

Gerardo Guccini

Università degli Studi di Bologna
gerardo.guccini@unibo.it

Italogramma N. 21. (2023)

<https://doi.org/10.58849/italog.2023.GUC>

DALL'ANIMAZIONE AL LABORATORIO: TRASFORMAZIONI, STRUTTURE E PROTAGONISTI DEL TEATRO NELLA SCUOLA

Abstract

In Italy, theatrical practice is not organically integrated into the mandatory educational curriculum, but is part of the integrative activities that are freely decided and implemented by the individual schools. Nevertheless, theatre does not occupy a secondary position. On the contrary, the institutional fluidity of the Italian system allows for extremely varied and widespread scenic and workshop activities, and a special integration between the school and the experimental theatre. In fact, the history of the renewal of the Italian school is closely connected to that of the theatrical renewal. This essay is devoted to their mutual connection from the sixties up to the present day.

Key words: Theatre, school, workshop, training, animation.

Pianificazioni istituzionali e contesti di realtà

Nella scuola italiana, la pratica teatrale fa parte delle attività integrative liberamente decise e attuate dalle singole scuole: il che determina un campo operativo frammentario e molteplice che risente di numerose varianti, dalle disposizioni dei governi regionali agli indirizzi progettuali delle direzioni didattiche, dagli interessi espressi da studenti, insegnanti e genitori alle tradizioni culturali dei territori, dalla disponibilità di spazi idonei alla vicinanza di formazioni teatrali che combinino competenze pedagogiche e artistiche. In altri paesi europei, dove esistono normative generalmente applicate, è possibile spiegare la dinamica dei rapporti fra teatro e scuola partendo dalla descrizione del ruolo istituzionale che il primo occupa all'interno della seconda, diversamente, per quanto riguarda l'Italia, le indicazioni ministeriali non descrivono le modalità di funzionamento d'una realtà teatrale assestata, ma obiettivi e strumenti che potrebbero, in prospettiva, generare attività teatrali più omogenee, più controllate e, soprattutto, maggiormente organiche alla generale trasformazione dei processi formativi, passati "dall'impianto curricolare di tipo disciplinare a quello basato sulle competenze e sui risultati di apprendimento".¹ In altri termini, mentre, in diversi paesi europei, le normative si situano a monte di pratiche teatrali delle quali descrivono le componenti strutturali e dinamiche, in Italia, questo stesso tipo di documenti prolifera a valle di realtà eterogenee delle quali auspica la trasformazione. Al proposito, va ricordato come il MIUR, nelle recenti *Indicazioni strategiche per l'utilizzo delle attività teatrali* (marzo 2016), prospetti il passaggio dagli approcci teatrali in essere – ritenuti estemporanei e occasionali – a strutturate modalità di lavoro che favoriscano "la creazione di situazioni ottimali per lo sviluppo di una Pedagogia degli spettacoli artistici" (Art. 3).

Le *Indicazioni strategiche* non mettono a norma le pratiche esistenti, ma attivano un modello culturale alternativo, che disconosce l'incidenza dei consolidati rapporti di partenariato fra scuola e teatro, attribuendo all'istituzione scolastica il compito di gestire e condurre al proprio interno i rapporti fra arte e didattica, pratiche espressive e pedagogia:

Con l'introduzione del nuovo dettato normativo, l'attività teatrale abbandona definitivamente il carattere di offerta extracurricolare aggiuntiva e si eleva a scelta

¹ Decreto Ministeriale, 22 agosto 2007, n. 1392.

didattica complementare, finalizzata a un più efficace perseguimento sia dei fini istituzionali sia degli obiettivi curriculari. Saranno questi che andranno privilegiati e assunti come parametri per valutare l'adeguatezza delle esperienze degli spettacoli artistici rispetto ai percorsi di istruzione.

È dunque il teatro che deve essere adattato alla scuola e non viceversa. Infatti, diversamente opinando si correrebbe il rischio di perdere di vista il suo valore didattico, pedagogico ed educativo che consiste e contribuisce a mettere in atto un processo di apprendimento che coniuga intelletto ed emozione, ragione e sentimento, pensiero logico e pensiero simbolico (Parte seconda, art. 1).

La possibilità di proseguire o avviare collaborazioni con Enti esterni viene comunque sancita dall'art. 2, dove si prevede che l'insegnante possa "organizzare concorsi e/o eventi [...] attraverso l'apporto costruttivo di soggetti e risorse diversi, presenti a livello territoriale", e dall'art. 5, secondo il quale "il MIUR, al fine di agevolare le scuole nella promozione delle attività teatrali, firmerà nuovi protocolli di intesa con Enti esterni che metteranno a disposizione le loro diverse competenze [...]". Tuttavia, il precetto per cui teatro deve "essere adattato alla scuola" e non piuttosto adattarsi alla scuola, sviluppando le proprie autonome inclinazioni all'azione pedagogica, sembra svalutare alla base quelle possibilità di interazione che si auspicano nei progetti di partenariato illustrati dai *Protocolli d'intesa* firmati dal MIUR e da altri soggetti negli anni 2006, 2008, 2012, 2014. Le premesse del *Protocollo d'intesa* del 21 dicembre 2006 riconoscono che

l'impegno di insegnanti e operatori coinvolti nella realizzazione di dette esperienze è andato consolidandosi attraverso un fruttuoso confronto dialettico fra le rispettive esperienze comunicative e teatrali [...].²

Analogamente, il *Protocollo d'intesa* del giorno 11 febbraio 2008 si propone di favorire

le autonomie scolastiche e la loro interazione con le autonomie locali, i settori economici e produttivi, gli enti pubblici e le associazioni del territorio per la definizione e la realizzazione di un piano formativo integrato rispondente ai bisogni dell'utenza e alle vocazioni locali [...].³

² Il *Protocollo* è firmato dal MIUR e dal MiBAC, d'intesa con l'ETI (Ente Teatrale Italiano, ora disciolto) e l'AGITA (Associazione per la Promozione e la Ricerca della Cultura Teatrale nella Scuola e nel Sociale).

³ Il *Protocollo* è firmato dal MIUR e dall'AGISCUOLA.

Il successivo *Protocollo d'intesa* (3 dicembre 2012) conferma, da un lato, il sostegno alle interazioni fra le autonomie scolastiche e le autonomie locali, mentre, dall'altro, introduce riferimenti alle rassegne di "teatro della scuola" evidenziano i loro effetti formativi su operatori e insegnanti:

le rassegne di teatro della scuola, fenomeno unico e peculiare della nostra Nazione, oltre a far emergere di tanti docenti ed operatori teatrali, offrono importanti occasioni stimolanti di aggiornamento per gli insegnanti e gli operatori stessi [...].⁴

Neppure i *Protocolli d'intesa* si propongono di fotografare la complessa realtà del "teatro della scuola". Non di meno, la disponibilità a intervenire sulle pratiche in atto li porta ad adottare nozioni rappresentative di diffuse dinamiche di realtà. Si parla infatti della "dialettica", che suscita nuove identità pragmatiche e concettuali, della "interazione", che rinnova il pratico fare immergendolo in sistemi di influenze reciproche, dello "aggiornamento" delle conoscenze a seguito delle esperienze compiute.

Incontrando esseri umani in crescita, il teatro ha approfondito e rilanciato le valenze formative e relazionali che lo costituiscono in quanto pratica simultaneamente rivolta al lavoro su se stessi e all'incontro con le diverse comunità dei partecipanti, degli operatori teatrali e del pubblico. Facendo teatro, il bambino si impadronisce dei meccanismi della realtà; l'adolescente supera le barriere fra "dentro" e "fuori", confrontando esperienze performative e dinamiche sociali; tutti infine, bambini, adolescenti, operatori e insegnanti riaffermano, come dice Basaglia commentando lo storico progetto di animazione condotto da Giuliano Scabia all'ospedale psichiatrico di Trieste, "il diritto e la capacità che ogni individuo ha di esprimere se stesso".⁵

Il teatro – ha osservato Cristina Valenti – riflette "sulle sue prerogative e potenzialità. E contemporaneamente si pone il problema del senso e dell'utilità".⁶ Relativamente al caso italiano, l'evolversi del senso e dell'utilità del teatro nella

⁴ Il *Protocollo* è firmato dal MIUR, dal MiBAC, dall'AGISCUOLA, da AGITA (Associazione per la Promozione e la Ricerca della Cultura Teatrale nella Scuola e nel Sociale), dalla FITA (Federazione Italiana Teatro Amatori) e dalla UILT (Unione Italiana Libero Teatro).

⁵ Franco Basaglia, *Prefazione all'edizione tedesca* (1979), in Giuliano Scabia, *Marco Cavallo. Da un ospedale psichiatrico la vera storia che ha cambiato il modo di essere del teatro e della cura*, riedizione a cura di Elisa Frisaldi, Edizioni alpha beta Verlag, Merano 2011, p. 9.

⁶ Cristina Valenti, *Dall'animazione ai teatri delle disabilità. Una rassegna delle esperienze*, «Art'o», n. 14, 2003, p. 42.

scuola non risulta dai documenti ufficiali, le cui carenze, sotto il punto di vista della pianificazione preventiva, risultano particolarmente evidenti dal confronto con la situazione francese.

In quest'ultima, infatti, le norme ministeriali hanno via via gettato le premesse, testato la possibilità e definito l'attuazione del rapporto di partenariato fra insegnanti e operatori professionisti. Nel 1978, all'interno del Ministero dell'Educazione Nazionale, viene creata la Missione d'Azione Culturale. Nel 1982, viene siglato un Protocollo d'accordo fra il Ministero dell'Educazione Nazionale e il Ministero della Cultura. Nel 1987, si ufficializza, dopo una prima attivazione a titolo sperimentale, l'insegnamento di "teatro-espressione drammatica" che "viene impartito congiuntamente da un'*équipe* composta, da una parte, da uno e più insegnanti che non sono specialisti di teatro (insegnano tutti una materia accademica) e dall'altra, da uno o più operatori professionisti del mondo del teatro".⁷ Nel 1988, la Legge sugli insegnamenti artistici definisce le regole di funzionamento del partenariato. Nel 1998, la *Circolare sull'educazione artistica e culturale dalla scuola materna all'università* riconosce nel partenariato fra educazione e cultura "un aspetto originale del sistema educativo francese, specialmente per quanto riguarda il teatro dove questo partenariato è obbligatorio".⁸

Diversamente, nel caso dell'Italia, per cogliere le direttive di sviluppo delle pratiche di partenariato non basta fare riferimento al sistema normativo, che ora le svaluta e ora le riflette senza ricavarne modelli pragmatici. Piuttosto, occorre allargare l'attenzione al complesso degli eventi storici ed individuare le successive fasi di svolta, di radicamento del nuovo, di ricerca individualizzata e di ridefinizione delle pratiche, che hanno via via cambiato gli obiettivi, gli strumenti e i riferimenti del "teatro della scuola".⁹

⁷ Cfr. Pierre Voltz, *Pratiche teatrali: l'esperienza francese*, in: *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, a cura di Claudio Bernardi, Benvenuto Cuminetti, Euresis Edizioni, Milano 1998, pp. 29-47.

⁸ Michel Zanotti, Zanotti, *Le partenariat Education-Culture en France dans le domaine des enseignements et activité de théâtre-expression dramatique*, in *Le partenariat: une voie européenne pour la formation théâtrale des enseignants*, a cura di Gerardo Guccini, Yvonne Hurt, Jean Lataillade, Myriam Leroux, Projet Européen T.E.A.T.R.E., Nantes 2001, p. 7.

⁹ Fra le periodizzazioni dei rapporti fra teatro e scuola alle quali si fa qui riferimento, v. in particolare Guccini, 1998; Valenti, 2016. Ricca di elementi di riflessione sociale è anche la recente periodizzazione svolta in Giraldo, 2015. Il saggio distingue quattro fasi: gli anni Cinquanta e Sessanta (drammatizzazione e giochi drammatici fra tempo scuola e tempo libero); anni Settanta (l'animazione teatrale per la scuola); anni Ottanta (il teatro per il sociale); anni Novanta (l'inizio della fine o la fine dell'inizio?).

1968–1977. Utopie e ricerca

Il '68, anno di incrinature e svolte, ha rinnovato i rapporti fra teatro e scuola; al loro interno, gli impulsi e le utopie del periodo sono state inizialmente raccolti da un ristretto numero di insegnanti e teatranti, che hanno sperimentalmente sostituito alle recite scolastiche e agli spettacoli per i ragazzi la pratica di una teatralità realizzata coi ragazzi e fondata sull'esigenza di trarre fuori da ognuno risorse, idee, capacità relazionali. Questo fenomeno – che, a partire dal 1972, prende il nome di “animazione teatrale” –, da un lato, origina e prefigura tecniche e metodologie applicate nel tempo libero e in educazione, dall'altro, riflette la più generale spinta a disgregare il principio d'autorità e il carattere precostituito delle conoscenze. La contestazione, nata all'interno delle università con l'intento di sostituire al vecchio sistema di apprendimento – nozionistico e autoritario – un sapere che conosce per trasformare, divenne in breve globale, diffondendo a livello di massa quelli che erano stati i valori delle avanguardie storiche: rifiuto delle gerarchie (estetiche e sociali) e delle tradizioni, ideologizzazione del nuovo e svalutazione delle forme compiute rispetto ai motivi processuali, che, più delle prime, consentono di agire sull'umana verità dell'individuo. La straordinaria diffusione di questa sensibilità – bisognosa di modelli da contrapporre alla tradizione, alle norme, al passato – ha fatto sì che esperienze esistenziali e artistiche fino allora condotte in ambiti ristretti e con assoluto dispregio del successo e del mercato siano diventate improvvisamente celebri. Si pensi al *Living Theatre* o al teatro di Grotowski. Anche l'animazione teatrale è stata veicolata da questa stessa modalità di diffusione ben al di là delle sue zone di maggiore radicamento – come la Torino del sindaco Novelli (1975–1985). A differenza della teatralità socialmente esplosiva del *Living* o del laboratorio grotowskiano, l'animazione non è stata un fenomeno di Autore. Non ha avuto un unico padre né caratteri unitari, ma proprio la sua eterogeneità ha contribuito alla diffusione del fenomeno, nel quale si vide un superamento delle concomitanti crisi della scuola e del teatro. In una rivisitazione del 1979, Gian Renzo Morteo accenna alla nascita del teatro dal rinnovamento dei metodi didattici:

Nella nostra città [Torino], si constatò una curiosa coincidenza. Le esperienze che stavano compiendo alcuni insegnanti nello sforzo di rinnovare le metodologie didattiche, il rapporto con i giovani e con l'ambiente portavano a risultati per molti versi affini a quelli raggiunti da alcuni operatori teatrali impegnati, per parte loro, a rinnovare i metodi di lavoro e soprattutto il rapporto con il pubblico. Ciò che veniva fuori da questo confuso lavoro non poteva più essere definito scuola, nel senso

tradizionale del termine, e neppure teatro, nel senso corrente. Non era d'altra parte pura e semplice mescolanza delle due cose. Si ebbe quindi la sensazione che fosse una cosa nuova. Da questa sensazione derivò, penso, il folgorante successo della parola animazione.¹⁰

Alle spalle del fenomeno v'erano: sul versante scolastico, figure di insegnanti sperimentatori come Remo Rostagno, Franco Sanfilippo, Mafra Gagliardi, e i maestri del Movimento di Cooperazione Educativa, fra cui Mario Lodi, Fiorenzo Alfieri e Daria Ridolfi; su quello teatrale, la messa in discussione del teatro da parte dei suoi esponenti più innovativi, che riuniti a Ivrea, nello storico convegno del 1967, misero a punto un documento aperto alle parallele istanze di integrazione dell'istituzione scolastica. In questo testo si diceva infatti che il nuovo teatro avrebbe dovuto "collegarsi con quei nuovi canali di distribuzione e diffusione che siano più intimamente legati alle varie forme di vita associativa così come essa si sviluppa all'interno degli ambienti più diversi (dalla fabbrica alla scuola".¹¹

Le esperienze che, per prime, misero in contatto le parallele tendenze innovative della scuola e del teatro, si svolsero a partire dal '68. Nell'anno scolastico '68-'69, Franco Passatore, uscito dall'ambito teatrale per calarsi con un suo gruppo nella realtà scolastica dei ragazzi, realizza *Ma che storia è questa?*, uno spettacolo in cui si deride la Storia così come è insegnata nei libri scolastici e che porta a una rottura definitiva delle prassi teatrali. I teatranti e i ragazzi, ricorda Fiorenzo Alfieri, si riunirono infatti nel pomeriggio, all'interno della scuola, per fare insieme teatro "senza che ci fossero testi da rappresentare, scene già pronte, tecnologie particolari di cui conoscere il funzionamento".¹² Sempre nel '68, il maestro elementare Remo Rostagno e la sua classe realizzano una scrittura collettiva – *Un paese... fotospettacolo a staffetta* –; e un altro maestro, Franco Sanfilippo, conduce con i bambini un'esperienza di fabulazione teatrale collettiva che sfocia in un elaborato, *La città degli animali*, la cui realizzazio-

¹⁰ Gian Renzo Morteo, *Attuali rapporti fra animazione e teatro per i ragazzi*, in *Educazione attraverso il teatro*, Atti del convegno organizzato dal settore Scuola-Ragazzi del Teatro Stabile di Torino, a cura di Ave Fontana, Emme Edizioni, Milano 1979, p. 139.

¹¹ AA.VV., *Elementi di discussione del Convegno per un Nuovo Teatro*, in *L'avanguardia teatrale in Italia (materiali 1960–1976)*, a cura di Franco Quadri, vol. I, Einaudi, Torino 1977, p. 146.

¹² Fiorenzo Alfieri, *L'animazione come "servizio" istituzionale*, in *L'attore culturale. L'animazione nella città, alla prova dell'esperienza*, a cura di Fiorenzo Alfieri, Andrea Canevaro, Francesco De Biase, Giuliano Scabia, La Nuova Italia, Firenze 1990, p. 85.

ne, per iniziativa del Teatro Stabile di Torino, viene affidata al Teatro del Sole di Carlo Formigoni. Nel biennio successivo (1969–1970), si svolge a Torino l'Esperienza di Decentramento alla quale, fra gli altri, partecipano Barbieri, Loredana Perissinotto e Giuliano Scabia, che la descriverà in un libro che fece epoca: *Teatro nello spazio degli scontri*.¹³

In questa fase il termine "animazione" non compare ancora. Il numero speciale di «Sipario» del 1970,¹⁴ interamente dedicato al movimento, parla di "teatro dei ragazzi", mettendo l'accento sulla preposizione "dei" per segnalare la contrapposizione con il "teatro per i ragazzi", visto come prolungamento dell'attività didattica tradizionale e prodotto della vecchia cultura. E, per l'appunto, *Il teatro dei ragazzi* si intitola la pubblicazione in cui Giuseppe Bartolucci, nel 1972, raccoglie i profili e gli scritti dei principali protagonisti di questa pratica creativa: Giuliano Scabia, Franco Passatore, Silvio Destefanis, Mafra Gagliardi, Loredana Perissinotto, Alfredo d'Aloiso, Remo Rostagno e Franco Sanfilippo.

Bartolucci che, nel '67, era stato fra gli estensori del documento di Ivrea e, l'anno seguente, aveva pubblicato uno dei primi studi sulle poetiche del Nuovo Teatro – *La Scrittura Scenica* –, riconosce le analogie culturali e pragmatiche che accomunavano l'innovazione teatrale al concomitante "teatro dei ragazzi", individuando nell'uno e nell'altro atteggiamenti e valori tanto affini da adombrare una possibile unità di ambito e categoria culturale. Si chiede Bartolucci:

Come si può passare dalla spontaneità alla creatività [...]? E codesta creatività con quale allenamento (ed elaborazione) può esercitarsi e rovesciarsi nell'azione, una volta superato il "prodotto"? [...] Improvvisazione, lavoro di gruppo, partecipazione: sono gli elementi fondamentali di tale nuova funzione.¹⁵

Ancora un passo e la "drammatizzazione", della quale l'autore dà per assodata la pertinenza alla nozione di "ricerca", viene confrontata alla più impegnativa nozione di "avanguardia":

¹³ Giuliano Scabia, *Teatro nello spazio degli scontri*, Bulzoni, Roma 1973. Su questa esperienza di Scabia v. Stefano Casi, 2012.

¹⁴ Si tratta del n. 289-290, maggio-giugno 1970.

¹⁵ Giuseppe Bartolucci, *Per un gesto "teatrale" dei ragazzi (con scritture collettive)*, in: *Il teatro dei ragazzi*, a cura di Idem, Guaraldi, Rimini 1974, (1a ed. 1972), p. 11.

Non so per il momento fino a che punto questa "ricerca" [della drammatizzazione] possa abbinarsi consapevolmente ad una nozione di "avanguardia" culturale, benché legittimamente la drammatizzazione appartenga ad una avanguardia didattico-espressiva.¹⁶

Sempre nel 1972, il "teatro dei ragazzi" acquisì stabilmente una nuova denominazione che soppiantò la precedente espressione: il termine animazione derivava dal francese *animation*.¹⁷ Parola che, nel divenire italiana, perse certi significati e altri ne accentuò finendo per definire un concetto completamente diverso da quello originale. Secondo quanto enunciato nel 1967 da Georges Béjean, animatore capo della casa della Maison de la Culture di Grenoble, vi erano in Francia tre diversi modi di attuare i compiti informativi e formativi dell'animazione. Ad ognuno dei tre modi corrispondeva una precisa denominazione. L'*animazione classica* discuteva e illustrava realtà artistiche di già formalizzate ed esistenti: spettacoli, progetti culturali eccetera. L'*animazione di ricerca* formava il pubblico, coltivandone i gusti e le esigenze. L'*animazione creatrice* sollecitava le risorse di ognuno.

In Italia, delle tre forme di animazione ipotizzate in Francia, si accettò solo la terza: l'*animazione creatrice*. La scelta indicava un'evidente sfiducia nei riguardi dei teatri che si esprimevano con opere formalizzate. Mentre per i francesi l'animazione, come osservò Gian Renzo Morteo, era "*un modo nuovo* (in grado di divenire anche creativo) *di stabilire un rapporto con il teatro*", in Italia l'animazione divenne "*un modo di mettere in causa il teatro. Di rifiutarlo* (così come esiste) *ed eventualmente di riproporlo ex novo*".¹⁸

Utile e indicativo dell'imprevedibile girovagare della Storia il confronto fra le tipologie enunciate da Béjean, le scelte operate dagli esponenti storici dell'animazione teatrale e le *Indicazioni strategiche* del 2016–17. Queste ultime, infatti, capovolgono i criteri alla base delle scelte sessantottine, sia privilegiando la "fruizione" di opere artistiche già formalizzate ed esistenti (Parte seconda, art. 2), sia richiedendo che le realizzazioni degli studenti si risolvano in spettacoli di impianto tradizionale, con personaggi in cui identificarsi, situazioni fittizie e ambienti illusori scenograficamente connotati:

¹⁶ Ivi, p. 16.

¹⁷ Cfr. Gian Renzo Morteo, *Animazione e drammaturgia*, in Ludovico Mamprin, Gian Renzo Morteo, Loredana Perissinotto, *Tre dialoghi sull'animazione*, Bulzoni, Roma 1977.

¹⁸ Ivi, p. 77.

Importante è riuscire a stimolare l'immaginazione per far apparire ciò che non c'è, fingere per sembrare un altro, per entrare nel personaggio, per svuotare di significato ciò che appare, per far emergere ciò che significa, per trasformare uno spazio reale in uno spazio vissuto che inganni l'occhio e trasporti la mente al di là dell'apparenza. (Parte seconda, art. 3)

Inoltre, anche gli obiettivi dell'*animazione di ricerca* si riflettono, ai nostri giorni, nella pressante esigenza di curare l'*audience development*. In prospettiva, le ponderate tipologie di Georges Béjean sembrano avere dunque soppiantare le visionarie utopie degli anni Sessanta.

All'epoca, il folgorante successo della parola "animazione" coincise con l'irrigidimento ideologico delle problematiche aperte dal confronto fra scuola e teatro sotto il segno d'una comune ricerca di forme, linguaggi e modalità d'interazione. Non solo: l'animazione, svalutando – a tutto favore di una concezione estremizzata della creatività – le prospettive della mediazione e del mestiere, si mise nella condizione di non poter reagire al ritrarsi del clima politico e culturale che l'aveva generata. Rivisto in prospettiva, il fenomeno si configura come una sorta di parabola discendente, che, partita da un vertice apicale di straordinaria gravidanza storica, non poté che entrare rapidamente in crisi, precipitando in uno stato di irrigidimento e progressiva perdita. Dice Remo Rostagno, intervenendo al convegno *Il gioco del teatro. L'animazione trent'anni dopo* (Torino, aprile 1998):

Sono stato inghiottito, dall'animazione: la parola che ha attraversato il colore degli ultimi decenni: prima rossa, come gli antesignani, poi bianca, come gli epigoni, ora grigia, come gli anni Novanta. Prima ideologica, poi pragmatica, ora di servizio: un mezzo per ottenere un risultato. La parola si è spezzata e dell'animazione si è persa l'anima ed è restata l'azione.¹⁹

Eppure, la diffusione dell'animazione ha fondato categorie e aree operative dove il teatro ragazzi e la ricerca si sono intrecciate ai limiti dell'indistinguibilità. E ciò a causa di due fattori: in primo luogo, il laboratorio – inteso come momento antitetico alle necessità puramente funzionali della produzione – diviene il contesto operativo ideale per entrambe le tradizioni; inoltre, le scuole, gli enti locali e le sovvenzioni statali alimentano un'economia variegata e composita,

¹⁹ Remo Rostagno, Trascrizione dall'intervento orale di Rostagno al Convegno *Il gioco del teatro, L'animazione trent'anni dopo* (Torino, aprile 1998).

che i teatranti, dagli anni Settanta in poi, hanno praticato trasversalmente, vuoi per elezione, vuoi per necessità.

In Italia, la storia dei rapporti fra la scuola e il teatro si svolge su due livelli, che presentano ritmi di sviluppo diversi quando non addirittura contrapposti. In quello dell'elaborazione teoretica e della produzione di pensiero, la rifondazione ideologica del concetto di animazione ha adagiato il dibattito nello schema d'una contrapposizione senza sbocchi fra l'esaltazione delle ragioni ideali delle origini e la deprecazione dei successivi riposizionamenti. Diversamente, al livello degli sviluppi strutturali e del vivere civile, lo stesso fenomeno ha mostrato la disponibilità del sociale a modificarsi a misura dei nuovi valori.

Nel 1974, ripubblicando il *Teatro dei ragazzi*, Bartolucci aggiunse un'Appendice – *Animazione 1974* – in cui prendeva le distanze

da tutte le presunzioni degli animatori giustamente messe alla berlina dalla realtà (non ce la fanno a dominare la situazione, dentro la scuola essi funzionano soltanto collaborando con gli insegnanti, nei quartieri tengono fede a se stessi soltanto legandosi alle organizzazioni politiche [...]).²⁰

I criteri teorici messi a punto da Bartolucci troncavano il discorso sui rapporti fra teatro e scuola proprio allorché, al loro interno, si configuravano embrionali partenariati fra teatranti e insegnanti: pratiche che avrebbero sedimentato l'eredità culturale dell'animazione, consentendole di approdare a inediti e determinanti sviluppi nonostante le pessimistiche previsioni degli stessi fondatori.

1977–1985. Sviluppi e assestamenti

L'animazione ha fecondato la formazione di un ambito teatrale trasversale alla scuola e alla ricerca. Alcuni dati chiariranno l'estensione del fenomeno. A Torino, intorno al 1980, si contavano fra i 117 animatori appartenenti alla Cooperativa della Svolta sette gruppi teatrali, di cui tre avrebbero continuato il lavoro iniziato formando compagnie professionali: Il Gran badò, Il Teatro del Canto e Il Carretto di Marodia (poi Dottor Bostik). Ma il numero delle formazioni che vennero prodotte o condizionate dal fenomeno dell'animazione, e dalla politica culturale del Comune di Torino nel decennio 1975–1985, è ben maggiore.

²⁰ Giuseppe Bartolucci, *Animazione 1974*, in *Il teatro dei ragazzi*, op.cit., p. 285.

Secondo l'anagrafe redatta dal Centro di Documentazione sull'Animazione e Teatro Ragazzi della Città di Torino, in città, alla fine degli anni '80, sono attive 27 "compagnie teatrali con obiettivi professionali" e 102 "compagnie animatoriali di teatro".

Al livello nazionale, fra il 1971 e il 1977 nascono compagnie storiche di Teatro Ragazzi: Teatro del Sole, Gioco Vita, Magopovero, Teatro del Buratto, Teatro delle Briciole, Ruotalibera, La Baracca... Dopo gli anni dell'invenzione e dell'attacco alla didattica tradizionale, vengono gli anni della diffusione, della normalizzazione, del radicamento, anni che spostano l'accento dall'esigenza d'una radicale svolta processuale al livello dei risultati e delle opere.²¹ Nel 1977, nasce ufficialmente il nuovo Teatro Ragazzi (AS.T.RA Associazione Teatro Ragazzi). Molti dei gruppi afferenti provengono dall'animazione, e, anche nel momento in cui si rivolgono alla produzione spettacolare, individuando in essa un fattore fondante la loro identità professionale, continuano a svolgere attività assieme ai ragazzi e iniziative interne alla scuola o rivolte al territorio.

La pratica dell'animazione che, nella sua fase ideologizzata e di tendenza, aveva occupato posizioni antitetiche rispetto al precedente teatro per i ragazzi e alla nozione di "spettacolo" in quanto organismo formalizzato, ha dunque finito per orientare la riformulazione di queste stesse pratiche e funzioni, che, d'altra parte, si sono rinnovate assimilando esperienze, capacità e leve artistiche sollevate dal fenomeno antagonista dell'animazione. Come è stato osservato:

Dall'animazione il teatro per ragazzi eredita, in particolare, l'attenzione prioritaria rivolta al momento creativo, l'uso libero e fantastico degli oggetti e dei corpi degli attori, elementi espressivi non descrittivi, l'uso di materiali poveri e quotidiani e di un linguaggio sintetico ed essenziale. Inoltre eredita la convinzione che i percorsi fantastici propri dei bambini non possano e non debbano essere ingabbiati entro gli schemi logico funzionali dell'adulto.²²

Per comprendere le modalità di questo decorso storico, che, nel giro di pochi anni, trasforma le utopie suscitatrici dell'animazione in un ambito operativo esteso e articolato, occorre tenere presente che le iniziative teatrali non si

²¹ Cfr. Cristina Valenti, *Il teatro sociale, ovvero il teatro*, in *Il Teatro, la Scuola, la Città, il Mondo, esperienze, riflessioni e strumenti di teatro tra educazione e cittadinanza*, a cura del Teatro dell'Argine, Loescher Editore, Torino 2016, pp. 78-82.

²² Roberta Grimaudo, *Il teatro ragazzi in Italia: dossier sul teatro ragazzi in Emilia Romagna*, Tesi di Laurea in Storia dello Spettacolo, Università degli Studi di Bologna, DAMS, 1997, pp. 15-16.

sarebbero potute coagulare in un ambito trasversale al teatro e alla scuola se l'istituzione scolastica non avesse favorito la moltiplicazione e la circolazione delle esperienze.

Mi riferisco alla legge 477 del 1973, coi relativi decreti delegati 416 e 419, e alla legge 517 del 1977. Grazie alla prima

la scuola si è aperta alla società [...] ha sostituito all'individualistico e autoritario rapporto docente-discente, inteso come puro atto spirituale, una più avanzata e moderna concezione, non più scuola-centrica, ma proiettata all'esterno, al cosiddetto extra-scuola da cui attingere la linfa vitale per dare sostanza e concretezza all'esangue processo educativo.²³

Con la seconda, poi,

collegialità, programmazione, *mastery learning*, interdisciplinarietà *team-teaching*, unità didattica e percorsi curriculari sono entrati a far parte della [...] tematica scolastica (specialmente al livello della scuola dell'obbligo), accompagnati da un'apertura verso il territorio, la realtà socioeconomica attraverso gli organi collegiali.²⁴

La scacchiera sulla quale si sarebbero giocati i rapporti fra teatro e scuola si incomincia così a delineare. Sul versante teatrale, ci sono le realtà del Teatro Ragazzi, che realizzano rassegne per le scuole e famiglie e continuano a svolgere attività di formazione, mantenendo vive le modalità relazionali dell'animazione. Parallelamente, sul versante della scuola, c'è sia la volontà di aprirsi all'extra-scuola favorendo e organizzando la partecipazione delle classi agli spettacoli, sia la disponibilità a includere in ambito scolastico esperienze partecipate. In un primo momento, il rapporto fra Teatro Ragazzi, scuola e città consegue importanti risultati: all'approvazione ministeriale delle compagnie di Teatro Ragazzi, segue infatti, con la circolare 1988-89, l'istituzione dei Centri per l'infanzia e la gioventù.

Il tratto saliente di questa fase è il predominio dello spettacolo e della fruizione rispetto alle pratiche laboratoriali e alla partecipazione. Nel convegno del 1984 sull'immaginario bambino Gian Renzo Morteo, già fautore dell'animazione creativa, fa il punto sul mutato clima culturale:

²³ Giovanni Lombardi, *Presentazione*, «Quaderni di Teatro», Anno X, n. 37, 1987, p. 11.

²⁴ *Ivi*, pp. 11-12.

Progressivamente lo spettacolo è diventata un'entità che quantitativamente tende a prevalere. Ma, per conto mio, se è una forma di spettacolo che non mantiene fede alla sua origine, se non contiene in se stessa l'esperienza delle prove, veramente non ha senso.²⁵

Negli stessi anni, la progettualità della scuola superiore individua nel teatro di testo per adulti una realtà culturale alla quale preparare le classi attraverso lezioni introduttive tenute dagli insegnanti. In questa prospettiva, il teatro esterno alla scuola non viene praticato e conosciuto nella sua molteplicità (il radicarsi delle avanguardie e dei gruppi aveva infatti generato una pluralità di teatri), ma si presenta in quanto oggetto culturale assestato che, dal punto di vista della didattica, è utile frequentare e imitare facendone una materia informalmente integrata allo studio delle discipline curriculari.

Il Provveditore di Firenze Baldassarre Gulotta stila, nel 1987, un'interessante casistica delle attività teatrali svolte dalle scuole della sua città. Ci sono le drammatizzazioni che gli insegnanti conducono insieme ai ragazzi trasponendo teatralmente un argomento di programma. Ci sono le rappresentazioni di opere drammatiche, che gli studenti scelgono di concerto con gli insegnanti mantenendosi entro l'orbita degli interessi curriculari (testi greci, pirandelliani o in lingua inglese). E infine:

Ci sono numerose classi che, accompagnate dal loro docente, si recano ad assistere alle rappresentazioni teatrali e ne traggono spunto per approfondire gli argomenti trattati nel corso di aggiornamento [...]. Sto parlando proprio di quei casi, magari non molto frequenti, [...], in cui la classe accompagnata dal docente, si reca alla rappresentazione serale a teatro, dopo aver ricevuto un'adeguata preparazione scolastica che prosegue poi nei giorni successivi con l'approfondimento dei temi emersi nel corso della rappresentazione a cui hanno assistito.²⁶

Schematizzando, nella scuola il teatro fatto, agito, rappresentato era quello che scaturiva dai rapporti fra insegnanti e allievi, mentre il teatro visto, studiato, commentato, era quello dei professionisti, che costituiva un modello del quale riprendere ambizioni interpretative e scansioni processuali: riduzione del

²⁵ Gian Renzo Morteo, *Teatro e scuola*, in *L'immaginario bambino: progetto infanzia e consumo culturale negli anni Ottanta*, a cura di Antonio Attisani, La Casa Usher, Firenze 1985, p. 118.

²⁶ Baldassarre Gulotta, *La funzione educativa del teatro*, in «Quaderni di Teatro», Anno X, n. 37, 1987, pp. 39-40.

testo, distribuzione delle parti, realizzazione delle scene, composizione delle musiche, piano registico eccetera. A queste pratiche, la scuola primaria affiancava la diversa drammaturgia del Teatro Ragazzi, che si proponeva di dialogare con l'immaginario e la cultura del suo giovane pubblico a partire da un linguaggio performativo aperto alle interazioni palco/platea. Quindi, in una prima fase formativa, la frequentazione degli spettacoli educava alla percezione della dimensione verticale – e cioè d'interazione diretta – delle esperienze teatrali, mentre in seguito, al livello della scuola superiore, alimentava l'opposto modello d'una teatralità orizzontale costituita da relazioni dialogiche fra personaggi e impermeabile al pubblico. Potremmo parlare, a proposito della scuola materna, d'un "partenariato d'interazione pedagogica" che richiedeva a insegnanti e a programmatori "competenze specifiche, capacità tecniche e amministrative, coerenza progettuale, conoscenza degli spettacoli",²⁷ e, a proposito della scuola superiore, d'un "partenariato d'integrazione critica" che evidenziava le ricadute didattiche dei contenuti spettacolari senza perciò influire sulla professionalità e le scelte degli artisti scenici.

Durante gli anni Novanta la situazione cambia ancora una volta. Fra le spinte alla base del mutamento ricordiamo tre fattori determinanti: la rinnovata importanza delle pratiche di formazione che, in parte, bilanciano l'importanza degli spettacoli, in parte, sfociano in eventi scenici realizzati assieme ai ragazzi; l'avvicinamento delle realtà della ricerca al pubblico infantile e adolescenziale;²⁸ l'enucleazione – sia sul versante scolastico che su quello teatrale – di significativi parallelismi fra pedagogia e ricerca.

1986–1989. Sintomi di cambiamento

Gli anni Ottanta si concludono con due sintomi che richiamano le contemporanee connessioni fra scuola, teatro e cultura della ricerca. Entrambi riguardano

²⁷ Adriano Gallina, *Il Teatro Ragazzi*, in *Organizzare teatro: produzione, distribuzione, gestione nel sistema italiano*, a cura di Mimma Gallina, Franco Angeli, Milano 2001, p. 99.

²⁸ Alcuni dei più interessanti spettacoli di teatro ragazzi degli anni Novanta nascono nell'ambito della ricerca. Ricordiamo *Buchettino* (1995) della Societas Raffaello Sanzio, *Acquarium* (1995) di Laboratorio Teatro Settimo, *Romanzo d'infanzia* (1997) di Michele Abbondanza e Antonella Bertoni, con la sapiente regia e drammaturgia di Letizia Quintavalla e Bruno Stori. Inaugura la serie *Adriatico* (1987) con Marco Paolini, regia di Gabriele Vacis, produzione Laboratorio Teatro Spettacoli. Un episodio fondamentale per la storia del teatro di narrazione. Su questi spettacoli v. Mario Bianchi, 2009.

iniziative progettuali di Marco Baliani: animatore, narratore, drammaturgo, regista e, oggi, forse, tagliente e lucida coscienza critica del teatro italiano.

Negli anni 1986–1989, Baliani conduce, in collaborazione con l'Assessorato istituzioni scolastiche del Comune di Genova, le iniziative de *L'animale parlante: progetto di narrazione*. Si tratta, al contempo, di un corso di formazione e di un laboratorio diffuso che coinvolge bambini e insegnanti della scuola primaria, mostrando come la pratica del teatro con i ragazzi abbia messo a punto – in controtendenza rispetto alla crisi dell'animazione e in linea ai valori originari del fenomeno – una cultura della relazione suscettibile di innovative applicazioni pedagogiche, artistiche e cognitive. Da questo tessuto di esperienze esce il primo libro di Baliani (1991). Nella storia di Baliani, *L'animale parlante* costituisce uno snodo nel passaggio dal Teatro Ragazzi ai percorsi ideativi del nuovo Teatro di Narrazione; invece, nella storia dei rapporti fra scuola e teatro, indica che le pratiche cresciute nel solco dell'animazione avevano maturato linguaggi in grado d'interloquire, da parti a pari, con le culture della pedagogia e dell'innovazione artistica.

Nel 1987, per iniziativa di Marco Baliani, di Claudio Massari (fondatore de La Baracca di Bologna) e di Paolo Meduri (responsabile del teatro ragazzi al Ctb di Brescia) nasce il Premio Scenario che "accoglie progetti che non sono ancora diventati spettacolo, ma appartengono a necessità e linguaggi in via di esplorazione, allo scopo di documentare e comprendere le diverse modalità di avvicinamento al teatro da parte dei giovani artisti."²⁹ Oggi, Marco Baliani è un riconosciuto maestro del teatro e può apparire naturale o, quanto meno, nell'ordine delle cose, che fra le sue iniziative figuri anche un progetto dedicato alla valorizzazione e al riconoscimento dei percorsi di ricerca espressi dalle giovani leve. Ma, nel diverso contesto teatrale del 1987, l'ideazione del Premio Scenario implicava atteggiamenti e progetti culturali tutt'altro che scontati e, anzi, decisamente controtendenza rispetto alla diffusa visione teorica che separava la tendenza puramente artistica dalle formazioni attive nel sociale. Un "Premio che nascesse dal basso, che a farlo funzionare dovessero essere gruppi, compagnie, teatri, i fratelli maggiori di quelli che si sarebbero esposti",³⁰ mostrava infatti che il Teatro Ragazzi, al quale afferivano Baliani, Massari e Meduri, sentiva di rivestire, rispetto al fermentare della ricerca, il ruolo, appunto, del

²⁹ <http://www.associazionescenario.it/i-premi/premio-scenario/>.

³⁰ Commento di Marco Baliani al Premio Scenario 2017, al link http://bandettini.blogautore.repubblica.it/2017/07/14/i-premi-scenario-visti-da-marco-baliani/?refresh_ce.

“fratello maggiore”. In tal modo, si veniva a esplicitare il fatto che proprio le formazioni teatrali più vicine al mondo della scuola appartenevano, in modo contestuale e organico, a un’area dell’innovazione, che si andava allora ricomponendo intorno ai processi di crescita degli artisti emersi negli anni della svolta e all’emergere di nuove poetiche giovanili che – scrive Baliani – “abbisogna[vano] di sguardi fraterni, di un luogo ove dischiudersi, ove la fragilità diviene necessaria tappa di scoperta e maturazione”.³¹

Le pratiche d’innovazione del Teatro Ragazzi³², l’ampliamento delle tipologie teatrali attive in ambito scolastico e, al loro interno, l’emergere di poetiche e linee di ricerca, avrebbero fortemente influito sui nuovi assetti del rapporto fra scuola e teatro nel decennio successivo.

1995 e oltre. Progetti e strategie intorno all’“ora di teatro”

Negli anni Novanta il profilo professionale degli operatori teatrali che agiscono nelle scuole configura una cultura propositiva e dialettica, che sfocia in esperienze originali e spesso connesse a percorsi eccedenti i confini degli istituti scolastici. Vi sono teatranti che trasferiscono all’ambito scolastico percorsi di auto-pedagogia fondati sulla pratica del laboratorio; artisti che, formati a contatto del lavoro teatrale con i ragazzi, maturano capacità da rilanciare nei contesti dell’innovazione; laureati nelle Discipline dello spettacolo che trovano nella scuola un’occasione di pratica e verifica; operatori-ricercatori che indagano, a contatto con adolescenti e bambini, le funzioni primarie del linguaggio. Nell’insieme la loro presenza è, se non istituzionale, strutturata. E cioè si caratterizza in modo distinto nell’ambito della scuola primaria – dove prevale il laboratorio – e in quello della scuola media superiore – dove centrale è lo spettacolo –; coinvolge gli insegnanti condividendo le ricadute pedagogiche del “fare teatro”; trasmette alla scuola i valori e i saperi della cultura teatrale al punto che la

³¹ Ivi.

³² La connessione fra Teatro Ragazzi e ricerca viene sancita dal fatto che, a partire dal 2000, il MIBAC riconosca e finanzia in quanto Teatri stabili d’innovazione “alcune realtà teatrali che svolgono, con carattere di continuità, attività di ricerca e sperimentazione o attività teatrale rivolta all’infanzia e alla gioventù”. (*Teatro stabile d’innovazione in Lessico del XXI secolo* (2013) al link http://www.treccani.it/enciclopedia/teatro-stabile-di-innovazione_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/).

scuola stessa può pensarsi “come laboratorio capace di raccogliere sia l’eredità dell’animazione, sia le esperienze dell’avanguardia teatrale del Novecento”.³³

Le ragioni di questo cambiamento complessivo, che coniuga straordinarie punte di qualità, forti sviluppi quantitativi³⁴ e stimolanti accentuazioni della trasversalità fra scuola e teatro, sono in parte connesse alla cosiddetta “stagione dell’autonomia” che sfocia nel DPR n. 275 dell’8 marzo 1999: *Regolamento recante norme di autonomia delle istituzioni scolastiche*. È in questo clima favorevole all’autonomia degli istituti formativi che il *Protocollo d’intesa* del 1995³⁵ sancisce la valenza educativa del teatro ed auspica l’inserimento del suo insegnamento fra le altre discipline scolastiche. A questo primo *Protocollo* faranno poi riferimento i *Protocolli* del 1997 e del 2006, che ribadiscono “l’importanza della pratica teatrale nelle scuole”.

I *Protocolli* non modificano radicalmente le situazioni in essere. Atti di *governance* sprovvisti di valore giuridico, questi accordi fra soggetti pubblici e privati si limitano a convergere su un soggetto o una metodologia da seguire, armonizzando, incentivando, indirizzando e provvedendo d’una ragion d’essere istituzionale pratiche, in genere, già delineate. Dal punto di vista delle conoscenze storiche, questi stessi accordi – nei fatti, spesso senza seguito – presentano, però, un valore documentario di particolare importanza poiché illustrano gli intenti, i riferimenti culturali, gli orizzonti progettuali e di pensiero al cui interno operano i firmatari.

Il nevralgico *Protocollo* del 1995 prospetta la necessità “di assicurare [...] un livello di qualificazione europeo” e “di approfondire la tradizione e sviluppare i nuovi valori creativi del teatro italiano”. Non si trattava soltanto di riconoscere, come farà il *Protocollo* del 21 dicembre 2006, l’opportunità del “confronto dialettico” fra insegnanti e operatori, ma di convalidare le competenze educative di questi ultimi fino a fare del teatro una materia d’insegnamento pienamente iscritta nei parametri di qualificazione europei.

³³ Mafra Gagliardi, *Esperienze teatrali nella scuola italiana*, in Bernardi, Cuminetti, *L’ora di teatro*, op. cit., p. 102.

³⁴ Cfr. AA. VV., *Geografia del teatro scuola in Italia. Le rassegne del teatro studentesco*, Leonardo Editrice, Udine 2001.

³⁵ Il documento viene stipulato dal Ministero della Pubblica Istruzione, dal Dipartimento dello spettacolo e dall’Ente Teatrale Italiano (ETI). Il testo è edito in Perissinotto (2001, pp. 106-108). A questa pubblicazione si rimanda anche per la riflessione sui *Protocolli* (pp. 114-115) e sulla loro modalità di attuazione (pp. 115-116).

Due anni dopo, il *Protocollo d'intesa per l'Educazione alle discipline dello spettacolo* (1997) da un lato ribadisce l'interesse per le pratiche performative; dall'altro, però, esplicita la volontà di prendere in considerazione assieme al teatro anche la musica, il cinema e la danza, rendendo ancor più problematica l'individuazione dei contenuti d'una nuova materia a ciò dedicata. Firmato, oltre che dal Ministero della pubblica istruzione e dal Dipartimento dello spettacolo, anche dalla Presidenza del Consiglio dei ministri e dal MIUR, questo *Protocollo* sposta dunque l'accento dal teatro alla "pluralità dei linguaggi" considerata estremamente importante "per la crescita non solo estetica, ma soprattutto critica ed etica delle nuove generazioni". È probabile che proprio il MIUR abbia spinto affinché l'accordo venisse allargato a un complesso di discipline maggiormente rappresentativo delle competenze interne all'Università italiana. Tuttavia questa scelta, per quanto culturalmente ineccepibile, contribuiva ad allontanare gli accordi dal riconoscimento e dalla valorizzazione del "ricchissimo magma di esperienze" che costituiva l'effettiva forza motrice del teatro nella scuola.³⁶ D'altra parte, pur allargando l'interesse a una varietà di pratiche che prorogava l'inquadramento scolastico degli operatori di teatro, il *Protocollo* del 1997 manteneva alta l'attenzione sugli apporti etici, critici ed estetici delle arti performative, rendendo plausibile l'imminente attuazione di radicali riforme.

In questa situazione incerta ma promettente, mossa e, per il momento, non ancora perduta, diversi studiosi ed esperti di teatro interessati al rapporto con la scuola hanno condotto operazioni volte ad affrettare il riconoscimento istituzionale delle pratiche teatrali ormai ovunque diffuse.

Nel 1998 esce, a cura di Claudio Bernardi e Benvenuto Cuminetti, una pubblicazione che fin dal titolo affronta il problema del rapporto fra teatro e palinsesti didattici: *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative* (1998). I saggi raccolti non prendono posizione nei riguardi dei *Protocolli* 1995 e 1997; tuttavia, come risulta dall'incipit del quarto di copertina, proprio il Ministero della Pubblica Istruzione sembra essere il principale destinatario della pubblicazione:

Non c'è scuola in Italia che non faccia teatro. Eppure non è una materia di studio. L'enorme successo dell'ora di teatro a scuola è spiegabile solo con il fatto che docenti e studenti hanno scoperto qualcosa che non trovano nelle lezioni quotidiane. Che cosa?

³⁶ Sui conflitti che, a partire dai *Protocolli d'intesa*, hanno esposto questo "magma" al rischio d'un monopolio esercitato dai poteri forti del teatro, cfr. Panigada, *Il teatro a scuola*, (in particolare le pp. 226-227).

Come il *Protocollo* del 1995 anche *L'ora di teatro* si riferisce al quadro europeo, dedicando ampio spazio alla Spagna, alla Grecia e, soprattutto, al modello francese, le cui soluzioni di "partenariato" suggeriscono di valorizzare le analoghe esperienze italiane. Altri capitoli documentano sia le tematiche che la diffusione quantitativa delle pratiche teatrali nella scuola italiana. In particolare, il contributo di Sisto Dalla Palma (*Ricominciare da dove?*) è esplicito nell'indicare fra i riferimenti dell'operazione editoriale la possibilità d'un più risolutivo inquadramento del teatro nella scuola:

Il rischio che stiamo correndo riguardo al problema del teatro *con* i ragazzi o del teatro *per* i ragazzi, è che a forza di preposizioni articolate e di avverbi forse non troviamo più il teatro, quasi poco troviamo i ragazzi.

Eppure è una sfida che è straordinaria, nel momento in cui s'incomincia a parlare, anche in sede istituzionale, di aprire le scuole al teatro; come se si sentisse il vento di una crisi e di un'inadeguatezza dei sistemi e si sentisse il bisogno di reinventare.³⁷

Un terzo *Protocollo* d'intesa, anch'esso agganciato a quello del 6 settembre 1995, e promulgato circa dieci anni dopo in data 21 dicembre 2006, tenta di riaffermare la specificità dell'educazione teatrale individuando nell'ETI e nell'AGITA (Associazione per la Promozione e la Ricerca della Cultura Teatrale nella Scuola e nel Sociale) "strutture di raccordo tra le istituzioni sottoscriventi". Ora, però, l'accento non cade più né sui criteri di qualificazione europei né sull'inquadramento istituzionale degli operatori di teatro. Piuttosto, il Protocollo individua quali pratiche atte a garantire lo sviluppo delle attività teatrali il rafforzamento dell'"azione formativa volta ad insegnanti ed operatori", e la promozione di "rassegne di teatro della scuola". Infatti, il *Protocollo* conviene

di riconoscere che le rassegne di teatro della scuola rappresentano un momento saliente di confronto, scambio e diffusione, sia delle modalità artistiche ed espressive proprie di tale genere teatrale, sia dei suoi contenuti etici e civili [...]; di evidenziare che tali manifestazioni, specie laddove venga ridimensionato [...] l'elemento competitivo, costituiscono una preziosa opportunità, per gli scolari e gli studenti, di un'esperienza di educazione alla visione, finalizzata al rafforzamento dello spirito critico, del gusto estetico e alla crescita di una leva di spettatori più attenti ed esigenti nei confronti dell'offerta culturale.

³⁷ Sisto Dalla Palma, *Ricominciare da dove?*, in Bernardi, Cuminetti, *L'ora di teatro*, op. cit., p. 21.

Probabilmente l'attenzione per le rassegne è dovuta all'apporto di Loredana Perissinotto, Presidente dell'AGITA e firmataria del documento. Questa storica protagonista dell'animazione aveva infatti notato, in uno studio del 2004, come negli anni Novanta si fosse vantaggiosamente ideata "la formula della «rassegna teatrale» per portare all'esterno i percorsi realizzati in tempo scolastico".³⁸

Venuto a mancare l'ETI, soppresso dal Decreto Legge n. 78 del 31 maggio 2010, l'incidenza degli apporti teatrali all'interno dei successivi *Protocolli* appare notevolmente alleggerita. Eppure, nonostante la mancanza di esiti pratici, il *Protocollo* del 1995 presenta un valore documentario che appare, col tempo, sempre più significativo e articolato. I riferimenti e i valori, le reti e i modelli operativi, che hanno reso plausibile l'idea di inserire l'insegnamento di teatro nei palinsesti scolastici, costituiscono infatti una realtà storica più sostanziale e pervasiva delle transitorie ipotesi istituzionali, che pur *non* avendo saputo incanalare il "ricchissimo magma di esperienze" del teatro della scuola, ne segnalano tuttavia – *spie* documentarie del sociale – la determinante presenza dentro e fuori le istituzioni scolastiche.

Teatro e formazione: una cultura trasversale forte con deboli strutture di raccordo

L'inquadramento del teatro in ambito scolastico risulta sia dal diffondersi di pratiche laboratoriali, che assumono il carattere d'un quasi-insegnamento, ispirando il *Protocollo* 1995, sia dal parallelo approfondirsi di determinanti corrispondenze culturali fra teatro e formazione. La prima di queste due spinte viene sinteticamente evocata dalla ricognizione di Adriano Gallina sul Teatro Ragazzi:

Negli anni successivi ai Settanta, la pratica della formazione, del teatro "dei" ragazzi e "della scuola" si sviluppa come *fenomeno parallelo a quello della produzione*, diventando per molte formazioni un fondamentale capitolo del proprio bilancio d'impresa. L'apice di tale crescita si ha nel corso degli anni Novanta, sino a giungere nel 1995 alla stipula del primo protocollo d'intesa (tra AGIS, ETI e Ministero della Pubblica

³⁸ Loredana Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carrocci, Roma 2004, p. 130.

Istruzione) volto all'introduzione della "educazione al teatro" come parte organica dei P.O.F. (Piani di Offerta Formativa) d'istituto [...].³⁹

Più articolato, il discorso sui valori che accomunano teatro e formazione richiede una breve digressione. In uno studio del 1995 – *Stare meglio insieme* – la psicologia comunitaria Donata Francescato e la pedagoga Anna Putton distinguono i modelli formativi che permeano l'esperienza scolastica. Quello "vecchio" identifica "educazione" e "identità sociale"; ha per "finalità" la trasmissione di "competenze" e "nozioni"; per "valori" la "gerarchia", le "regole" e il "sapere libresco"; come "metodo" pratica un "modello di comunicazione [...] univoco (insegnante-allievo) e punta sui contenuti astratti". Quello "nuovo" identifica l'atto di "apprendere" con un "processo che modifica nel modo di pensare, agire, sentire"; ha per "finalità" "apprendere ad apprendere"; per "valori" il "cambiamento" e la "relazione"; come "metodo" incoraggia "comportamenti collaborativi e partecipativi perché il cambiamento cognitivo si poggia sull'affettività, dunque su un'alta motivazione, realizzabile in un *setting* di gruppo che accolga e stimoli (creando una «pressione ambientale»)".⁴⁰

Il modello formativo descritto da Francescato e Putton da un lato riconosce nelle comunità teatrali che si formano all'interno della scuola modelli culturali di cui riprendere metodi e valori; dall'altro riflette gli effetti del "ruolo provocatorio" assunto, all'interno della riflessione pedagogica degli anni Novanta, dalle "categorie educative collegate all'animazione".⁴¹ Tuttavia, il suo rapporto di vicinanza con la cultura teatrale non si limita alla conoscenza del teatro della scuola e alle connessioni con l'onda lunga dell'animazione. I requisiti della "nuova" formazione coincidono infatti con i valori enucleati dalla ricerca novecentesca. Anche in questa ci si propone di "apprendere ad apprendere", si perseguono i "valori" del "cambiamento" e della "relazione" e il gruppo sostituisce o integra precedenti modalità associative, imponendosi quale contesto organico ai cambiamenti sistemici e alla crescita individuale. Dagli Studi di Stanislavskij al Teatro Laboratorio di Grotowski, dall'*agit-prop* al Living, il teatro novecente-

³⁹ Adriano Gallina, *Il teatro ragazzi, in Ri-Organizzare teatro. Produzione, distribuzione, gestione*, a cura di Mimma Gallina, in collaborazione con Patrizia Cuoco e Giuseppe Pizzo, Franco Angeli, Milano 2016², p. 136.

⁴⁰ Donata Francescato, Anna Putton, *Stare meglio insieme. Oltre l'individualismo: imparare a crescere e a collaborare con gli altri*, Mondadori, Milano 1995, p. 105.

⁴¹ Renza Cerri Musso, *Dimensione della didattica. Tra riflessione e progettualità*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 46.

sco è solcato da esperienze collettive nelle quali, a partire dagli anni Settanta, le nuove realtà di gruppo hanno riconosciuto i propri ascendenti elettivi.⁴²

Per la scuola dell'autonomia il teatro diviene quindi una specie di doppio materiale: una pratica che persegue naturalmente obiettivi formativi, valorizzando le differenze, incentivando la socializzazione, coniugando linguaggi verbali e corporei, creatività e consapevolezza individuale, processi cognitivi ed emozioni. Insegnanti e dirigenti, nel corso degli anni Novanta, si rivolgono a sciami verso il teatro: in parte rispondendo alle indicazioni della riforma scolastica con lo sviluppo dell'extra scuola, in parte individuando nelle interazioni dei laboratori e degli spettacoli dal vivo un argine al ritrarsi, nell'ultima leva generazionale, della tendenza alla socializzazione. Scrive nel 1998 Sisto Dalla Palma:

Probabilmente siamo arrivati al punto in cui del teatro nella scuola bisogna recuperare la funzione antagonista di controtendenza rispetto all'espansione della virtualità, dell'informatica [...]. Il teatro è questa apertura del gioco, un'apertura della relazione con la maschera e con l'impossibile.⁴³

Le potenzialità implicate dalle fitte corrispondenze fra la "nuova" formazione scolastica e la cultura sedimentate dalle pratiche della ricerca teatrale, risultano, con particolare evidenza, da due documenti. Il *Protocollo d'intesa* del 1995 si orienta verso l'inquadramento istituzionale dell'educazione teatrale, chiedendo che vengano affrontati e trasmessi i "nuovi valori creativi del teatro italiano". *I documenti dei gruppi di lavoro della commissione dei 40 saggi istituita dal Ministro Berlinguer*, nel predisporre una riforma complessiva del sistema scolastico e dei suoi saperi essenziali, mettono invece l'accento sull'opportunità

⁴² Fabrizio Cruciani, in un libro provocatorio e famoso (1985), riformula i criteri della storiografia teatrale in funzione dell'azione maieutica dei registi e del carattere comunitario delle aggregazioni attoriali. I due aspetti si alimentano a vicenda: l'azione maieutica dei registi presuppone che il teatro sia un contesto di formazione, una collettività in divenire, mentre il carattere comunitario delle aggregazioni attoriali trova in questa stessa azione maieutica una ragion d'essere che ne ispira le scelte. Gli intrecci fra pratiche formative e ricerca teatrale sono trattati anche dalla rapida e densa ricognizione di Paolo Puppa intorno all'animazione. Alle spalle di questo fenomeno, scrive lo studioso, "circolano memorie latenti, contrastive e complementari, tra *agit-prop* urbani e compagnie itineranti nelle campagne, politicizzazione estrema e onnivora versus escapismo e metastoricizzazione. Tra queste polarità, declinate e ribadite in versione epigona, oscilla la nostra animazione, disseminata tra scena e scuola nella svolta che si presume epocale alla fine degli anni Sessanta" (Puppa, *L'animazione a scuola*, p. 865).

⁴³ Sisto Dalla Palma, *Ricominciare*, op. cit., p. 26.

di incrementare strutturalmente sia rapporti con l'extra scuola che la presenza delle aree culturali che "fin qui hanno avuto più difficile cittadinanza scolastica". Il teatro, pur implicato in quanto realtà esterna alla scuola e come area culturale diffusamente praticata al suo interno, non viene però nominato. Riporto le voci inerenti dal paragrafo 1 (*Conoscenza dei contenuti e del curricolo*) del settore 2 (Il rinnovamento dei contenuti e delle conoscenze):

La conoscenza si costruisce in tanti diversi contesti, sia interni che esterni alla scuola, in tutto il percorso di crescita dei soggetti che apprendono.

Ci sono apprendimenti che vengono più efficacemente sviluppati fuori dalla scuola, in contesti informali, che non dentro la medesima. Altri, invece, possono meglio aver luogo nella scuola. Altri ancora possono venire meglio garantiti a tutti solo nella scuola.

L'istituzione scolastica non dovrebbe ignorare nessuna di queste acquisizioni e delle matrici metodologiche che ne sono alla base. [...]

Venuta meno nel tempo la funzionalità di Programmi centrali di tipo prescrittivo, [...] la definizione dei curricoli obbligatori [...] è demandata alle scuole, [...] ferma restando la possibilità da parte delle scuole stesse di dare una "curvatura" specifica al necessario equilibrio sia tra le diverse aree culturali già presenti (ad esempio la storico-umanistica e la scientifico-sperimentale), ma anche e soprattutto fra quelle che fin qui hanno avuto più difficile cittadinanza scolastica (tecnologia, arte, musica), sia tra un pensiero dichiarativo-espositivo e uno operativo-collaborativo, trasversali a tutte le aree.⁴⁴

Il teatro rientra dunque nella riforma dei saperi e del loro insegnamento solo perché implicitamente incluso fra le istituzioni dell'extra scuola e vagamente implicato dal riferimento alle arti e alle aree culturali che si prestano a suscitare, nello studente, un pensiero di tipo "operativo-collaborativo".

Evitando di normare lo svolgimento delle attività teatrali e il ruolo pedagogico degli esperti, gli evanescenti legami istituzionali fra la scuola e il teatro hanno però permesso che si sviluppasse un eterogeneo e molteplice sistema di interazioni pedagogiche, artistiche e culturali, che costituisce a tutt'oggi una particolarità – e un'opportunità – italiana. In un certo senso, il fallimento dell'idea di istituzionalizzare – e, quindi, normalizzare – la presenza del teatro, ha favorito il prodursi di prototipi irripetibili. Possibilità prevista dagli operatori teatrali, al cui interno, già a seguito della crisi dell'animazione,

⁴⁴ La commissione dei 40 saggi è stata istituita dal Ministro Luigi Berlinguer con i Decreti Ministeriali n. 50 (21 gennaio 1997) e n. 84 (5 febbraio 1997). I documenti dei gruppi di lavoro della commissione dei 40 saggi sono in <http://www.fisicamente.net/SCUOLA/index-1529.htm>.

si era delineato uno schieramento netto tra chi rifiutava l'idea del teatro come disciplina scolastica e chi la auspicava: per i primi, la parola stessa (curricolo, disciplina, materia) rimandava allo spettro dell'obbligatorietà [...]. Per i secondi valeva la considerazione che solo all'interno dell'istituzione scuola, si possono predisporre le opportunità d'accesso e di conoscenza (anche dei linguaggi artistici) per tutti.⁴⁵

Fra "partenariato produttivo" e "partenariato culturale"

In ambito scolastico, la cultura della ricerca teatrale ha integrato applicazione al sociale e "tradizione del nuovo", assestando, a livello nazionale, un intreccio di pratiche fortemente connotate in senso poetico, tematico e metodologico. Si tratta di processi che, permanendo nel tempo, configurano prototipi operativi spesso connessi a un determinato territorio, ma anche veicolati da pubblicazioni, festival, seminari, laboratori e realizzazioni spettacolari. Si pensi, per non fare che pochissimi esempi indicativi, al coinvolgimento urbano della ravennate non-scuola del Teatro delle Albe,⁴⁶ alle indagini di Chiara Guidi e del suo "teatro infantile" sul rapporto fra l'infante e la sonorità⁴⁷ o alle drammaturgie aggreganti e trasversali del Teatro dell'Argine di San Lazzaro di Savena.⁴⁸ Sarebbe uno spreco – uno dei tanti del teatro italiano – se i nuovi orientamenti istituzionali trascurassero a favore d'un "partenariato" esclusivamente "produttivo" – e cioè finalizzato all'evento – il rapporto dialettico fra esperti e insegnanti e omettessero quindi di testare sia le competenze dei primi, oggetto di rinnovati studi da parte di C.Re.S.Co (*Coordinamento delle realtà della scena contemporanea*),⁴⁹ che le ricadute dei prototipi sperimentati dalle singole realtà teatrali al livello delle pratiche cognitive, degli schemi progettuali e degli

⁴⁵ Loredana Perissinotto, *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, Utet, Torino 2001, pp. 103-104.

⁴⁶ Cfr. Marco Martinelli, Ermanna Montanari, *Primavera eretica. Scritti e interviste: 1983–2013*, Titivillus, Corzazzano (Pisa) 2014). Si rimanda in particolare al cap. *Non-Scuola*, pp. 109-133.

⁴⁷ Cfr. Annamaria Sapienza, *Vedere il suono. Il metodo errante di Chiara Guidi tra infanzia e voce*, "Acting Archives Review. Rivista di studi sull'attore e la recitazione", maggio, n. 13, 2017, pp. 24-45.

⁴⁸ Cfr. Nicola Bonazzi, *Formazione partecipativa: i progetti del Teatro dell'Argine*, "Prove di Drammaturgia", n. 1-2, 2017, pp. 86-89.

⁴⁹ V. al proposito il *Manifesto per l'identità del formatore teatrale* presentato da Stefania Marone alle Buone Pratiche di Milano del 30 marzo 2019. Una sua sintesi è al link <http://www.ateatro.it/webzine/2019/04/10/bp2019-quali-politiche-per-lo-spettacolo-riflessioni-e-proposte-dell'associazione-culturale-ateatro/>.

obiettivi pedagogici. Gli intrecci fra queste esperienze sono ancora in attesa d'una documentazione d'insieme.⁵⁰ Da questa potrebbero risultare le possibilità d'un "partenariato culturale", che dialoghi, non solo con singole realtà teatrali e scolastiche, ma con il teatro e la formazione in quanto aggregati di conoscenze e pratiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA. VV., *Elementi di discussione: Convegno per un nuovo teatro*, «Teatro 2», autunno-inverno 1967-'68, Fratelli Cafieri Editori, pp. 18-25 (poi edito col titolo *Elementi di discussione del Convegno per un Nuovo Teatro*, in *L'avanguardia teatrale in Italia (materiali 1960-1976)*, a cura di Franco Quadri, vol. I, Einaudi, Torino 1977, pp. 138-148.
- AA. VV., *Geografia del teatro scuola in Italia. Le rassegne del teatro studentesco*, Leonardo Editrice, Udine 2001.
- Alfieri, Fiorenzo, *L'animazione come "servizio" istituzionale*, in *L'attore culturale. L'animazione nella città, alla prova dell'esperienza*, a cura di Fiorenzo Alfieri, Andrea Canevaro, Francesco De Biase, Giuliano Scabia, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 75-104.
- Baliani, Marco, *Pensieri di un raccontatore di storie*, Comune di Genova, Genova 1991.
- Bartolucci, Giuseppe, *Per un gesto "teatrale" dei ragazzi (con scritture collettive)*, in *Il teatro dei ragazzi*, a cura di Idem, Guaraldi, Rimini 1974, (la ed. 1972), pp. 7-20.
- Bartolucci, Giuseppe, *Animazione 1974*, in *Il teatro dei ragazzi*, a cura di Idem, Guaraldi, Rimini 1974, pp. 281-294.

⁵⁰ Si segnala che all'interno di Assitej Italia – Associazione Italiana di Teatro per l'Infanzia e la Gioventù si è costituito un tavolo di lavoro finalizzato alla creazione di un archivio storico del teatro ragazzi. Sull'argomento, esiste il centro di documentazione Morteo in Piemonte, che però da anni è praticamente fermo. Senza seguito è restata anche l'iniziativa del Teatro del Buratto che, acquisita la gestione del Teatro Bruno Munari, aveva programmato di ospitare al suo interno un archivio del Teatro Ragazzi. Uno dei pochi testi che presentino una visione storica dell'intero settore è quello di Mario Bianchi (2009).

- Basaglia, Franco, *Prefazione all'edizione tedesca* (1979), in Scabia, Giuliano, Marco Cavallo. *Da un ospedale psichiatrico la vera storia che ha cambiato il modo di essere del teatro e della cura*, riedizione a cura di Elisa Frisaldi (1a ed. Torino, Einaudi, 1976), Edizioni alpha beta Verlag, Merano 2011, pp. 9-11.
- Bianchi, Mario, *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Titivillus, S. Miniato (Pisa) 2009.
- Bonazzi, Nicola, *Formazione partecipativa: i progetti del Teatro dell'Argine*, «Prove di Drammaturgia», n. 1-2, 2017, pp. 86-89.
- Casi, Stefano, *600.000 e altre azioni teatrali per Giuliano Scabia*, Edizioni ETS, Pisa 2012.
- Cerri Musso, Renza, *Dimensione della didattica. Tra riflessione e progettualità*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Cruciani, Fabrizio, *Teatro nel Novecento. Registi pedagoghi e comunità teatrali del XX secolo*, Sansoni, Firenze 1985.
- Dalla Palma, Sisto, *Ricominciare da dove?*, in *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, a cura di Claudio Bernardi, Benvenuto Cuminetti, Euresis Edizioni, Milano 1998, pp. 19-27.
- Francescato, Donata, Putton, Anna, *Stare meglio insieme. Oltre l'individualismo: imparare a crescere e a collaborare con gli altri*, Mondadori, Milano 1995.
- Gagliardi, Mafra, *Esperienze teatrali nella scuola italiana*, in *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, a cura di Claudio Bernardi, Benvenuto Cuminetti, Euresis Edizioni, Milano 1998, pp. 101-107.
- Gallina, Adriano, *Il Teatro Ragazzi*, in *Organizzare teatro: produzione, distribuzione, gestione nel sistema italiano*, a cura di Mimma Gallina, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 112-124.
- Gallina, Adriano, *Il Teatro Ragazzi*, in *Ri-Organizzare teatro. Produzione, distribuzione, gestione*, a cura di Mimma Gallina, in collaborazione con Patrizia Cuoco e Giuseppe Pizzo, Franco Angeli, Milano 2016², pp. 129-140.
- Giraldo, Mabel, *Odi et amo: il rapporto fra teatro ed educazione nell'Italia del secondo Novecento*, in «Nuova Secondaria Ricerca», anno XXXII, n. 7, 2015, pp. 1-11.
- Grimaudo Roberta., *Il teatro ragazzi in Italia: dossier sul teatro ragazzi in Emilia Romagna*, Tesi di Laurea in Storia dello Spettacolo, Università degli Studi di Bologna, DAMS, Anno Accademico 1996-97, 1997.
- Guccini, Gerardo, *Le trasformazioni del teatro dei ragazzi*, in «Innovazione educativa», n. 6, novembre-dicembre 1998, pp. 12-19.

- Gulotta, Baldassare, *La funzione educativa del teatro*, in «Quaderni di Teatro», Anno X, n. 37, 1987, pp. 39-41.
- Lombardi, Giovanni, *Presentazione*, «Quaderni di Teatro», Anno X, n. 37, 1987, pp. 7-14.
- Martinelli, Marco, Montanari, Ermanna, *Primavera eretica. Scritti e interviste: 1983-2013*, Titivillus, Corazzano (Pisa) 2014.
- Morteo, Gian Renzo, *Animazione e drammaturgia*, «Scuola viva», Torino, 1972, riedito in Mamprin, Lodovico, Morteo, Gian Renzo, Perissinotto, Loredana, *Tre dialoghi sull'animazione*, Bulzoni, Roma 1977, pp. 75-82.
- Morteo, Gian Renzo, *Attuali rapporti fra animazione e teatro per i ragazzi*, in *Educazione attraverso il teatro*, Atti del convegno organizzato dal settore Scuola-Ragazzi del Teatro Stabile di Torino, a cura di Ave Fontana, Emme edizioni, Milano 1979, pp. 139-145.
- Morteo, Gian Renzo, *Teatro e scuola*, in *L'immaginario bambino: progetto infanzia e consumo culturale negli anni Ottanta*, Atti del Convegno promosso dall'Associazione Nazionale Teatro Ragazzi (A.S.T.R.A./Agis), Torino, 19-20 maggio 1984, a cura di Antonio Attisani, La Casa Usher, Firenze 1985, p. 117-120.
- Panigada, Maria Grazia, *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, in *I fuoricena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, a cura di Claudio Bernardi, Benvenuto Cuminetti, Sisto Dalla Palma, Euresis, Milano 2000, pp. 219-251.
- Perissinotto, Loredana, *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, Utet, Torino 2001.
- Perissinotto, Loredana, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carrocci, Roma 2004.
- Puppa, Paolo, *L'animazione, ovvero il teatro per gli altri*, in AA. VV., *Storia del teatro moderno e contemporaneo*, diretta da Roberto Alonge e Guido Davico Bonino, III, *Avanguardie e utopie del teatro. Il Novecento*, Einaudi, Torino 2001, pp. 859-873.
- Rostagno, Remo, *Trascrizione dall'intervento orale di Rostagno al Convegno Il gioco del teatro, L'animazione trent'anni dopo* (Torino, aprile 1998).
- Sapienza, Annamaria, *Vedere il suono. Il metodo errante di Chiara Guidi tra infanzia e voce*, «Acting Archives Review. Rivista di studi sull'attore e la recitazione», maggio, n. 13, 2017, pp. 24-45.
- Valenti, Cristina, *Dall'animazione ai teatri delle disabilità. Una rassegna delle esperienze*, «Art'o», n. 14, 2003, pp. 40-47.

- Valenti, Cristina, *Il teatro sociale, ovvero il teatro*, in *Il Teatro, la Scuola, la Città, il Mondo, Esperienze, riflessioni e strumenti di teatro tra educazione e cittadinanza*, a cura del Teatro dell'Argine, Loescher Editore, Torino 2016, pp. 78-82.
- Voltz, Pierre, *Pratiche teatrali: l'esperienza francese*, in *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, a cura di Claudio Bernardi, Benvenuto Cuminetti, Euresis Edizioni, Milano 1998, pp. 29-47.
- Zanotti Michel (2001), *Le partenariat Education-Culture en France dans le domaine des enseignements et activité de théâtre-expression dramatique, Le partenariat: une voie européenne pour la formation théâtrale des enseignants*, a cura di Gerardo Guccini, Yvonne Hurt, Jean Lataillade, Myriam Leroux, Projet Européen T.E.A.T.R.E., Nantes 2001, pp. 11-13.