difficile rispondere. (“Non siamo facili da capire”). Prima di tutto perché voleva attirare l'attenzione sul primato della conoscenza acquisita direttamente dalla frequentazione costante dei bambini. Era difficile inoltre, anche perché sapeva attingere indifferentemente da tutti gli apporti, e non certo soltanto dal pensiero di pedagogisti e psicologi recenti, o lontani nel tempo. Poteva citare Piaget (con grande ammirazione ma anche con critica), Wallon, Dewey, Montessori, Zoebeli, Ferrière, Froebel, Pestalozzi, Freinet, Bovet con la sua pedagogia attiva e poi gli epistemologi, i filosofi, gli artisti o altri ancora. L'importante era il filtro che interponeva e la capacità di mettere tutti gli apporti in circolo. Lettore curioso, prodigioso ed informatissimo, era dotato di grandi capacità di sintesi per cogliere immediatamente l'essenziale di un testo: a dire il vero, in ogni lettura, per analogia o per contrasto, egli leggeva sempre se stesso, il suo pensiero, attingendo idee dovunque e traendo materiale per l'evoluzione del suo progetto e della sua concreta attuazione. A noi consigliava di leggere le opere dei pedagogisti ma poi di saperle mettere da parte per attingere essenzialmente dai bambini; di guardare più la pedagogia attiva che la storia della pedagogia. “Nella pedagogia abbiamo ascoltato più noi che i bambini”. E poi: “Nel lavoro con i bambini ci sono poche certezze e molte incertezze. Ciò che salva è il cercare, non perdere lo sguardo di meraviglia. Il produrre progetti e scelte compete all'educazione e alla scuola”.

Non concepiva che in un mondo in continua veloce trasformazione si potesse scegliere un modello anche buono e attenersi a quello. Nessuna tentazione di sincretismo o di voler approntare un metodo definitivo:

---

<sup>326</sup> J. Bruner, *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*, Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, Reggio Emilia, 1996, p. 25.

[...]“...che siano sempre i bambini a dare forma alle cose e non che siano le cose a dare forma ai bambini... È curioso, ma non senza motivo, come sia ancora forte la credenza che le idee e le pratiche educative possono solo nascere e dedursi da modelli ufficiali o da teorie ed esperienze d'autore.”[...]<sup>327</sup>.

Nello stesso modo non poteva concepire una scuola che non fosse in continua evoluzione. Nelle scuole di Reggio non si applica un metodo ma si persegue una filosofia educativa dell'apprendimento, in continua evoluzione, reattiva ai cambiamenti dell'intorno sociale. Sperimentando, modificando i propri progetti, le strategie adottate e gli stili di comportamento.

[...]“La nostra scuola deve rapidamente modificarsi anche a livello della sua interna organizzazione e soprattutto della sua metodologia richiamando in primo luogo la responsabilità delle insegnanti e del personale ausiliario. Quello che fino a qui è stato vissuto a settori, a spazi differenziati e separati, a interventi autonomi, deve essere vissuto d'ora in avanti in una dimensione comune, senza soluzione di continuità, strappando dalla sua deformante solitudine quella figura di insegnante che la vecchia pedagogia ci ha consegnato e ancora ci consegna di fatto, inserendola in una costruzione comune, in un operare che invoca scambi, confronti e aggiornamenti, in un rimettere in gioco continuamente le personali e private esperienze e in questo crescere e arricchirsi che è reciproco e dialogico, muoverla in una coscienza umana e professionale di gruppo”[...]<sup>328</sup>.

Coerentemente alla sua concezione di scuola, la formazione di tutto il personale (compreso quello di servizio) deve essere permanente e spaziare in tutti i campi della cultura, non solo su materie strettamente pedagogiche e deve provocare un cambiamento nei comportamenti. Nei primi anni travagliati del dopo guerra i primi formatori negli asili autogestiti sono stati genitori, contadini, operai e artigiani; quelli che avevano un hobby o sapevano costruire giocattoli con materiale di recupero. Successivamente il personale ha incontrato (e incontra) personaggi del mondo della cultura contemporanea, dal teatro alla storia, dall'ecologia, all'etnologia o all'arte. Tutte queste discipline sono chiamate ad interloquire con l'insegnante, che

---

<sup>327</sup> C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, op. cit, p. 62.

<sup>328</sup> O. Lorenzi, E. Borghi, A. Canovi, *Una storia presente*, Edizioni Reggio Children, Reggio Emilia, 2001, p. 59.

poi ha il compito di rinnovare innanzi tutto la propria curiosità rispetto al bambino, visto non come oggetto statico ma come soggetto in permanente modificazione ed evoluzione.

La parola “ricerca” in questo senso diventa l’attitudine, l’atteggiamento col quale insegnanti e bambini si accostano al senso della vita. È chiaro che il contributo della scuola alla ricerca di senso del bambino non deve solo soddisfare la domanda ma più che altro alimentare il piacere.

Come tutto il personale delle SCI e dei nidi, ho dunque seguito conferenze, seminari, corsi centrati sugli argomenti più diversi, dalla musica alla psicologia genetica, dall’arte contemporanea alla logico-matematica, dalla cura di piccoli animali al cielo e alle stelle. Educazione dunque come processo che accompagna non solo i bambini ma anche gli adulti, gli insegnanti, i genitori. “La scuola non educa soltanto il bambino ma anche l’uomo”.

L’unica immagine accettabile dell’infanzia secondo il pensiero di L. Malaguzzi, possiamo sintetizzarla come: co-costruttivistica, interazionista, ecologica (che si costruisce con relazioni socio-culturali multiple), genetica (una creatura provvista di enormi potenzialità, ma nella quale si deve rispettare il suo ritmo di maturazione e sviluppo, senza violentarli con programmi di stimolazione precoce), complessa, ottimista, incerta; un bambino e una bambina come soggetti predisposti fin dalla nascita ad interagire con l’esterno, a dare e a ricevere, a sviluppare il proprio patrimonio mentre si relaziona con l’ambiente. Soggetti che scelgono e si responsabilizzano attivamente nelle loro scelte capaci di dare senso alla propria vita, e una speranza di futuro per l’umanità. In questo senso L. Malaguzzi sollecita una riabilitazione del bambino, accordandogli una grande fiducia (una parola chiave nel suo pensiero e nella sua opera pedagogica).

Di conseguenza quello che occorre agli insegnanti, (seguendo quanto diceva Claparède) è una costante presenza dell’atteggiamento scientifico, vale a dire dell’attitudine nostra di meravigliarci innanzi ai fatti della nostra vita professionale di ogni giorno e il desiderio di interrogare questi fatti per

tentare di ottenerne una risposta sottoponendoli all'osservazione metodica e all'esperimento.

Coloro che desiderano avvicinarsi al pensiero così ricco di L. Malaguzzi si trovano di fronte a grandi difficoltà dovute all'assenza di sue opere sufficientemente sistematiche, assenza che da molti gli fu amichevolmente rimproverata. È autore di un libro "I cento linguaggi dei bambini"(1993) pubblicato da una prestigiosa casa editrice statunitense, con la prefazione di H. Gardner dell'Università di Harvard. Si tratta di una sua lunga intervista poi ritradotta in italiano dall'inglese.<sup>329</sup>

In realtà, se è vero che non ha prodotto nessun esaustivo trattato teorico, non di meno Malaguzzi ha scritto moltissimo e ci ha lasciato una grande quantità di articoli, editoriali, comunicazioni a cui si possono aggiungere gli interventi registrati nei convegni, nelle conferenze e infine le interviste. Ma questi testi sono in genere molto legati a determinati momenti dell'attualità culturale e politica italiana del tempo in cui sono stati scritti. Chi ha conosciuto lui e la sua opera non si meraviglia, poiché sa che il suo pensiero era in movimento perpetuo e che i suoi scritti erano continuamente modificati fino all'ultimo minuto prima della stampa.

Come già detto L. Malaguzzi considerava molto rischioso, se non impossibile, esprimere concetti nuovi con parole e linguaggi vecchi e se il suo pensiero si è diffuso nel mondo, lo è stato in gran parte attraverso modalità di comunicazione insolite nel mondo della ricerca accademica, come quelle costituite dalla pluralità dei linguaggi presenti nelle due grandi mostre sulle Scuole di Reggio che hanno viaggiato, e viaggiano ancora, per tutto il mondo, o come, e soprattutto, dalla lunga esistenza stessa di queste scuole. Anche le mostre come le scuole e i nidi non si sono mai fissate a lungo in una forma definitiva, e fin dalla loro nascita continuano in una incessante trasformazione. Per molti, abituati a valutare i dati delle ricerche unicamente attraverso comunicazioni su riviste specializzate, risulta difficile accettare questo modo di porgere concetti e nuclei problematici, basato su accadimenti, immagini e non solo su parole.

---

<sup>329</sup> C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, op. cit, p. 15.

Gli insegnanti interessati, che visitano le scuole e le mostre, che leggono le pubblicazioni hanno la sensazione di qualcosa di nuovo ma nel contempo di semplice e di corrispondente alla loro esperienza. Dovranno rinunciare a trovare qualcosa di definitivo che caratterizzi l'esperienza reggiana, poiché di definitivo non vi è nulla. Vi troveranno una teoria che dialoga costantemente con la pratica ed un invito a dialogare con le teorie piuttosto che ad accettarle.

Forse troveranno anche qualcosa di scoraggiante per i risultati raggiunti ma nel contempo anche qualcosa che infonde grande forza e fiducia. La continua tensione di Malaguzzi nel demolire implacabilmente le certezze dei lettori e visitatori, la sua attenzione costante a non proporre metodi confezionati da seguire, hanno il potere di liberare un'immagine del bambino e del rapporto educativo che sentiamo in un certo senso nuova ma anche vera, corrispondente a qualche cosa che sentiamo dentro di noi. Siamo portati a riscoprire la capacità di meravigliarci e di saper sopportare la caduta di punti fermi, in cambio di una forte riabilitazione del nostro concreto lavoro quotidiano. Penso che la conoscenza dell'opera di L. Malaguzzi sia molto utile a quanti hanno già capito, o vogliono capire, il potere ripagante dell'ascolto dei bambini per poterli conoscere, per operare ed imparare con loro e da loro. Potrà forse anche ridare fiducia a qualcuno che lavora in condizioni difficili, non certo per tentare di imitare o competere, ma semplicemente per continuare ad operare nella propria realtà e partendo da essa con la convinzione che l'esistenza di scuole per bambini dai 0 ai 6 anni, pubbliche e di grande qualità, può essere un obiettivo realisticamente perseguibile.

**Tabella 1. Detenuti presenti nelle carceri italiane- aggiornamento al 30.11.2015**

<b>Detenuti presenti e capienza regolamentare degli istituti penitenziari per regione di detenzione - Situazione al 30 novembre 2015</b>							
<b>Regione di detenzione</b>	<b>Numero Istituti</b>	<b>Capienza Regolamentare (*)</b>	<b>Detenuti Presenti</b>		<b>di cui Stranieri</b>	<b>Detenuti presenti in semilibertà (**)</b>	
			<b>Totale</b>	<b>Donne</b>		<b>Totale</b>	<b>Stranieri</b>
<b>ABRUZZO</b>	8	1.580	<b>1.696</b>	69	211	8	0
<b>BASILICATA</b>	3	470	<b>464</b>	9	104	3	0
<b>CALABRIA</b>	12	2.661	<b>2.415</b>	62	452	15	0
<b>CAMPANIA</b>	17	6.066	<b>6.784</b>	338	813	158	4
<b>EMILIA ROMAGNA</b>	11	2.802	<b>2.889</b>	124	1.326	28	5
<b>FRIULI VENEZIA GIULIA</b>	5	484	<b>625</b>	18	219	7	1
<b>LAZIO</b>	14	5.259	<b>5.744</b>	367	2.542	53	3
<b>LIGURIA</b>	7	1.159	<b>1.349</b>	62	729	26	8
<b>LOMBARDIA</b>	19	6.133	<b>7.675</b>	373	3.528	53	10
<b>MARCHE</b>	7	853	<b>869</b>	20	330	10	1
<b>MOLISE</b>	3	263	<b>281</b>	0	28	1	0
<b>PIEMONTE</b>	13	3.838	<b>3.641</b>	116	1.547	39	5
<b>PUGLIA</b>	11	2.364	<b>3.180</b>	139	478	80	2
<b>SARDEGNA</b>	10	2.724	<b>1.988</b>	41	465	20	2
<b>SICILIA</b>	23	5.833	<b>5.745</b>	120	1.203	73	0
<b>TOSCANA</b>	18	3.404	<b>3.281</b>	122	1.497	98	26
<b>TRENTINO ALTO ADIGE</b>	2	509	<b>447</b>	12	308	1	0
<b>UMBRIA</b>	4	1.324	<b>1.261</b>	36	372	8	0
<b>VALLE D'AOSTA</b>	1	181	<b>152</b>	0	90	0	0
<b>VENETO</b>	9	1.698	<b>2.150</b>	122	1.145	36	5
<b>Totale nazionale</b>	<b>197</b>	<b>49.605</b>	<b>52.636</b>	<b>2.150</b>	<b>17.387</b>	<b>717</b>	<b>72</b>

(\*) I posti sono calcolati sulla base del criterio di 9 mq per singolo detenuto + 5 mq per gli altri, lo stesso per cui in Italia viene concessa l'abitabilità alle abitazioni, più favorevole rispetto ai 7 mq + 4 stabiliti dal CPT. Il dato sulla capienza non tiene conto di eventuali situazioni transitorie che comportano scostamenti temporanei dal valore indicato.

(\*\*) I detenuti presenti in semilibertà sono compresi nel totale dei detenuti presenti.

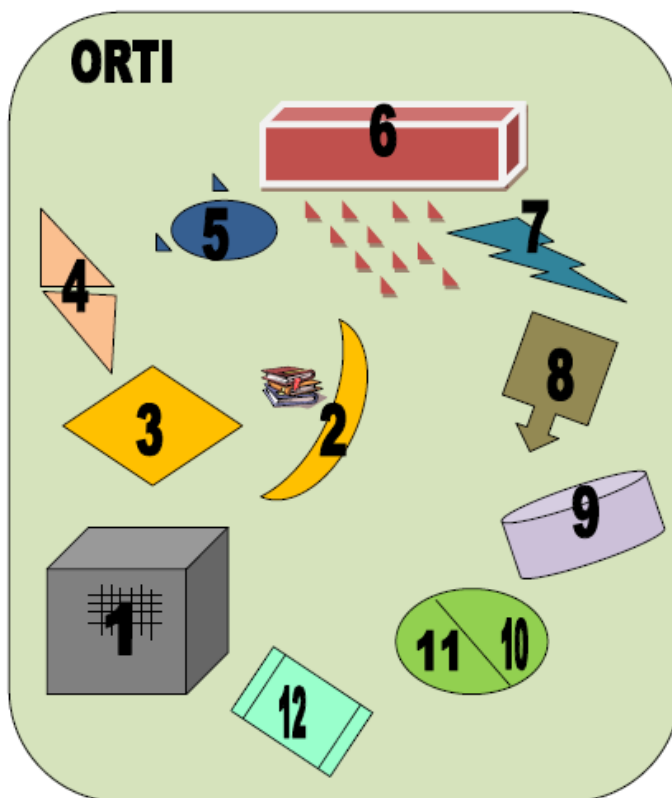
Fonte: Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria - Ufficio per lo sviluppo e la gestione del sistema informativo automatizzato statistica ed automazione di supporto dipartimentale - Sezione Statistica.

Fig. 1a. Programma Iniziativa *L'Arte Sprigionata* (Pesaro, 03-04/06/2015)

<p>InduritoIntatufuImpacchettatoLatinoLiberanteLoviLumareLupoLustriMagaMangiaMarascaMarmottaMastinoMecom caMollettaMusaNetturbaOcchigrigiPaccoPaiePassaPelosaPistoPolentaPontelloProfessorePugnaliarel'orologiolaute loRadioCarcereRapaRatRegolareRicottaroRotolarelogabelloSaccagnareSantoSastaSbobbaScabioScaiaScarttoS chiavettoniSfarfallareSgamareSgiansaSibeSmollSpecchioSquadrettaStasamboStafuStildoStuaSusteSvezzareliere</p>	<p><b>Pesaro</b> <b>03 - 04 giugno 2015</b></p> <p>la Casa Circondariale Villa Fastigi, in collaborazione con la Biblioteca San Giovanni, è lieta di presentarvi la dodicesima edizione de</p> <p style="text-align: center;"><b>L'Arte Sprigionata</b> <i>dentro la pena <b>la pena dentro</b></i></p> <p><b>Mercoledì 03 giugno</b> <b>ex Chiesa Santa Maria Maddalena</b> Via Ludovico Zacconi ore 18.30 <b>America</b> -Studio scenico liberamente ispirato all'omonimo romanzo di F.Kafka Progetto "La Comunità Accogliente" Teatro Universitario Aenigma Urbino Regia Francesco Gigliotti - Anteprima <b>Pen(n)a di poeti</b> Associazione l'Officina Ancona</p> <p><b>Giovedì 04 giugno</b> <b>Biblioteca San Giovanni</b> Via Passeri 102 ore 17.00 Apertura <b>ORTI</b> <b>Spazio bambini...con merenda</b> Laboratorio di arteterapia Associazione Liberamente Fano <b>Lettura ad alta voce</b> Sistema bibliotecario carcerario regionale <b>Clownerie</b> Associazione Claun Ciofega Senigallia</p> <p><b>Penna libera tutti</b> Redazione-web tv detenute e detenuti C.C. Pesaro Il Nuovo Amico Pesaro / Ondalibera.tv Fano</p> <p><b>Poeti da strada</b> laboratorio di scrittura creativa per grandi e piccini Associazione l'Officina Ancona</p> <p><b>Il libro vivente</b> Giovanni Pollastrelli si racconta Scegli il capitolo della vita di Giovanni da leggere e lui te lo narrerà</p>	<p><b>ORTI</b> <b>Gazebo Bracciaperte</b> Esposizione accessori di pelletteria ideati e realizzati dalle detenute C.C. Pesaro Corso di Pelletteria Associazione Bracciaperte Montelabbate</p> <p><b>Spazio Caritas</b> La Caritas di Pesaro incontra il carcere</p> <p><b>Il Canto che non c'era</b> L'Inferno - Canto 33bis Scritto dai detenuti della Terza Sezione CC Pesaro Gruppo di Lettura Simona Baldelli - Lorenzo Sabbatini</p> <p>ore 18.00 <b>Reading musicale</b> &lt;&lt;Pen(n)a di poeti&gt;&gt; Libro scritto da detenute e detenuti C.C. Pesaro Associazione l'Officina Ancona</p> <p>ore 20.00 <b>Sapori dal mondo</b> Buffet a cura dei detenuti CC Pesaro Corso di addetto alla ristorazione prof.Claudio Rossini Agenzia per l'innovazione di Pesaro</p> <p><b>SALA ROSSA</b> <b>Non Solo Pena</b> mostra fotografica di Umberto Dolcini attività laboratoriali di detenute e detenuti sul tema della pena</p> <p>ore 19.00 <b>Conoscendo Kafka</b> -Spettacolo teatrale Studenti IIB Istituto Comprensivo Statale Galilei Pesaro Teatro Universitario Aenigma Urbino -Proiezione del video "Progetto Kafka" di Celeste Taliani</p> <p>ore 21.00 <b>Dibattito Pubblico</b> Silvia Cecchi Procuratore della Repubblica Samuele Animali Presidente Antigone Marche modera Sara Mengucci Assessore Politiche Sociali Comune Pesaro</p> <p style="text-align: center;"><b>Chiusura ore 23.00</b></p>
--	--	---

Fig. 1b. Programma Iniziativa *L'Arte Sprigionata* (Pesaro, 03-04/06/2015)

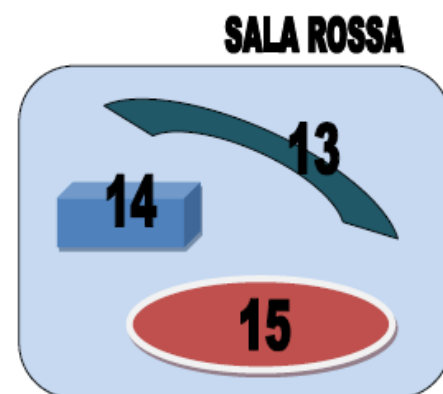
Accavallato Affascinarsi Antenna Aquila Nera Argomento Bacaiare Baiaffa Balordo Bateria Batti Bedy Bella Bevuto Biciclette Buiosa Bovolo obattente Braccialetti Bravoragazzo Bricca Bulgaro Calamascare Camuffo ofasullo Carape Casanza Casca Casellario Cicala Ciccicare Cioccare Ciocco Circuitode icamosci Colomba Colombi Colombo Confetti Corvo Cucca Cuccato Dura Durista Erba Ergastolobianco Erbivoro Faca Fanghe Fango se Farelaricotta Farlocco Garga Giarettiera Grillo Grimal Inciuccare le quote Induire Indr



*dentro la pena* **dentro la pena**

- 1) Inferno: canto 33bis  
voci e suoni dall'inferno  
l'esperienza di vivere in  
una cella
- 2) lettura ad alta voce
- 3) laboratorio arteterapia
- 4) piante e libri per tutti
- 5) il libro vivente
- 6) reading musicale
- 7) laboratorio scrittura
- 8) penna libera tutti
- 9) laboratorio pelletteria
- 10) caritas
- 11) consigli di lettura
- 12) merenda/buffet
- 13) non solo pena
- 14) spettacolo teatrale
- 15) dibattito pubblico

**L'Arte Sprigionata  
XII edizione  
03-04 giugno 2015**



Ringraziamenti: Regione Marche - Comune di Pesaro – ATS n.1 – Coop Adriatica Marche - Associazione Volontari per il Carcere "Isaia" di Pesaro



**Fig. 2a. Programma Rassegna Nazionale *Destini Incrociati***  
(Pesaro, 11-13/12/2015)

coordinamento nazionale  teatro in carcere

 Teatro ENIGMA Associazione Culturale

**Programma**

**DESTINI INCROCIATI**   
**11-13 dicembre 2015**

Spettacoli  
Mostre  
Video proiezioni  
Conferenze

[www.teatrocarcere.it](http://www.teatrocarcere.it)

Casa Circondariale di Pesaro | Scalone Vanvitelliano | Villa Borromeo | Chiesa della Maddalena | Chiesa dell'Annunziata

Tam Teatromusica. Tutto quello che rimane, Destini Incrociati, prima edizione giugno 2012. Foto di Matteo Bertelli

**Fig. 2b. Programma Rassegna Nazionale *Destini Incrociati***  
(Pesaro, 11-13/12/2015)

*Fuori programma*  
**Lunedì 7 dicembre**  
 > Scalone Vanvitelliano > 11:00  
 Inaugurazione mostra  
**Prigionie (in)visibili - Il teatro di Samuel Beckett e il mondo contemporaneo**



a cura di Yosuke Taki  
 La mostra rimane aperta fino al 13 dicembre  
 Ingresso libero con Card Cult Pesaro  
 Orario apertura dalle 16:30 alle 19:30

*Fuori programma*  
**Giovedì 10 dicembre**  
 > Sala Rossa del Comune > 12:00  
**Apertura ufficiale Destini incrociati**  
 In presenza delle Autorità, presentazione del libro  
 "Destini incrociati, l'esperimento di Firenze 2012"

> Chiesa della Maddalena > 17:30  
**Laboratorio di Visione 1**  
 a cura di AGITA teatro

**Venerdì 11 dicembre**  
 > Casa Circondariale di Pesaro > 13:30  
 TEATRINGESTAZIONE  
**Beckett On Air**



Ispirato a "Tutti quelli che cadono" di Samuel Beckett  
 Regia Gesualdi / Trono  
 con i detenuti della CC di Poggioreale

> Villa Borromeo > 15:00  
**I linguaggi del teatro in carcere**  
 Laboratorio di formazione a cura di Gianfranco Pedullà

> Chiesa della Maddalena > 17:00  
 TEATRO POPOLARE D'ARTE  
**Bar Bella Vista**



Spettacolo creato nel laboratorio teatrale della CC di Pistoia, curato da Gianfranco Pedullà, Francesco Rotelli e Roberto Caccavo  
 Regia di Gianfranco Pedullà  
 con Vincenzo Infantino e Giuseppe Spano

*a seguire*  
 MASSIMO ALTOMARE  
**Orchestra Ristretta 2015**



Progetto gestito nella CC di Firenze Sollicciano  
 Massimo Altomare esegue brani scritti con detenute e detenuti, membri dell'Orchestra Ristretta

**Fig. 2c. Programma Rassegna Nazionale *Destini Incrociati***  
(Pesaro, 11-13/12/2015)

> Chiesa della Maddalena > 21:30  
COMPAGNIA LO SPACCO  
E TEATRO UNIVERSITARIO AENIGMA  
**America**



Liberamente ispirato al romanzo omonimo di Franz Kafka. Drammaturgia e regia di Francesco Gigliotti  
Assistente alla regia Romina Mascioli  
con Francesco Bono, Sara Catelani Tomassini, Claudio Compagnucci, Anastasia De Sanctis, Stefano Mauro, Giovanni Pollastrelli, Francesca Serra, Mirko Torcoletti  
Musiche originali di Luciano Daini  
Un progetto di Comunità gestito fuori dalla CC di Pesaro con persone in permesso lavorativo esterno e con studenti e cittadini interessati

## Sabato 12 dicembre

> Villa Borromeo > 08:30

### Incontro

con la compagnia Arci Solidarietà Livorno

> Villa Borromeo > 09:00

### Racconti in video 1

> Casa Circondariale di Pesaro > 13:30

ARCI SOLIDARIETÀ LIVORNO

### Solo di questo vivo



Progetto realizzato nella CC di Livorno  
con Mirko Fantozzi e Francesca Ricci  
Regia di Francesca Ricci  
Liberamente tratto da "Lettere di una reclusione"

> Villa Borromeo > 15:00

### I linguaggi del teatro in carcere

Laboratorio di formazione a cura di Gianfranco Pedullà

> Villa Borromeo > 17:00

### Progetti editoriali

Prime presentazioni di:  
"Dalla Città Dolente: Colpa, Pena Liberazione attraverso le visioni dell'Inferno di Dante" di Fabio Cavalli (Edizioni La Ribalta, Centro Studi Enrico Maria Salerno, 2015)  
"Gli occhi di Eleonora" (Edizioni Nuove Catarsi, 2015 collana Dalla Pagina alla Scena/2) opera prima di Vincenzo Lerario  
Coordina Peter Kammerer (Università di Urbino)

> Chiesa della Maddalena > 18:30

### Laboratorio di Visione 2

a cura di AGITA teatro

> Chiesa della Maddalena > 21:30

MANIPHESTA TEATRO

### Corpo reo



Laboratorio e spettacolo allestito con i detenuti del reparto Adriatico della CC di Napoli Secondigliano  
Drammaturgia e regia di Giorgia Palombi  
con la collaborazione di Vincenzo Del Prete

**Fig. 2d. Programma Rassegna Nazionale *Destini Incrociati***  
(Pesaro, 11-13/12/2015)

## Domenica 13 dicembre

> Villa Borromeo > 08:30  
**Incontro**  
con la compagnia TeatrInGestAzione

> Villa Borromeo > 09:00  
**Racconti in video 2**

> Casa Circondariale di Pesaro > 13:30  
**Carlo Formigoni**



Incontro col maestro Carlo Formigoni e dimostrazione di lavoro degli allievi che collaborano con lui nella residenza di Ostuni (Brindisi)

> Chiesa dell'Annunziata > 17:00  
**BALAMÒS TEATRO**  
**Cantica delle donne**



Progetto teatrale "Passi Sospesi"  
Uno studio teatrale diretto da Michalis Traitsis  
Voce e musiche Lara Patrizio  
Con le donne detenute della Casa di Reclusione Femminile di Venezia Giudecca: Nawal Boulahnane, Ileana Padeanu, Sara Zorzetto

Voce fuori campo di "Venere" Ifeoma Ozoeye e la partecipazione di Luminita Gheorghisor  
Collaborazione Patrizia Ninu  
Coordinamento tecnico Marco Valentini

> Chiesa della Maddalena > 18:30  
**Laboratorio di Visione 3**  
a cura di AGITA teatro

*Fuori programma*  
**Lunedì 14 dicembre**

> Casa Circondariale > 10:30  
**Conoscendo Kafka**  
Spettacolo degli allievi della IIIB dell'I.C.S. Galilei di Pesaro nell'ambito del "Progetto Kafka", felice intreccio creativo tra adolescenti, detenute e detenuti della CC di Pesaro. Coordinazione di Romina Mascioli

**DESTINI INCROCIATI**  
progetto nazionale di teatro in carcere

Teatro Aenigma  
Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere  
Ministero per i Beni, Attività Culturali e Turismo  
Ministero della Giustizia  
DAP-Istituto Superiore di Studi Penitenziari  
PRAP Marche | Direzione Casa Circondariale di PS  
Regione Toscana | Regione Marche | Comune di Pesaro  
Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"  
ITI International Theatre Institute  
IUTA International University Theatre Association  
ANCT Associazione Nazionale Critici di Teatro  
AMAT Associazione Marchigiana Attività Teatrali  
Macula | Ortopolis\_arti in rete | WePesaro Cultura  
Pesaro Musei | SPAC | Sistema Museo  
Rivista Europea Catarsi-Teatri delle diversità

La mostra PRIGIONIE (IN)VISIBILI è gentilmente messa a disposizione dal Dipartimento Cultura di Roma Capitale Servizio Spazi Culturali

**Direzione artistica** Ivana Conte, Vito Minoia, Valeria Ottolenghi, Gianfranco Pedullà **Direzione organizzativa** Antonio Cioffi **Segreteria organiz.** Elisa Candelaresi **Amministrazione** Raffaella Giagnolini **Pr e promozione** Elisabetta Marsigli **Segreteria generale e accoglienza** Romina Mascioli

**Fig. 3a. Programma Seminario *Recito dunque so(g)no***  
(Roma, 21/12/2015)

Dalle 14.30 alle 15.00  
Spettacolo teatrale

### L'ORDA OLIVA



libero adattamento del racconto *Il lungo viaggio* di  
Leonardo Sciascia riscrittura collettiva con i parteci-  
panti al Laboratorio Teatrale della  
Casa di Reclusione di Civitavecchia  
"Giuseppe Passerini"  
con MASSIMO LANZI, FRANCESCO MONTELLA,  
MARCO PIRISINO

Regia - LUDOVICA ANDO'

Musiche - ANDREA PANDOLFO

Scenografia - FRANCESCO GIANNINI

Disegno luci - MICHELANGELO VITULLO

Responsabile - ALESSIA GIULIANI



COMPAGNIA  
SANGUEGIUSTO



Istituto Superiore di Studi Penitenziari  
via Giuseppe Barelli, 135  
0039 06 302611 - [isosp.dsp@giustizia.it](mailto:isosp.dsp@giustizia.it)



MINISTERO DELLA GIUSTIZIA  
DIPARTIMENTO AMMINISTRAZIONE PENITENZIARIA  
ISTITUTO SUPERIORE DI STUDI PENITENZIARI

## *Recito, dunque so(g)no*

Primo seminario di formazione rivolto al personale  
penitenziario a cura dell'Istituto Superiore di Studi  
Penitenziari e del Coordinamento Nazionale di Tea-  
tro in Carcerenell'ambito del progetto Nazionale  
"Destini incrociati"

Lunedì 21 dicembre 2015 presso  
l'Aula Magna del Polaris  
dalle 10.00 alle 17.00



**Fig. 3b. Programma Seminario *Recito dunque so(g)no***  
(Roma, 21/12/2015)

<u>Programma</u>	<u>RELATORI</u>	
<p>ore 10.00 -10.45 Prima sessione: lo sguardo istituzionale (interventi di Massimo De Pascalis, Marzia Fratini)</p> <p>ore 10.45 -11.30 Seconda sessione: storia, metodologie e prospettive formative (interventi di Gianfranco Pedullà, Valeria Ottolenghi, Ivana Conte)</p> <p>ore 11.30 - 12.00 Terza sessione: il vissuto raccontato in prima persona (interventi di Fabio Cavalli e Giancarlo Porcacchia)</p> <p>ore 12.00 -12.30 Quarta sessione: un posto attivo nel territorio intervento di Vito Minoia e video a cura di Maria Celeste Taliani sulla seconda edizione della Rassegna "Destini incrociati" (Pesaro, 11-12-13 dicembre 2015)</p> <p>Ore 12.30 –12.45 Quinta sessione: drammaturgia penitenziaria e soggettività reclusa (intervento di Antonio Turco)</p> <p style="text-align: center;">Pausa pranzo</p> <p>ore 14.30 - 15.00 Sesta sessione: la verità della scena Spettacolo a cura della compagnia penitenziaria di Civitavecchia diretta da Ludovica Andò (Compagnia Sangue Giusto)</p> <p>ore 15.00 - 15.45 Settima sessione: teatro ed emergenza educativa (interventi di Valentina Venturini, Marta Costantino)</p> <p>ore 15.45 - 16.30 Ottava sessione: la via della formazione interculturale (interventi di Mirella Cannata, Massimo Di Bisceglie, Michalis Traitsis)</p> <p>Ore 16.30 - 17.00 Conclusioni e progetti futuri in seno al Protocollo d'Intesa De Pascalis (DAP), Minoia (CNTIC), Venturini (Università RomaTre).</p>	<p>Massimo Di Bisceglie, Comandante di Polizia penitenziaria, Casa Circondariale di Genova Marassi, promotore di programmi di formazione attraverso il teatro per gli agenti del proprio istituto.</p> <p>Marta Costantino, esperta in ambito penitenziario, ex direttrice della Casa di Reclusione di Saluzzo (Cuneo), Nel 2009 un documentario della tv fiamminga dal titolo "Inside/Out" (Diritto/Rovescio, regia di Maria Tarantino) la ritrae in stretta relazione con le attività teatrali della Compagnia "Voci Erranti" nel proprio istituto.</p> <p>Armanda Rossi, Dirigente penitenziario, Direttore della C.C. di Pesaro</p> <p>Enrichetta Vilella, responsabile di area educativa nella Casa Circondariale di Pesaro, dove nel 2002 ha contribuito ad avviare una sperimentazione - tuttora in corso - con l'associazione teatrale Aenigma all'Università di Urbino.</p> <p>Massimo De Pascalis, Vice Capo dell'Amministrazione Penitenziaria, già direttore dell'Istituto Superiore di Studi Penitenziari.</p> <p>Marzia Fratini, responsabile delle "Attività trattamentali" per l'Ufficio Osservazione e Trattamento del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria del Ministero della Giustizia.</p> <p>Gianfranco Pedullà, regista teatrale per il Teatro popolare d'arte di Firenze che da oltre 25 anni opera negli istituti penitenziari della Toscana (Arezzo, Prato, Pistoia), Coordinatore del Gruppo di lavoro sulla "Formazione" del Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere.</p> <p>Valeria Ottolenghi, critico teatrale (membro del direttivo Associazione Nazionale Critici di Teatro), componente del gruppo di progettazione triennale (2015-2017) del Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere e della direzione artistica delle Rassegne "Destini Incrociati" (Firenze 2012 e Pesaro 2015).</p> <p>Ivana Conte, responsabile teatro sociale e formazione dell'associazione nazionale AGITA (Associazione per la promozione e la ricerca della cultura teatrale nella scuola e nel sociale), componente del gruppo di progettazione triennale (2015-2017) del Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere e della direzione artistica della Rassegna "Destini Incrociati" (Pesaro 2015).</p>	<p>Valentina Venturini, docente di Storia del teatro e dello spettacolo all'Università Roma Tre, componente del tavolo n. 9 (Istruzione, Cultura e Sport) degli Stati Generali per l'Esecuzione Penale.</p> <p>Fabio Cavalli, regista teatrale condirettore insieme a Laura Andreini Salerno del Centro Studi Enrico Maria Salerno - Teatro La Ribalta operante nell'Istituto di Rebibbia Nuovo Complesso, cosceneggiatore del film "Cesare deve morire" (regia di Paolo e Vittorio Taviani) invitato a far parte per la sue competenze del tavolo n. 9 (Istruzione, Cultura e Sport) degli Stati Generali per l'Esecuzione Penale</p> <p>Vito Minoia, studioso di Teatro educativo inclusivo all'Università degli studi di Urbino, presidente del Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere, direttore dell'associazione teatrale Aenigma all'Università di Urbino e della Rivista europea "Catarsi-Teatri delle diversità".</p> <p>Mirella Cannata, Presidente di Teatro necessario ONLUS</p> <p>Michalis Traitsis, regista teatrale, ideatore del Progetto "Passi sospesi" alla Casa di Reclusione femminile "La Giudecca" di Venezia, coordinatore degli incontri su Teatro in Carcere al Festival della Rivista "Internazionale" a Ferrara</p> <p>Giancarlo Porcacchia, attore ex detenuto, oggi collaboratore alle attività esterne del Centro Studi Enrico Maria Salerno - Teatro La Ribalta.</p> <p>Maria Celeste Taliani, videomaker, da 12 anni specializzata nella produzione di documentazioni filmiche in istituti penitenziari italiani.</p>
		<p>Coordinamento: Dr.ssa Alessandra Bormioli Direttore Servizio Studi e Ricerche ISSP</p>

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- AA.VV., Striano M. (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- AA.VV., Conte I., Felici B., Minoia V. (a cura di), *Teatro e Disagio: primo censimento nazionale di gruppi e compagnie che svolgono attività con soggetti svantaggiati/disagiati*, ANC Edizioni, Cartoceto, 2003.
- Aguzzi D., *La vita delle api* in "Catarsi, teatri delle diversità", Anno XIX, numero 66/67, novembre 2014.
- Annacontini G., *Recensioni* in "Metis", anno II numero 1, Progedit, Bari, giugno 2012.
- Artiles A. J., Kozleski E. B. and Waitoller F. R., *Inclusive Education. Examining Equity on five Continents*, Harvard Education Press, Boston, 2011.
- Baldacci M., *Una Pedagogia della scuola, una pedagogia dell'inclusione*, in "Pedagogia oggi", Tecnodid, Napoli, n. 3, 2007.
- Barthes R., *L'impero dei segni*, Skira, Milano, 1962.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Boccia A., *Introduzione*, in V. Lerario, *Gli occhi di Eleonora*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2015.
- Booth T. e Aiscow M., *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erikson, Trento, 2008.
- Bruner J., *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*, Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, Reggio Emilia, 1996.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, tr. it. Gius. Laterza & Figli, Roma-Bari, 2003.
- Caldin R., *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*, in L. d'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Liguori, Napoli, 2012.
- Camilli M., *A proposito di handicap*, in "Catarsi, teatri delle diversità", anno VIII n.25, aprile 2003.
- Canepa M., Merlo S., *Manuale di diritto penitenziario. Le norme, gli organi, le modalità dell'esecuzione delle sanzioni penali*, Giuffrè, Milano, 2006.

- Canevaro A., *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.
- Canevaro A., Rubinelli A., *Per l'handicap. Un modello pedagogico complesso*, Pellegrini, Cosenza, 1986.
- Canevaro A., *La riduzione dell'handicap*, in "Bambini", Juvenilia, Bergamo, ottobre, 1991.
- Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano, 1999.
- Canevaro A., Chierigatti A., *La relazione d'aiuto, l'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma, 1999.
- Canevaro A., Chiantera A., Cocever E., Peticari P. (a cura di), *Scrivere di educazione*, Carocci, Roma, 2000.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento, 2006.
- Canevaro A., *Pietre che affiorano, I mediatori efficaci in educazione con la "logica del dominio"*, Erickson, Trento, 2008.
- Canevaro A., *Lessico, Pedagogia speciale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", anno I numero 1, Pensa Multimedia, Lecce, 2013
- Canevaro A., *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*, Edizioni Erickson, Trento, 2013.
- Canevaro A., *Un romanzo di formazione?* in V. Minoia (a cura di), *Il piombo e l'orologio di Michele Gianni ed altri scritti*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, opera in corso di pubblicazione.
- Cenerini R., *L'handicap e la ribalta*, in rivista "Catarsi, Teatri delle diversità", anno II n.2, marzo 1997.
- Certau M. de, *La scrittura dell'altro*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Chade J. J., *Pedagogia ed handicap...un'alleanza possibile*, in "Catarsi, teatri delle diversità" anno VI n. 18, giugno 2001.
- Chierigatti A., Canevaro A., *La relazione d'aiuto*, Carocci, Firenze 1999.
- Cummins E., *Rise and Fall of California's Radical Prison Movement*, Stanford University Press, Stanford, CA, 1994.
- D'Alessio S., *Le normative sui "bisogni educativi speciali" in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies*, in Gaspari P., *Pedagogia Speciale e BES*, Anicia, Roma, 2014.



- d'Alonzo L., Caldin R., *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Liguori, Napoli, 2012.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia*, tr. it. Edizioni Reggio Children, Reggio Emilia, 2003.
- D'amico A., Macchia G., *Maschere nude. Il teatro di Luigi Pirandello*, Mondadori, Milano, 1986.
- de Anna L., *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci, Roma, 2014.
- DEC/NAEYC. *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*, aprile 2009, Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, 2009.
- Demetrio D. (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, 2007.
- Demetrio D., *Crepe nel muro. Forme e figure della scrittura in cella* in Pozzi E., Minoia V., *Recito dunque so(g)no*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2009.
- De Pascalis M., *Un'occasione generativa di un nuovo essere sociale del carcere*, in "L'Eco dell'ISSP", n. 3, marzo 2014.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini*, tr. it. Edizioni Junior, Bergamo, 1995.
- Ferrari D., *Il coraggio è una cosa*, Néon Edizioni, Catania, 2014.
- Formenti L. (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erikson, Trento, 2009.
- Foucault M., *Le parole e le cose*, tr.it., Rizzoli, Milano, 1967.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Edizioni Einaudi, Torino, 1976.
- Franklin H. B., *Prison Literature in America: The Victim as Criminal and Artist*, Lawrence Hill Books, Chicago, 1977.
- Freud S., *Die Traumdeutung*, Franz Deuticke, Leipzig-Wien, 1900.
- Gardner H., *Development and Education of the Mind*, Routledge, 2006, tr.it. in Gardner H., *Educazione e Sviluppo della Mente, Intelligenze Multiple e apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento, 2006.
- Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2011.
- Gardner H., *The Unschooling Mind. Why Even the Best Students in the Best Schools May Not Understand*, in Rappolt-Schlichtmann G., Daley S.G., and Todd Rose

- L., *A Research Reader in Universal Design for Learning*, Harvard Education press, Cambridge, MA, 2012.
- Gardou C., (a cura di), *Désinsulariser le handicap: quelle ruptures pour quelle mutations culturelles?*, Toulouse, Erés, 2007.
- Gardou C., *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori Università, Milano, 2015.
- Garma, *Psicanalisis de los Suenos*, Nova, Buenos Aires, 1956
- Gaspari P., *Il labirinto dell'handicap*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1990.
- Gaspari P., *Vietato escludere. Per una pedagogia di frontiera*, Edizioni Anicia, Roma, 1995.
- Gaspari P., *Speciale innanzitutto. Autonomia, handicap e Scuola dell'Infanzia*, Anicia, Roma, 2000.
- Gaspari P., *L'educatore professionale. Una provocazione per la pedagogia contemporanea*, Anicia, Roma, 2002.
- Gaspari P., *Narrazione e Diversità*, Anicia, Roma, 2008.
- Gaspari P., *Questioni epistemologiche*, Anicia, Roma, 2012.
- Gaspari P., *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*, Anicia, Roma, 2012.
- Gaspari P., *Pedagogia Speciale e "BES"*, Anicia, Roma, 2014.
- Gaspari P., *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Gianni M., *Il piombo e l'orologio*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2013.
- Gianni M., *Incendio alla Cavaturaccioli in Minoia V.* (a cura di), *Il piombo e l'orologio di Michele Gianni ed altri scritti*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, opera in corso di pubblicazione.
- Gillis A., Luthin K., Parette H.P. & Blum C., *Using Voice Thread to create meaningful receptive and expressive learning activities for young children* "Early Childhood Education Journal, 40, 2012.
- Goussot A., *Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra "bisogni educativi speciali" e processi inclusivi*, in Gaspari P., *Pedagogia Speciale e "BES"*, Anicia, Roma, 2014.
- Goussot A., *Introduzione: quale inclusione?* in Gardou C., *Nessuna vita è minuscola*, tr. it. Mondadori Università, Milano, 2015.

- Grinberg L., *La situacion traumatica como etiologia comùn del sueno e del sintoma agudo* in “Revista de Psicoanalysis”, VII, 1951.
- Guernsey L., *Into the minds of babes: How screen time affects children from birth to age five*, Basic Books, New York, 2007.
- Kafka F., *Lettera al padre*, tr. it. di Rho A., Il saggiatore, Milano, 1972.
- Kafka F., *Il Processo*, tr.it. di Levi P., edizioni Einaudi, Torino, 1983.
- Kammerer P., *Gramsci e il nostro tempo* in “Catarsi, teatri delle diversità”, Anno XVI, numero 54/55, novembre 2010.
- Krechevsky M., Mardell B., Rivard M., Wilson D., *Visible Learners. Promoting Reggio-Inspired Approaches in all School*, Jossey-Bass, San Francisco, 2013.
- Ianes D., Demo H., Zambrotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento, 2010.
- Ianes D., *La speciale normalità*, Erickson, Trento, 2013.
- Lerario V., *Con Kafka davanti alla legge* in “Cercare n. 1”, supplemento alla Rivista europea “Catarsi, teatri delle diversità”, Anno XX, numero 68/69, maggio 2015.
- Lerario V., *Gli occhi di Eleonora*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2015.
- Lodi M., in *Dalla scuola al teatro... (e ritorno)*, in *Scuola, ragazzi teatro*, Atti di Convegno, Assessorato Provinciale di Mantova, 1983.
- Lorenzi O., Borghi E., Canovi A., *Una storia presente*, Edizioni Reggio Children, Reggio 2001.
- Meldolesi C., *Immaginazione contro emarginazione* in “Teatro e Storia”, anno 16, numero 1, 1994.
- Merleu-Ponty V., *Senso e non senso*, Il Saggiatore, Milano, 1962.
- Minoia V. (a cura di), *Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in Educazione*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2009.
- Minoia V., *Lettere dal carcere* in *Antologia Premio Gramsci*, Editrice Democratica Sarda, Sassari, 2012.
- Minoia V., *Howard Gardner oltre la teoria delle Intelligenze Multiple* in “Catarsi-Teatri delle diversità”, anno XX n. 68/69, Urbino, 2015.
- Moliterni P., *Il piano dell'offerta Formativa tra progetto e azioni*, in Bertoldi F. e Serio N. (a cura di), *Un nuovo curriculum*, Armando, Roma, 2001.

- Moliterni P., *Didattica e scienze motorie tra mediatori e integrazione*, Armando Editore, Roma, 2013.
- Moliterni P., *Didattica e scienze motorie tra mediatori e integrazione*, Armando Editore, Roma, 2013.
- Moliterni P., *BES e progettazione inclusiva*, in Gaspari P., *Pedagogia Speciale e "BES"*, Anicia, Roma, 2014.
- Morin E., *Il metodo*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- Morin E., *Le vie della complessità*, in AA.VV. *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- Morin E., *Il pensiero ecologico*, Hopefulmonster, Firenze, 1988.
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1989.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Nietzsche F., *La nascita della tragedia*, tr.it. Giammetta S., Adelphi, Milano 1982.
- Nussbaum M.C., *Le nuove frontiere della giustizia*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 2007.
- Pavone M., *Dall'Esclusione all'Inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori, Milano, 2010.
- Pavone M. in *Il bisogno educativo speciale: indicatore per l'erogazione di servizi o mediatore di appartenenza alla comunità classe?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Erickson, Trento, vol. 12, n. 2, 2013.
- Pavone M., *L'inclusione educativa, indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano, 2014.
- Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- Piaget J., *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Pigliacampo R., *Il genio negato: Giacomo Cabonieri*, Cantagalli, Siena, 2000.
- Pozzi E., Minoia V., *Di alcuni teatri delle diversità*, ANC Edizioni, Cartoceto 1999.
- Pozzi E., Minoia V., *Recito dunque so(g)no. Teatro e carcere 2009*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2009.
- Recalcati M., *L'ora di Lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.

- Richardson S., *Universal Design for Learning, Reaching and engaging all learners through technology*, Laureate Education Inc., Baltimore, 2010.
- Rodari G., *La Grammatica della Fantasia*, Einaudi, Torino, 1973.
- Rose D. & Meyer A., *Teaching Every Student in the Digital Age*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 2002.
- Rose D., Meyer A. & C. Hitchcock, *The Universally Designed Classroom: Accesible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press, Cambridge, MA, 2005.
- Rose D. & Meyer A., *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press, Cambridge, MA, 2006.
- Scabia G., *Il teatro nello spazio degli scontri*, Bulzoni, Roma, 1973.
- Scabia G., *Marco Cavallo*, Edizioni Einaudi, Torino, 1976.
- Scabia G., *Marco Cavallo, da un ospedale psichiatrico la vera storia che ha cambiato il modo di essere del teatro e della cura*, Edizioni alpha beta Verlag, Merano, 2011.
- Sen A., *Development as Freedom*, Anchor Books, New York, 1999.
- Sen A., *Sull'ingiustizia*, Erickson, Trento, 2013.
- Seragnoli D., *Ascoltare l'altro*, in "Catarsi, teatri delle diversità", anno II numero 2, marzo 1997.
- Shailor J., *Performing New Lives*, Jessica Kingsley Publishers, London-Philadelphia, 2011.
- Simon R., *The Pedagogy of Witnessing*, Suny press, New York, 2012.
- Soncini I., *La comunità inclusiva* in Edwards C., Gandini L., Forman G., *The Hundred languages of children*, ABC-CLIO, Santa Barbara, California, 2012.
- Tibaldi G., *Teatro, carcere, sogno* in Pozzi E., Minoia V., *Recito, dunque so(g)no*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2009.
- Tibaldi G., *L'esperienza onirica come via di liberazione* in "Catarsi, Teatri delle diversità", Anno XV, numero 53, aprile 2010.
- Tibaldi G., *La funzione riabilitativa del sogno come vissuto realmente alternativo alla condizione di recluso* in "Catarsi, teatri delle diversità", Anno XV, numero 54/55, ottobre 2010.

- Tiedemann R. e Schweppenhäuser H. (a cura di), *Walter Benjamin, Opere complete - Vol. VI - Scritti 1934-1937*, ed. it. a cura di Ganni E. e Riediger H., Torino, Giulio Einaudi Editore, 2004.
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Bari, 1993.
- Trounstine J., *Shakespeare Behind Bars. The power of Drama in a women's prison*, St Martin Press, New York, 2001.
- Trounstine J. e Waxler R. P., *Finding a Voice: The Practice of Changing Lives Through Literature*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, MI, 2005.
- Vico G., *Handicappati*, La Scuola, Brescia, 1984.
- Vilella E., *Un posto attivo nel territorio* in Pozzi E., Minoia V., *Recito, dunque so(g)no. Teatro e Carcere 2009*, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2009.
- Visalberghi A., *Educare alla complessità*, in *Insegnare ad apprendere*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Wisdom J. O., *A Hipotesis to explain trauma-reenactment dreams* in "International Journal of Psycho-Analysis", XXX, 1970.

## **Sitografia**

*Convenzione O.N.U. sul diritto alle Persone con disabilità.*

<<http://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>>.

*Early Childhood Inclusion.*

<[http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC\\_NAEYC\\_EC\\_updatedKS.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf)>.

*European Agency of Development in Special Needs Education.*

<[https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf)>.

*Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Legge 13 luglio 2015 n. 107.*

<<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>.

*Il piombo e l'orologio.*

<<https://www.facebook.com/623667484364278/photos/a.627614613969565.1073741827.623667484364278/691902357540790/?type=3&theater>>.

*Ministero della Giustizia, Stati Generali per l'esecuzione penale.*

<[https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_2\\_19\\_1\\_9.wp?previousPage=mg\\_2\\_19\\_1#a0a](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_19_1_9.wp?previousPage=mg_2_19_1#a0a)>.

*MIUR, sito istituzionale.*

<<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita/inclusione-scolastica>>.

*Quinta Conferenza internazionale sull'Educazione degli Adulti (Amburgo, 1997).*

<[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/Ida/Dichiarazione%20quinta%20conferenza%201997.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida/Dichiarazione%20quinta%20conferenza%201997.pdf)>.

*Reggio Children.*

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

*Rivista Metis. Mondi Educativi. Temi Indagini Suggestioni.*

<<http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/36-recensioni/185-minoia-v-a-cura-di-2009-mariano-dolci-dialogo-sul-trasferimento-del-burattino-in-educazione-urbino-nuove-catarsi.html>>.

*Teatro in Carcere in Italia.*

<[www.teatrocarcere.it](http://www.teatrocarcere.it/)>.

<<http://www.teatrocarcere.it/tcwp/wp-content/uploads/2013/05/rassegna-teatro-in-carcere-2012.pdf>>.

<<http://www.teatrocarcere.it/tcwp/wp-content/uploads/2015/11/Programma-Destini-Incrociati-2015.pdf>>.

<<http://www.teatrocarcere.it/tcwp/wp-content/uploads/2015/12/Brochure-seminario-21-dicembre.pdf>>.

*Teatro in carcere negli USA.*

<[www.arts.endow.gov/resources/accessibility/rlists/corrections.html](http://www.arts.endow.gov/resources/accessibility/rlists/corrections.html)>.

<<http://ctl.umassd.edu>>.

<[www.thesqdw.org](http://www.thesqdw.org)>.

<[http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2001/12/a\\_journey\\_of\\_di.p](http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2001/12/a_journey_of_di.p)>.

<[www.prisonartsstl.org](http://www.prisonartsstl.org)>.

<[www.kyshakes.org](http://www.kyshakes.org)>.

<<http://ctl.umassd.edu>>.

<<http://www.northampton.edu/Documents/Departments/ECE/Checklist%20and%20Questions.pdf>>.

*Universal Design for Learning.*

<<http://www.udlcenter.org/research/researchevidence>>.

<<http://www.cast.org>>.

<<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>>, tr. it. Mulé P., Savia G., *Linee Guida, testo completo* (versione 2.0,2015),

<[www.udlcenter.org/.../UDL%20Linee%20guida%20Versione%202.0%20...](http://www.udlcenter.org/.../UDL%20Linee%20guida%20Versione%202.0%20...)>.

## **Videografia**

Taliani M.C., *Progetto Kafka*, produzione Teatro Universitario Aenigma, Pesaro, 2015,  
[https://www.youtube.com/watch?v=NNurc\\_DhuqM](https://www.youtube.com/watch?v=NNurc_DhuqM)

Taliani M.C., *Destini Incrociati*, produzione Teatro Universitario Aenigma e  
Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere, Pesaro, 2015,  
[https://www.youtube.com/watch?v=jnklc\\_Xxwgg](https://www.youtube.com/watch?v=jnklc_Xxwgg)