

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di laurea in Culture, Formazione e Società Globale

Tesi di laurea magistrale

Il teatro come strumento di comunicazione per persone con disabilità.

Analisi del laboratorio teatrale della Cooperativa Verlata.

Relatore: Sara Serbati

Laureanda: Serena Ceccato

Matricola: 1241774

Anno Accademico

2022/2023

*Tu non lo sai, ma dentro di te c'è un tesoro,
un tesoro meraviglioso, che devi ancora
scoprire e che potrai condividere con gli
altri. Ascolta bene...*

(Lionel Le Néouanic)

INDICE

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1 - PRESUPPOSTI TEORICI	9
1.1 Presupposti teatrali.....	9
1.1.1 Il teatro sociale	9
1.1.2 Il rinnovamento del teatro del Novecento	10
1.1.3 Il teatro come <i>luogo dei possibili</i>	12
1.1.4 L'esperienza teatrale di Vachtangov e il metodo delle azioni fisiche di Konstantin Stanislavskij.....	13
1.1.5 Il corpo nell'esperienza teatrale di Vsevolod Mejerchol'd	14
1.1.6 Il teatro e la scuola di Jacques Copeau.....	15
1.1.7 Il teatro laboratorio di Jerzy Grotowski	17
1.2 Presupposti pedagogici	19
1.2.1 L'importanza dei fattori ambientali.....	21
1.2.2 La cura e la funzione educativa del linguaggio.....	23
1.2.3 Il dialogo come mezzo per la cura autentica	26
1.2.4 L'empatia come ponte.....	27
1.2.5 Il <i>guardare indietro</i> , l'importanza della distanza.....	30
1.2.6 Zone of proximal development	32
1.2.7 La scoperta del sé autentico: istinto mimico e comunità	34
CAPITOLO 2 - METODOLOGIE E STRUMENTI PER LA RICERCA.....	37
2.1 Metodologia della ricerca educativa	37
2.1.1 Le fasi della ricerca	37
2.1.2 I principali approcci	40
2.1.3 Le tecniche	43

2.1.4 L'intervista	45
2.2 Il disegno della ricerca: "Il teatro come strumento di comunicazione per persone con disabilità. Analisi del laboratorio teatrale della Cooperativa Verlata".	49
2.2.1 Il contesto della ricerca: Cooperativa Verlata	49
2.2.2 Le domande della ricerca	64
2.2.3 Lo stile e gli strumenti della ricerca	65
2.2.4 Raccolta dati	66
2.2.5 Analisi dati	72
2.2.6 Restituzione dei risultati	72
CAPITOLO 3 - I RISULTATI DELLA RICERCA EMPIRICA	73
3.1 La relazione dei partecipanti con se stessi	73
3.2 La relazione tra partecipanti	77
3.3 La relazione tra partecipanti e operatori	80
3.4 La relazione degli operatori con se stessi	83
CONCLUSIONI	85
BIBLIOGRAFIA	89

INTRODUZIONE

Questa ricerca si sviluppa a partire da un'intuizione avuta in seguito alla visione di uno spettacolo teatrale realizzato dai ragazzi con disabilità che hanno preso parte al laboratorio di animazione teatrale presente all'interno di Cooperativa Verlata.

Una delle prime cose che colpisce durante la visione di uno spettacolo creato dai ragazzi della Cooperativa è la motivazione che li spinge a prendere parte a questo percorso, la sensazione che per quanto si stia guardando uno spettacolo teatrale in realtà si sta prendendo parte ai racconti di vita di queste persone, le quali recitano, danzano, si esprimono rimanendo fedeli a ciò che sono, senza tentare di aderire ad un testo o a uno schema di spettacolo preconfezionato: sembra essere un'esperienza a misura di tutti e di ciascuno.

Questa ricerca tiene assieme in una relazione dialogica le discipline del teatro e della pedagogia: sin dal primo capitolo infatti i rispettivi percorsi teorici si intersecano al fine di trovare i presupposti che sostengono reciprocamente le due materie di studio. Per quanto riguarda il teatro vengono elencati una serie di esempi teorici che fanno riferimento al teatro sociale, alla realtà delle scuole formative del Novecento, a vari registi e alle rispettive esperienze di scuole laboratoriali che mettono al centro la cura dell'uomo in quanto tale rispetto alla mera formazione attoriale. Dal punto di vista pedagogico, si affrontano diversi argomenti e autori legati ad una serie di tematiche quali l'inclusione, la cura, la dialogicità, l'empatia, la resilienza, l'autenticità.

Nel secondo capitolo, la prima parte è dedicata a un'illustrazione teorica relativa alla metodologia della ricerca educativa, le varie fasi della ricerca, i principali paradigmi che si utilizzano, le tecniche impiegate ed infine uno sguardo più approfondito viene realizzato nei confronti dell'intervista, in quanto strumento di rilevazione scelto per tale ricerca. La seconda parte del capitolo contiene l'esposizione del disegno di ricerca di questa tesi: viene realizzata un'analisi dettagliata del contesto di Cooperativa Verlata, si incontrano le domande guida a sostegno di questo studio, lo stile assunto e gli strumenti impiegati nel corso della rilevazione dei dati. Si conoscono i destinatari, i tempi e i luoghi in cui avviene la raccolta dei dati e i metodi con cui si realizza la stessa. Si riflette anche rispetto ad una possibile restituzione dei risultati alle referenti del laboratorio di animazione teatrale.

Infine, il terzo capitolo espone i risultati raccolti attraverso le interviste agli utenti e agli operatori del gruppo di animazione teatrale. La prospettiva di narrazione adottata per esporre i risultati è di tipo relazionale: si indaga la relazione dei partecipanti con se stessi, con gli altri ragazzi del gruppo, con gli operatori e infine il legame che si crea tra gli operatori.

L'intento di questa ricerca è indagare come il teatro possa essere uno strumento di comunicazione altro, diverso dalla sola parola, per crescere nell'interazione e imparare a esprimersi all'interno delle relazioni più prossime -a partire da se stessi-, ma anche nei rapporti più formali, come ad esempio il mondo del lavoro.

CAPITOLO 1 - PRESUPPOSTI TEORICI

Nel seguente capitolo vengono illustrati a titolo esemplificativo diversi concetti teatrali che saranno messi in relazione con alcune riflessioni in ambito pedagogico; ai fini di questa ricerca è interessante mettere in luce il rapporto dialogico che si instaura tra le teorie e i concetti di queste due discipline. Teatro e pedagogia diventano due luoghi che dialogano insieme per sostenere l'idea di un teatro che si costituisce come strumento comunicativo nuovo, una forma di linguaggio diversa dalla parola, che si pone a servizio dei bisogni di ciascuno.

1.1 Presupposti teatrali

1.1.1 Il teatro sociale

«Nel teatro sociale prevale il processo sul prodotto o meglio il vero prodotto del teatro sociale è il processo»¹.

La seguente è una riflessione sul teatro sociale proposta dal docente Claudio Bernardi, che rimarca con convinzione l'importanza del teatro inteso come un processo di costruzione per l'individuo sia pubblico che privato e pone in secondo piano la finalità del teatro come prodotto estetico. *Il teatro sociale si definisce come espressione, formazione e interazione di persone, gruppi e comunità*²: è una tipologia di teatro che si prende cura del rapporto tra l'individuo e il gruppo in relazione con le istituzioni.

«Il compito del teatro sociale diventa quello di trovare un punto di contatto tra il teatro e l'emarginazione, di dare voce a chi non riesce ad esprimersi. Teatro, dunque, nel senso di vedere quello che può servire a far stare meglio una persona, che permette un'introspezione fisica attraverso l'uso del corpo; teatro per comunicare il proprio nuovo stato e la contraddizione tra i due;

¹ Oliva G. (2005) *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, p. 125. Milano: Edizioni Unicopli.

² Bernardi C. (2004) *Il teatro sociale. L'arte tra il disagio e la cura*, p. 57. Roma: Carocci Editore.

teatro per darsi un ruolo, per analizzarsi e comunicare con il mondo esterno».³

Nel teatro sociale è primario conoscere profondamente sé stessi, individuare le situazioni di benessere possibili per sé e far emergere le potenzialità del proprio corpo; accanto a questo risulta fondamentale anche la dimensione di gruppo. Il gruppo, ovvero le relazioni che si instaurano con le altre persone, è fondamentale affinché possano compiersi tutti gli aspetti riguardanti la sfera della conoscenza personale. Il teatro sociale favorisce infine l'inserimento dell'individuo nel mondo, anche a livello della dimensione istituzionale, relazione che è estremamente necessaria per permettere al soggetto coinvolto di costituirsi parte attiva non solo all'interno di un ipotetico laboratorio teatrale ma, a partire da essa, giungere a una sempre maggiore autonomia nella scena della propria vita.

1.1.2 Il rinnovamento del teatro del Novecento

La storia del teatro del Novecento⁴ si rinnova rispetto al passato a partire da un movimento di avvicinamento e coinvolgimento del teatro nel contesto sociale in cui si trova, andando così ad instaurare un rapporto di valore e di senso con gli uomini affinché la società di cui essi fanno parte veda il teatro non come un accessorio superficiale, ma come un elemento indispensabile per lo sviluppo della stessa.

Nel Novecento si avverte il bisogno di un rinnovamento teatrale che esca dalle logiche di produzione dell'industria dello spettacolo per lasciare spazio ad eventi teatrali unici, irripetibili, che prendono forma nell'*hic et nunc*⁵, nel qui ed ora, dell'incontro tra gli attori e gli spettatori. Questa nuova forma di teatro vede al suo interno l'attore come soggetto centrale che si esprime a partire da se stesso e in relazione agli altri compagni

³ Oliva G. (2005) *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*, p. 239. Milano: LED.

⁴ Cfr. AA.VV. (2008) *Breve storia del teatro per immagini*. Roma: Carocci.

⁵ Buber M. (1994) *Educare all'incontro. La pedagogia di Martina Buber*, p. 62. Roma: Città Nuova Editrice.

presenti; all'esterno invece vi è la dimensione comunicativa con lo spettatore a far da padrone: anche per questo motivo il teatro

«si pone come “casa”, per fuggire dalla «miseria presente» (Copeau), per costituirsi come avventura e viaggio, esperienza che ha senso compiere per il valore di farla prima che per i risultati». ⁶

Il Novecento è il secolo in cui nascono le scuole di formazione per il teatro, strumento fondamentale per il lavoro teatrale in quanto il tempo che un attore dedica alla sua formazione ricopre la medesima importanza che possiede l'allenamento per uno sportivo.

Questa nuova dimensione del teatro

«diventa qualcosa di sistematico e indipendente dalle esigenze di un dato spettacolo: più che a fargli acquisire specifiche abilità fisiche, gli esercizi tendono a temprare-forgiare la personalità e la creatività dell'attore, mettendogli a disposizione una conoscenza-coscienza dei propri mezzi espressivi (e del proprio corpo-mente) a cui far ricorso non meccanicamente nel lavoro artistico». ⁷

La realtà della scuola di formazione consente di compiere un lavoro su di sé in cui gli allievi-attori hanno la possibilità di mettersi alla prova come esseri umani a partire dalle proprie motivazioni e determinazioni e di rinnovarsi come attori non solo esteticamente ma anche eticamente. In questa nuova riformulazione del luogo e dello strumento teatrale l'attore non sarà più un interprete passivo di una parte assegnata a priori, ma crescerà primariamente come un creatore, per mezzo di un'azione rivivificante del testo scritto. Le scuole teatrali hanno quindi creato un nuovo luogo dove far fiorire un attore-artista, allontanandolo dai meccanismi che lo costringevano dentro una scena preconfezionata.

⁶ Cruciani F. (2006) *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, p. 28. Roma: Editoria & Spettacolo.

⁷ AA.VV. (2008) *Breve storia del teatro per immagini*, p. 260, 262. Roma: Carocci.

1.1.3 Il teatro come *luogo dei possibili*

«Educare un attore significa promuovere un esemplare ideale di umanità».⁸ Da queste parole emerge come la formazione degli attori rappresenti anzitutto una formazione umana, così come evidenzia il maestro del teatro italiano novecentesco Orazio Costa Giovangigli. Questi, a partire dall'esperienza avuta con il suo maestro Jean-Jacques Copeau, intendeva dare vita a una pedagogia dell'espressione che mettesse in luce, attraverso la pratica di insegnamento teatrale, il potenziale che è parte di ciascun individuo e che rappresenta la sua natura umana.

Il teatro si presenta quindi come un "luogo dei possibili"⁹, definizione del regista e teorico teatrale italiano Eugenio Barba, dove ad essere centrale non è il contenuto delle opere, quanto piuttosto le modalità che si perseguono per realizzarle: il teatro acquista così valore in quanto percorso dove chi vi prende parte viene educato e accompagnato alla scoperta di sé e del mondo, ciascuno secondo la propria misura umana. Si parla infatti di attore in quanto attore-persona il quale porta sulla scena sé stesso mostrandosi capace di comunicare liberamente e con creatività grazie al lavoro che ha compiuto su di sé assieme agli altri. Tale riflessione sembra richiamare le idee elaborate dal maestro Costa per il suo metodo di formazione degli attori che mira al recupero dello spirito mimico naturale di ciascuno, spirito da cui ha origine l'espressività umana la quale è fondamentale per far accrescere e maturare le relazioni tra gli individui.

«Poiché ogni espressione umana è, in ultima analisi, espressione di un relazionarsi, si trattava per Costa di intensificare la qualità del relazionarsi umano, e questa intensificazione, per lui, doveva necessariamente realizzarsi attraverso una riscoperta consapevole della nostra natura mimesica in quanto questa è principio e fondamento dell'esserci umano nel mondo».¹⁰

⁸ Colli, G. G. (1996) Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa, citato in Baldacci M. Colicchi E. a cura di (2018) *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, p.75. Milano: Franco Angeli.

⁹ Oliva G. (1999) *Il laboratorio teatrale*, p. 92. Milano: LED

¹⁰ Baldacci M. Colicchi E. a cura di (2018) *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, p.72. Milano: Franco Angeli.

1.1.4 L'esperienza teatrale di Vachtangov e il metodo delle azioni fisiche di Konstantin Stanislavskij

Per l'esperienza teatrale di Evgenij Bagrationovič Vachtangov la formazione dell'attore ha origine a partire dalla formazione di un uomo buono, protagonista di un'educazione che si fonda sull'importanza riconosciuta al legame umano prima che artistico, legame che un attore stabilisce con i membri del gruppo teatrale. Ciascun individuo è chiamato ad aver cura della socialità del gruppo, facendo emergere prima di tutto le qualità e le potenzialità di ciascun soggetto coinvolto, come priorità rispetto alle esercitazioni e agli studi legati all'esperienza formativa teatrale.¹¹ Nell'esperienza del teatro e più specificamente del laboratorio teatrale, la qualità della formazione prevale sull'apprendimento della meccanica della tecnica attoriale: per fare questo l'individuo viene accompagnato quotidianamente nel proprio percorso formativo ed esperienziale, non realizzando un progetto su di esso a priori, bensì creando «il suo teatro seguendo il principio di una comunità di artisti costituenti una grande famiglia, in cui l'opera di ciascuno è inseparabile dalla sua vita».¹²

Vachtangov, ritenuto da Stanislavskij il suo miglior allievo, considerava fondamentale che gli attori sviluppassero una dimensione di socialità a partire dall'accoglienza delle risorse e delle opportunità di ciascun componente del gruppo.

Vachtangov era in linea con i ragionamenti del maestro del Teatro d'Arte di Mosca Stanislavskij, il quale considerava l'attore come principale creatore dell'azione scenica in cui il soggetto non dipende dal testo scritto ma è il testo a seguire le condizioni e le intuizioni creative umane.

L'aspetto creativo viene stimolato nell'attore attraverso l'impiego dell'esercizio fisico, che permette anche di recuperare in profondità la realtà interiore della persona: questi due elementi che caratterizzano l'uomo sono concepiti da Stanislavskij come una dimensione unica e reciprocamente essenziale. L'azione per il maestro russo è intesa come un movimento che il soggetto realizza con intenzionalità e con uno scopo preciso,

¹¹ Cfr. Oliva G. (2005) *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*. Milano: LED.

¹² Cruciani F. (2006) *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, p. 90. Roma: Editoria & Spettacolo

diversamente dal mero gesto fisico fine a sé stesso. L'attore «deve essere educato a sentire e ad esprimere pienamente ogni sua sensazione interiore».¹³

Dunque, un aspetto centrale nel rinnovamento teatrale di Stanislavskij è rappresentato da due aspetti: il ruolo e la responsabilità dell'attore al quale vengono affidati i lavori funzionali alla realizzazione della messa in scena. Per questo il maestro offre sia ad attori che a registi dei metodi pratici per il lavoro di ogni giorno il cui nucleo fondamentale è legato alla creazione dell'azione, prima di focalizzarsi sull'analisi del testo e del personaggio:

«L'intenzione vera era quella di far prendere coscienza all'attore delle possibilità espressive, spesso inesplorate, a sua disposizione e di metterlo, così, nelle condizioni di trasformarsi da interprete-esecutore in creatore».¹⁴

Questa nuova modalità di coinvolgimento degli attori permette che si generi una forte comunione tra i membri del gruppo, e tra loro e gli oggetti di scena con l'obiettivo dunque di lavorare prima di tutto sull'interiorità umana di ciascun attore e solo successivamente sulla dimensione artistica: Stanislavskij «smette di occuparsi di dramma e si occupa di attori».¹⁵

1.1.5 Il corpo nell'esperienza teatrale di Vsevolod Mejerchol'd

Mejerchol'd, allievo e attore della compagnia del Teatro d'Arte fondata da Stanislavskij, rimarca attraverso le teorie della biomeccanica e del costruttivismo¹⁶, la rinnovata dimensione creativa dell'attore che viene considerato il "compositore" di ogni momento sulla scena. Questo ruolo creativo si manifesta attraverso la partecipazione attiva dell'attore alla preparazione del materiale funzionale alla scena - di cui anch'esso

¹³ Oliva G. (1999) *Il laboratorio teatrale*, p. 31. Milano: LED

¹⁴ AA.VV. (2008) *Breve storia del teatro per immagini*, p. 263. Roma: Carocci.

¹⁵ Cruciani F. (2006) *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, p. 95. Roma: Editoria & Spettacolo

¹⁶ Cfr. Oliva G. (2005) *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*. Milano: LED.

costituisce una parte - che avviene tramite la cura che gli attori sono educati a rivolgere al proprio corpo. Gli attori sono tenuti ad approfondire la conoscenza del proprio corpo quale strumento espressivo al fine di una maggiore consapevolezza del suo utilizzo all'interno dello spazio, *egli promuove un linguaggio di azioni fisiche fondate sul modo d'esprimersi del gesto anziché del dialogo*¹⁷.

Nell'approccio biomeccanico l'attore agisce dunque con intenzionalità per portare in scena il personaggio che gli è stato affidato solo in seguito allo sviluppo di un approccio razionale all'utilizzo del corpo, che viene considerato il principale strumento di comunicazione teatrale, con il quale l'attore è chiamato a mettere in luce le dimensioni della logica e dell'immaginazione per la creazione di gesti nuovi, oltrepassando la dimensione passiva meramente imitativa.

1.1.6 Il teatro e la scuola di Jacques Copeau

«Il rinnovamento del teatro, che tante epoche hanno sognato e che oggi non si cessa di invocare, mi appariva in primo luogo un rinnovamento dell'uomo nel teatro».¹⁸ È molto importante considerare, per le tematiche fin qui argomentate e non solo, il contributo del regista-pedagogo francese Jacques Copeau¹⁹, il quale già in queste poche righe, provenienti dai registri della scuola da lui fondata, lascia intuire che ciò che deve essere rinnovato nel teatro è legato a una dimensione umana e sociale, prima che teatrale. Il teatro è uno strumento per socializzare, per costruire e coltivare relazioni internamente ed esternamente a esso, considerazione che pone in secondo piano il concetto di teatro inteso come mera ed effimera industria produttrice di spettacoli. A questo fine Jacques Copeau promosse la fondazione di un teatro e una scuola dove al centro vi è l'attore come principale creatore del contenuto teatrale. Il teatro come strumento per socializzare e l'attore come creatore del contenuto teatrale sono le due dimensioni che educano l'attore a svolgere il proprio mestiere con serietà e responsabilità in primis etica e

¹⁷ *Ivi*, p. 138.

¹⁸ Oliva G. (2005) *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, p. 17. Milano: Edizioni Unicopli

¹⁹ Cfr. Oliva G. (1999) *Il laboratorio teatrale*. Milano: LED

successivamente tecnica, responsabilità che si radica sulla scena e assume senso proprio a partire da un'educazione del corpo e delle espressioni.

Il dramma si costituisce primariamente per una serie di azioni, realizzate in seguito ad una fase temporanea di silenzio, di riposo e di calma necessari affinché movimenti e gesti possano generarsi dentro uno spazio disponibile, accogliente e profondamente autentico. La scuola in particolare, essendo di carattere rituale e comunitario, era funzionale ad allenare il compiersi di queste azioni; agli esercizi del corpo che erano inizialmente centrati sull'utilizzo della maschera e del mimo, vennero poi aggiunti anche tutti gli esercizi riguardanti la voce e la dizione per poter generare vere e concrete azioni drammatiche. Il progetto di teatro-scuola di Copeau non era meramente a scopo di intrattenimento, ma aveva come obiettivo quello di fungere da contenitore attraverso il quale poter accompagnare nella crescita i singoli attori aiutandoli a mantenere in equilibrio un'integrità e un atteggiamento di sincerità personale che potesse sviluppare «quel grado di consapevolezza e di conoscenza del sé, quel grado di verità che permetteva alla persona – di essere presente a se stessa per poi essere autentica nelle relazioni – nella vita e sulla scena».²⁰ Così il teatro diventa uno strumento attraverso cui a ciascun individuo è offerta la possibilità di conoscersi e conquistarsi a partire da un recupero delle proprie qualità umane, dei propri talenti personali tramite varie tipologie di esercizi finalizzati alla conoscenza del proprio corpo e delle espressioni, prima che con la parola. Quest'ultima, in questo tipo di esperienza, viene messa in discussione ma al contempo diventa funzionale per un altro esercizio legato alla formazione dell'attore che prende parte alla scuola di Copeau: egli vede l'improvvisazione non tanto come una tipologia di recitazione, bensì come un metodo di lavoro, tramite cui, a partire da un semplice canovaccio, essa si fa linfa vitale sottostante alle parole del testo e dà vita al processo creativo del lavoro teatrale di cui l'individuo è chiamato ad esserne l'autore.

Con l'istituzione della scuola basata sul concetto di comunità – lontana dal contesto parigino della scuola e del teatro – Copeau ricrea un luogo altro per fare teatro, il quale si sviluppa a partire da vuoti, da situazioni di mancanze o carenze e viene creato sulle persone; il nuovo obiettivo di Copeau qui non era tanto quello di portare a

²⁰ Copeau J. (2009) *Un essai de rénovation dramatique. Théâtre du Vieux Colombier*, citato in Miglionico, M. *Il progetto educativo del teatro di Jacques Copeau e l'educazione alla teatralità*, p.52 Novara: Editore XY.IT

compimento la messa in scena, quanto di attivare un processo a partire dai punti di forza e dai bisogni di ciascuno degli individui facenti parte della comunità.²¹

1.1.7 Il teatro laboratorio di Jerzy Grotowski

«Abbiamo iniziato a dedicare completamente la nostra attenzione e la nostra attività soprattutto all'arte dell'attore [...] Contrariamente a quanto si crede, per creare non esistono regole fisse e infallibili, che permettono il passaggio da attore a creatore, la costruzione di un grande attore. C'è solo un obiettivo specifico: ogni attore è vittima di un determinato blocco, di origine psichica o fisica, che contrasta il processo creativo. E ognuno ha un blocco diverso. Il metodo di lavoro consiste nell'individuazione e nel superamento di queste difficoltà, al fine di munirsi di una tecnica liberatrice. E se un attore arriva al punto di eliminare i blocchi, ed è davvero destinato alla creazione, allora, al centro, sarà radioso [...]»²².

Queste parole sono un estratto di una conferenza tenuta nel 1968 da Jerzy Grotowski, figura centrale per il rinnovamento teatrale del Novecento. Questi pone al centro della propria ricerca l'attore e lo studio del suo mestiere, in parte in linea con quanto realizzato in precedenza dal maestro Stanislavskij²³: entrambi si prendono cura della persona dell'attore attraverso il metodo delle azioni fisiche come mezzo di formazione attoriale, ma Grotowski si discosta da Stanislavskij vedendo questa attività più come un'opportunità di conoscenza per l'attore da acquisire attraverso il proprio corpo, andando oltre la centralità riconosciuta da Stanislavskij al personaggio e al testo scenico.

Con Grotowski viene inaugurata un'esperienza di teatro che egli definisce "povero"²⁴ in quanto per esistere abbandona tutti quegli elementi della tradizione non

²¹ Cfr. Cruciani F. (2006) *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*. Roma: Editoria & Spettacolo.

²² Oliva G. (1999) *Il laboratorio teatrale*, p.78-79. Milano: LED

²³ Cfr. Oliva G. (1999) *Il laboratorio teatrale*. Milano: LED

²⁴ Cfr. AA.VV. (2008) *Breve storia del teatro per immagini*. Roma: Carocci.

indispensabili quali scenografie, costumi, trucco ponendo l'attenzione sul processo creativo che precede gli spettacoli. Si inizia così a parlare di una nuova forma di teatro laboratorio avente come obiettivo quello di creare lo spazio-tempo per l'incontro e il dialogo tra gli attori al fine di avviare un lavoro non di interpretazione del testo, bensì di confronto sullo stesso, per discostarsi da esso e lasciare spazio a un'esperienza creativa indipendente.

La realtà del teatro laboratorio di Grotowski si presenta come un'occasione di formazione per l'attore in cui egli non solo si rinnova come attore, ma rinasce anche come uomo: non si tratta di esercizi funzionali alla manifestazione delle proprie abilità teatrali, bensì di attività strumentali alla conoscenza di sé che avviene attraverso l'utilizzo del corpo. Per poter favorire l'esigenza di sentirsi accolti da parte dei membri della comunità teatrale, vi è la necessità che altri esseri umani prendano parte a tale esperienza laboratoriale. Grotowski formula così un nuovo concetto di teatro, inteso come un terreno dove ciascuna persona può vivere la propria vita assumendo uno sguardo di ricerca su di sé: il teatro diventa un luogo di incontro in cui si superano i limiti legati alle dinamiche della quotidianità e, attraverso la presenza dell'altro, si giunge a conoscere la verità più profonda che si radica in ciascun essere umano per poter donarsi sulla scena in totale autenticità.

Al centro di questo rinnovamento vi è un vero e proprio rovesciamento del modo di concepire il teatro: se prima si presentava come un *prodotto*²⁵, da realizzare per poter offrire agli spettatori un'occasione di intrattenimento e divertimento, con Grotowski il teatro si presenta come una *forma d'arte*²⁶ che diventa uno strumento di conoscenza, un mezzo a disposizione dell'attore per andare oltre lo spettacolo e cogliere l'opportunità di vivere un momento di autenticità assoluta con se stessi e assieme alla comunità di teatranti. L'attore diventa il principale destinatario di questa rivoluzione teatrale, rivoluzione che comporta un importante lavoro su di sé tale da permettergli di entrare in scena portando con verità e coraggio tutto sé stesso, offrendo così agli spettatori la possibilità di fare altrettanto ovvero di abbandonare le proprie maschere quotidiane. A tal proposito si espresse in questo modo il maestro Grotowski in un'intervista del 1992:

²⁵ Cfr. Oliva G. (1999) *Il laboratorio teatrale*. Milano: LED

²⁶ Cfr. AA.VV. (2008) *Breve storia del teatro per immagini*. Roma: Carocci.

«Il teatro è stato un'enorme avventura nella mia vita, ha condizionato il mio modo di pensare, di vedere la gente, di guardare la vita; direi che il mio linguaggio è stato formato dal teatro. Ma non ho cercato il teatro, in realtà ho sempre cercato qualcos'altro. Da giovane mi domandavo quale fosse il mestiere possibile per cercare l'altro e me stesso [...]. In fondo è stato questo mio interesse per l'essere umano, negli altri e in me stesso, che mi ha portato al teatro [...]».²⁷

1.2 Presupposti pedagogici

Il teatro sociale è una forma d'arte che possiede come finalità quella della costruzione della persona e della comunità e dell'emancipazione delle singole persone all'interno della stessa.²⁸ Paulo Freire porrebbe al centro di tale questione il *problema dell'umanizzazione*²⁹, inteso come preoccupazione per la necessità di assunzione di dignità umana, del *bisogno di riconoscersi come uomini nella vocazione ontologica e storica a essere di più*.³⁰ Nel contesto del teatro sociale si presenta l'occasione per una conoscenza profonda di se stessi, attraverso un processo di autoformazione, al fine di poter presentarsi di fronte agli altri con autenticità: è indispensabile – continua Freire – avere fede che ciascun uomo possa liberare se stesso secondo le proprie capacità accompagnandolo attraverso la riflessione e l'azione ad acquisire una forma di indipendenza per sé.

«Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della

²⁷ *Ivi*, p. 292.

²⁸ Bernardi C. (2004) *Il teatro sociale. L'arte tra il disagio e la cura*. Roma: Carocci Editore.

²⁹ Freire P. (2018) *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele

³⁰ *Ivi*, p. 72.

persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».³¹

La tutela delle persone più deboli e più fragili è sancita da alcuni documenti ufficiali. In particolare, la Costituzione italiana riconosce a ciascun individuo facente parte della Repubblica, e non solo a educatori e insegnanti, il compito di avere cura di chi si trova in una situazione di fragilità, di svantaggio socioeconomico, politico, religioso, o in una condizione di disabilità.

Anche l'Assemblea Generale dell'ONU, nel 2006, ha approvato un documento dove vengono stabiliti i diritti inalienabili e la piena partecipazione ai processi di cittadinanza delle persone con disabilità. Si tratta della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle Persone con Disabilità*,³² approvata nel 2006 e poi divenuta legge dello stato italiano nel 2009. Questo documento è importante perché gli Stati Parti della Convenzione si prefiggono l'obiettivo di garantire il rispetto dei diritti umani, le libertà fondamentali e la dignità di ciascuna persona con disabilità che si deve includere egualmente all'interno della comunità. In questo senso l'attenzione verso le persone più fragili non è volta a considerarli dei semplici spettatori passivi invitati a entrare a far parte della comunità, ma lo scopo è quello di renderli parte di essa con gli stessi diritti delle altre persone facendoli sentire chiamati a partecipare attivamente alla vita comunitaria a vantaggio della società stessa. La Convenzione dell'ONU è guidata da due principi basilari: l'accomodamento ragionevole, ovvero la realizzazione di modalità dispensative legate a servizi già esistenti, e la progettazione universale che prevede la pianificazione di prodotti, contesti e programmi che siano a misura di tutti e di ciascuno, contemplando anche una progettazione specializzata per specifici gruppi di persone con disabilità. Questo secondo principio sottolinea come siano i prodotti e i contesti a dover adattarsi alle persone e non viceversa mostrando come il primo elemento di un intervento a tutela dei soggetti più fragili debba guardare ai fattori ambientali.

³¹ Senato della Repubblica (2021) *Costituzione Italiana*, URL (Giugno, 2022): https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione_novembre_2021.pdf

³² Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2009) *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. URL (Giugno, 2022): https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf

1.2.1 L'importanza dei fattori ambientali

Sono i fattori ambientali i primi responsabili della limitazione alla partecipazione e alla possibilità di espressione del potenziale di ciascun individuo la cui disabilità si configura non tanto come uno stato ontologico bensì come un complesso intreccio tra le condizioni di salute del soggetto e le circostanze di vita personali e contestuali in cui si ritrova.

L'approccio bio-psico-sociale dell'ICF,³³ (International Classification of Functioning), un documento internazionale emesso dall'OMS nel 2002, tiene conto proprio di questi aspetti e stabilisce degli interventi sui fattori ambientali che hanno come obiettivo quello di comprendere la salute e il funzionamento di ciascuna persona al fine di poter riconoscere le differenze di ciascuno come risorse educative e culturali e non come barriere. L'ICF sottolinea l'importanza di agire sulle barriere create dall'ambiente educativo e non sull'individuo; così anche nell'esperienza teatrale lo spazio del testo teatrale viene subordinato all'attore, in quanto è il testo a seguire le condizioni e le intuizioni creative dell'uomo, il quale viene considerato il principale creatore dell'azione scenica. Un altro elemento ambientale, di cui è necessario prendersi cura prima di entrare in scena è il corpo dell'attore, che è necessario conoscere affinché non sia un ostacolo, bensì diventi uno strumento espressivo per l'attore per entrare in relazione con sé e con gli altri all'interno dello spazio scenico. L' *International Classification of Functioning* si divide in due parti: la prima fa riferimento alle funzioni, alle strutture corporee, alle attività personali e alla partecipazione sociale, ovvero le funzioni mentali e motorie e ciò che concerne l'essere nel mondo dell'uomo, i ruoli che si ricoprono, le scelte compiute; la seconda parte riguarda i fattori contestuali ambientali e personali ossia gli atteggiamenti individuali all'interno di uno specifico ambiente fisico e sociale, le caratteristiche personali e il retroterra di vita da cui il soggetto proviene. L'educatore non ha facoltà di azione rispetto alle condizioni di salute dell'individuo ma può intervenire rispetto ai contesti in cui si svolgono le attività e sulla partecipazione alle stesse. Egli infatti, può progettare interventi pedagogici che si realizzano lavorando dentro e assieme alla

³³ OMS (2002) *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Erickson

comunità avendo come priorità il benessere dell'individuo che si manifesta nella concretezza di un progetto di vita possibile.

In questo tipo di interventi pedagogici l'individuo è chiamato a prendere parola in prima persona per scrivere la sua storia: la disabilità non è letta qui come un'assenza di capacità da parte del soggetto ma a questi viene riconosciuta la possibilità di scegliere ciò che per la propria vita ha valore e la rende degna di essere vissuta. Diventa dunque necessario creare occasioni, aprire una strada, affinché la persona possa liberare il proprio potenziale come punto di partenza per la costruzione di un progetto di vita autentico.

Tale riflessione prende il nome di Capability Approach,³⁴ formulata in ambito economico da Amartya Sen e Martha Nussbaum, a partire dagli anni Ottanta, come alternativa al modello economico capitalistico dominante. Secondo la teoria del Capability Approach ciò che è importante è creare occasioni, aprire una strada per lo sviluppo dell'individuo; il teatro si rivela quel *luogo dei possibili*³⁵, così come lo definisce il regista Barba, quell'istituzione culturale all'interno della quale sono centrali le modalità che si utilizzano, il percorso che viene tracciato durante il percorso formativo e non primariamente il contenuto delle opere. Questo approccio innesca nel contesto educativo un movimento di reciprocità tra le capacità del singolo e le opportunità offerte dal contesto dove le abilità vengono valorizzate a partire dalla loro reale possibilità di applicazione tornando a sottolineare l'importanza di agire sulle barriere rappresentate dai fattori ambientali.

Questa reciprocità richiama la dinamicità che si crea nel movimento della resilienza, oggetto di studio di una teoria ecologica³⁶ formulata da Michael Ungar nel 2011, ove si amplia il discorso legato all'accessibilità del contesto a partire da un'intuizione che si caratterizza per un duplice processo la cui prima parte è costituita dalla navigazione, termine con il quale si vuole indicare lo spostamento dell'individuo alla ricerca di risorse accessibili e utilizzabili per poter realizzare il proprio progetto di vita. La seconda parte invece è quella della negoziazione, intesa come azione di

³⁴ Cfr. Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.

³⁵ Oliva G. (1999) *Il laboratorio teatrale*, p. 92. Milano: LED

³⁶ Cfr. Ungar M. (2011) The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct, *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

condivisione personale e comunitaria delle risorse affinché esse siano disponibili e significative per il singolo ma anche per il contesto di appartenenza.

«La resilienza è l'arte di navigare sui torrenti. Un trauma sconvolge il soggetto trascinandolo in una direzione che non avrebbe seguito. Ma, una volta risucchiato dai gorgi del torrente che lo portano verso una cascata, il soggetto resiliente deve ricorrere alle risorse interne impresse nella sua memoria, deve lottare contro le rapide che lo sballottano incessantemente. A un certo punto troverà una mano tesa che gli offrirà una risorsa esterna, una relazione affettiva, un'istituzione sociale o culturale che gli permetteranno di salvarsi». ³⁷

Il concetto di resilienza non è sinonimo di elasticità, ovvero il soggetto resiliente, in seguito a un trauma o a un conflitto non ritorna allo stato originario in cui si trovava in precedenza, bensì vive una trasformazione provocata dall'urto, un cambiamento che seppur minimo muta la forma dello stato iniziale in cui si trovava. Il concetto pedagogico di resilienza è sostenuto dalla proposta formativa teatrale elaborata dal regista Vachtangov³⁸, la quale si caratterizza come esperienza sociale di arricchimento per la comunità attraverso la presenza di una pluralità di risorse e talenti interni a ciascun individuo.

La trasformazione, il cambiamento, sono elementi fondanti anche per un'altra questione che è centrale per la riflessione che si tenta di esporre in questo elaborato: la cura.

1.2.2 La cura e la funzione educativa del linguaggio

Il tema della cura viene tradotto dai latini con il termine “sollecitudine”, ovvero quell'interessamento sollecito, quell'attenzione e preoccupazione costante verso

³⁷ Cyrulnik B. (2002) *I brutti anatroccoli*, p. 221. Edizioni Frassinelli.

³⁸ Cfr. Oliva G. (2005) *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*. Milano: LED.

qualcuno o qualcosa che si concretizza nella creazione di un legame interpersonale intenzionale frutto di un desiderio continuo che un individuo possiede, desiderio di prendersi cura di un'altra persona affinché avvenga in essa un cambiamento in direzione del meglio. Questo significato è espressione di una ragione morale al cui centro vi è il soggetto che, seguendo un'ideale di bene, si rende responsabile delle decisioni che riguardano sé stesso e gli altri.

Antitetico a questo è il concetto di cura come terapia che fa emergere un altro tipo di attenzione, non conforme primariamente al contenuto di questa tesi, ma che è importante analizzare per mettere in luce il confine tra i due significati. La cura come terapia è frutto di una ragione strumentale in quanto si sviluppa in seguito all'emergere di un bisogno fisico che mette al centro l'intervento terapeutico e non la persona e che è proprio di contesti prevalentemente sanitari. La relazione che si instaura in questo caso è necessaria, non desiderata e si interrompe in seguito al raggiungimento dell'obiettivo, ovvero quello di riportare il soggetto in cura allo stato di salute precedente ripristinando le funzioni e le capacità di cui era già in possesso.

L'accezione di cura che si considera primariamente per questa ricerca è legata alla parola *sollecitudine*, termine che richiama la necessità che vi sia una relazione di vicinanza tra due o più individui e attraverso il quale si rende possibile evidenziare anche un ulteriore aspetto di questa relazione. Il riferimento qui è Paul Ricoeur e la sua "prospettiva della vita buona con e per l'altro all'interno di istituzioni giuste" che si sviluppa seguendo il filo di una traiettoria etica per realizzare l'auspicio di una vita compiuta e felice; la chiama *sollecitudine* ossia azione o «movimento del sé verso l'altro» fondata sull'istanza «della reciprocità, che costituisce l'altro come mio simile e me stesso come il simile dell'altro»³⁹. Questa prospettiva è costituita da una struttura ternaria, caratterizzata da tre elementi etici necessari per il raggiungimento dell'ethos personale: la stima di sé, la sollecitudine e la giustizia. Il fulcro di questa riflessione che qui si ritiene importante mettere in luce riguarda in particolare il secondo momento:

«La sollecitudine (o cura), in quanto dilatazione dialogale e relazionale della stima di sé, nel suo realizzare la prospettiva etica mette in opera l'educazione. L'agire educativo, come esercizio

³⁹ Bernardi C. (2004) *Il teatro sociale. L'arte tra il disagio e la cura*, p. 66. Roma: Carocci Editore.

della sollecitudine che relazionalmente espande la stima di sé, realizza la prospettiva etica».⁴⁰

Attraverso lo strumento della parola si stabilisce un legame, ovvero una promessa, a cui non è possibile sottrarsi poiché la presenza di ogni soggetto coinvolto assume valore educativo permettendo a ciascun individuo di stimare sé stesso, di conservare la propria identità e quindi realizzare una vita buona, proprio a partire dal riconoscimento di sé nell'altro.

«Un vecchio rabbino chiedeva qual è il momento preciso del passaggio dalla notte al giorno.

-Quando si può distinguere da lontano un cane da un agnello?

No, disse il rabbino.

-Quando si distingue un dattero da un fico?

No, no rispose.

-Ma allora, in che momento?

Quando guardi il volto di qualsiasi essere umano, e tu vi riconosci tuo fratello e tua sorella. Solo allora si alza il giorno.

Altrimenti, resta la notte nel tuo cuore».⁴¹

La cura intesa secondo il termine di sollecitudine proposto da Ricoeur si può individuare anche nel teatro sociale ed è caratterizzato da due obiettivi principali: il primo riguarda la costruzione di una rete di relazioni⁴², generalmente tra individuo, il gruppo e con le istituzioni; il secondo obiettivo è relativo alla cura di sé ed è sostenuto dal primo in quanto secondo Ricoeur il lavoro dell'uomo su se stesso non può prescindere dalla relazione con gli altri.⁴³ Con il concetto di cura di sé Ricoeur desidera porre attenzione sul tema della costruzione dell'identità personale di ciascuno, e rifiuta di guardarla come qualcosa di immutabile. Il concetto di identità è tanto più autentico nella misura in cui si

⁴⁰ Conte, M. (2006) *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, p. 53. Lecce: Pensa Multimedia

⁴¹ *Sidic* 3/1992, p.12 in Milan, G. (2020) *A tu per tu con il mondo. Educarci a viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, p. 56. Lecce: Pensa Multimedia.

⁴² Cfr. Mortari L. (2013) *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci Editore.

⁴³ Cfr. Bernardi C. (2004) *Il teatro sociale. L'arte tra il disagio e la cura*. Roma: Carocci Editore.

manifesta come *coesione di una persona nella concatenazione della vita umana*⁴⁴, ovvero dentro le relazioni.

Anche secondo la proposta teatrale di Grotowski, il contesto del teatro costituisce un terreno di incontro tra individui in cui attraverso la presenza dell'altro si giunge a una profonda conoscenza di sé stessi. La possibilità di conoscere attraverso l'altro la propria verità più profonda permette a ciascun individuo di entrare in scena con totale autenticità.

1.2.3 Il dialogo come mezzo per la cura autentica

Tutto ciò si ricollega all'ontologia heideggeriana⁴⁵ nella quale torna il tema della funzione educativa del linguaggio e l'elemento dell'altro come costitutivo originario dell'Esserci (l'uomo, l'ente che egli stesso rappresenta): l'uomo è presente nel mondo in quanto ha cura degli altri. In questo contesto quando si parla di parola si fa riferimento alla voce della coscienza, la quale ha il compito di risvegliare a sé stesso chi è stato travolto dall'impersonalità del quotidiano. La voce della coscienza si manifesta con le caratteristiche che sono proprie del silenzio che si distanzia dallo stile caotico della chiacchiera e riconduce l'uomo di fronte alla decisione di accogliere o meno il proprio progetto esistenziale. Il progetto esistenziale consiste per l'Esserci nell'essere riportato, attraverso la voce della coscienza, di fronte al senso della propria esistenza ed essere chiamato a comprendere che essa è possibilità: l'uomo può scegliere di perdersi nella deiezione (l'esistenza inautentica) o di aprirsi in senso trascendentale oltrepassando sé stesso e liberandosi dal mondo, in modo tale da non essere soltanto una semplice presenza. L'Esserci che in questo modo è stato ridestato a se stesso è nel mondo per incontrare gli altri e aiutarli ad aver cura di sé in senso esistenziale. Avendo risposto affermativamente alla voce della coscienza l'Esserci è chiamato a risvegliare gli altri nella forma della cura autentica mostrando loro le corrette modalità attraverso le quali apprendere ad aver cura di sé autonomamente (anticipare liberando). L'Esserci però non può assumere su di sé il compito di decidere per l'altro, non può sgravarlo dalle proprie responsabilità, si tratterebbe di un'espressione di cura inautentica in quanto è necessario

⁴⁴ *Ivi*, p. 59.

⁴⁵ Cfr. Heidegger M. (1971) *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi

che sia l'altro a scegliere di accogliere il proprio progetto e non altri al posto suo (sostituire dominando). Di conseguenza il fattore educativo si innesta proprio nell'atto della chiamata della coscienza che ha come obiettivo quello di trasformare e dunque migliorare la condizione degli Esserci coinvolti affinché essi possano affrancarsi dalla schiavitù della chiacchiera, della curiosità e dell'equivoco ed essere liberi di poter conquistare la profonda essenza della propria esistenza. In questo legame vi è reciprocità e riconoscimento in quanto l'esistenza autentica di ogni Esserci è tale se si trova presso gli altri come un con-Esserci, con l'intenzione di aver cura che a ogni persona venga offerta l'opportunità di aprirsi alla propria possibilità di essere nel mondo autenticamente. È in questo tipo di vicinanza che si innesca un'intuizione sentimentale in grado di generare empatia tra i soggetti coinvolti, è qui che l'Esserci si apre alla comprensione degli altri giungendo così ad accogliere e a conoscere profondamente sé stesso.

L'ontologia di Heidegger sostiene i presupposti su cui si fondano le scuole di formazione per attori. Nel Novecento infatti nascono le prime scuole di teatro⁴⁶, in cui gli attori hanno la possibilità di mettersi alla prova e compiere un lavoro su di sé che permetta loro di crescere come principali creatori del proprio ruolo sulla scena, a partire dal riconoscere e sfruttare le proprie potenzialità, non rimanendo interpreti passivi di un ruolo assegnato a priori. Il regista è chiamato ad accompagnare l'attore alla ricerca di nuovi orizzonti⁴⁷ per poter far fiorire la propria esistenza, a partire da uno spazio – quello della scuola – in cui poter prendersi cura della dimensione umana dell'attore, delle motivazioni e dei valori personali. Come formatori, *il vero aiuto da dare all'uomo consiste nell'aiutarlo ad aiutare sé stesso*⁴⁸, anticipare liberando - direbbe Heidegger – ovvero preparare una strada affinché l'uomo apprenda liberamente ad avere cura di sé.

1.2.4 L'empatia come ponte

Una formulazione analoga di questo concetto lo si ritrova all'interno della filosofia di Edith Stein⁴⁹ la quale rifiuta la traduzione di empatia di Lipps secondo la quale

⁴⁶ Cfr. Cruciani F. (2006) *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*. Roma: Editoria & Spettacolo.

⁴⁷ Cfr. Mortari L. (2013) *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci Editore.

⁴⁸ Freire P. (1973) *L'educazione come pratica della libertà*, p. 68. Milano: A. Mondadori

⁴⁹ Cfr. Conte M. (2006) *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa Multimedia

l'io e l'altro si identificano diventando una cosa sola: per Stein l'io e l'altro sono soggetti distinti, unici e non riducibili ad uno e la relazione empatica è un'esperienza intersoggettiva in cui l'io si apre all'altro e tramite l'altro libera sé stesso, ma senza mai confondersi. La matrice di empatia qui è fenomenologica in quanto mette al centro il manifestarsi dell'atto empatico che consiste nel fare esperienza nel qui ed ora di soggetti altri da noi in una dinamica di vicinanza che mantiene distinta la molteplicità delle alterità coinvolte, senza far scomparire la differenza che è proprio il motore che rende possibile l'empatia.

«L'indirizzarmi [...] significa: prendere la direzione verso il punto dell'essere nel quale si va compiendo il mio progetto... Quel punto finale è la realizzazione della mia unicità, ed è simultaneamente un movimento nella direzione del Tu. L'impegno dell'uomo [...] implica perciò un chiaro rapporto con sé stessi, con la dimensione dell'individualità che – mentre si costituisce nel Tu – conserva e perfeziona una sua precisa originalità e singolarità».⁵⁰

Da una prospettiva di tipo pedagogico Martin Buber afferma che nel momento in cui si assume uno sguardo empatico si impone l'esigenza di considerare anche il tempo futuro e non solo il presente del soggetto in questione. Qui viene introdotto il concetto di "fantasia reale"⁵¹ con il quale si fa riferimento alla realizzazione di un ponte tra la superficie, ovvero ciò che vedo concretamente di quella persona, e la profondità, cioè quello che rappresenta il territorio dell'altro, così misterioso e intrinseco che può solo essere immaginato. L'altro non si percepisce dunque solo tramite i sensi, bensì necessita di una buona dose di fantasia e intuito per poter cogliere le caratteristiche e le possibilità più nascoste del soggetto, le quali possono essere portate in superficie e acquisite solamente per mezzo di un percorso lineare senza saltare o forzare tappe fondamentali.

L'immagine del ponte che mette in relazione le due alterità nel processo empatico rimanda al concetto di empatia elaborato dal professore Salvatore la Mendola sempre secondo la prospettiva interpretativa buberiana. Il professore introduce il concetto

⁵⁰ Buber M. (1994) *Educare all'incontro. La pedagogia di Martina Buber*, p. 46. Roma: Città Nuova Editrice.

⁵¹ Cfr.

dell'empatia a partire da una traduzione dell'etnografa Marianella Scavi, ovvero quello di exotopia⁵² o extralocalità. Con exotopia l'etnografa intende l'atto di uscire fuori e arricchirsi grazie a quella differenza che è propria dell'altro e che si può solamente accogliere; la prospettiva di senso qui è quella dialogica, in quanto è attraverso il dialogo che si può ascoltare ciò che l'altro sente senza andare a sostituirsi al sentire altrui. Per spiegare questo concetto ci si serve dell'immagine di un ponte che si costruisce a partire dal passo che l'Io e l'Altro compiono incontrandosi. Se l'incontro con l'altro genera novità si parla di dialogo dialogico, in quanto questo dialogo fa scoprire a ciascuno dei soggetti coinvolti nuovi aspetti di sé di cui prima si ignorava l'esistenza: ognuna delle parti affinché si attivi il dialogo deve impegnarsi ad uscire fuori da sé e lasciare libero l'altro di fare altrettanto. L'immagine del ponte compare anche nelle riflessioni proposte dalla pedagogista Luigina Mortari, in sintonia con la pedagogia buberiana e il concetto di exotopia sopracitato:

«Il modo di pensare ampio è un “ponte lanciato fino agli altri”; non però per accettare passivamente il pensiero altrui, ma per sviluppare un pensare dilatato, che porta a formulare giudizi che conservano il proprio modo di vedere, liberato però dai propri interessi privati. Il pensare critico non ha nulla a che fare con l'accettazione passiva dei criteri di giudizio degli altri, è invece il “pensare da sé” che si struttura a partire dal dialogo con differenti modi di pensare».⁵³

In sintesi, si può ricondurre il concetto di exotopia a due verbi: accorgersi e accordarsi. Accorgersi si traduce con il termine greco di *metanoia*, che significa andare al di là di ciò che è conosciuto attraverso l'utilizzo di tutti i sensi che si hanno a disposizione; accordarsi invece è inteso non tanto come sinonimo di condivisione, ma per indicare il “mettere in comune” ponendo al centro le differenze di ciascuno, che qui sono considerate come generative e non divisive. Buber sostiene che è possibile ricercare e mantenere questo equilibrio nella relazione io-tu se si considera l'elemento del rispetto come il fondamento dell'incontro, che porta a considerare l'alterità come fine e mai come semplice mezzo.

⁵² Cfr. La Mendola S. (2009) *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. UTET

⁵³ Mortari L. (2013) *Aver cura della vita della mente*, p. 158. Roma: Carocci Editore.

Nel contesto teatrale, il concetto di empatia, di fantasia reale e di exotopia sostengono la nuova esperienza del teatro sociale che si propone di accompagnare gli attori alla conoscenza di sé stessi per poter liberare le proprie potenzialità, in un rapporto dialogico e di reciprocità all'interno del gruppo, con l'obiettivo di mettere in comune le differenze, o meglio le singolarità di ciascuno che sono considerate generative e arricchenti per tutti.

1.2.5 Il guardare indietro, l'importanza della distanza

Il termine rispetto deriva dal latino “respicere” e significa “guardare indietro”:

«[il rispetto si caratterizza per una] certa distanza che protegge lo spazio che intercorre tra noi e l'altro, dà importanza a quest'area di vuoto e di mistero, relativizza le nostre certezze, le verità precostituite sull'altro o le facili stigmatizzazioni, gli entusiasmi ingenui o le definizioni affrettate». ⁵⁴

Nella concezione di rispetto come sguardo all'indietro emerge quindi l'idea di una necessaria distanza tra l'io e il tu che si percepisce nel momento in cui si accetta e quindi si accoglie l'altro così com'è rendendosi disponibili affinché egli possa sviluppare al meglio il proprio potenziale. Pertanto, è necessario assumere una posizione di apertura verso l'altro con un atteggiamento di umiltà che consiste nel liberarsi dall'idea di dover necessariamente trasmettere dei contenuti o di dover soltanto offrire un posto sicuro in cui l'individuo possa conoscersi ed esprimersi. L'educatore ha in primo luogo il compito di mettere al centro l'Altro prendendosi cura dell'incontro vero e proprio la cui forza risiede nella disponibilità all'ascolto autentico, nella condivisione di tempo realmente desiderato. L'essenza del tempo è data dalla libertà⁵⁵ con cui l'educatore vive l'incontro con l'altro, che ha l'obiettivo di generare un sentire comune tra l'educatore e l'educando.

⁵⁴ Milan, G. (2020) *A tu per tu con il mondo. Educarci a viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, p. 159. Lecce: Pensa Multimedia.

⁵⁵ Cfr. Freire P. (1973) *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: A. Mondadori

Questo atteggiamento di umiltà permette anche di divenire consapevoli dell'unicità che caratterizza l'educando e favorisce l'instaurarsi di una relazione dove l'educatore può accompagnare l'altro dentro un processo continuo di conoscenza di sé e di acquisizione della propria identità che si concretizza nella ricerca quotidiana del senso della propria unicità.

«Il rispetto autentico è impegnativo, perché non esclude il dubbio e la ricerca, prevede il temporaneo abbandono del nostro viaggio spesso sconsiderato e la saggia sosta per riprendere ciò che spesso lasciamo indietro: la sosta per “riguardare” l'altro con uno sguardo non scontato, per “considerarlo” veramente, rendendoci conto che è sempre impossibile scoprirne le altezze e le profondità».⁵⁶

Ogni persona di cui l'educatore o il professionista in questione si prende cura è alla ricerca di una continua conferma della propria irripetibilità da parte dell'altro, ha bisogno di essere considerato, valorizzato e compreso per ciò che è. Dall'osservatorio buberiano, il contrario di questo atteggiamento sembra proprio essere l'indifferenza, ovvero l'incapacità di accogliere la differenza altrui, atteggiamento che rompe qualsiasi tipo di dialogicità all'interno della relazione. La conferma, ovvero l'atteggiamento-sintesi che riconosce l'altro e lo accoglie nella propria unicità, così come viene intesa secondo l'interpretazione buberiana, si estende anche all'interno degli studi della filosofa Nel Noddings⁵⁷ secondo la quale questo atteggiamento rappresenta uno strumento tramite cui è possibile perseguire un ideale etico. Questo concetto fa riferimento ad un ideale di cura che mira a far sì che l'individuo desideri il meglio per il proprio sé, il quale spinge alla manifestazione di cura educativa verso l'altro. In questo contesto la conferma rappresenta un mezzo, per raggiungere l'ideale etico, ovvero *l'apprendimento dell'aver cura da parte dell'altro*⁵⁸, rivelando all'altro come la conquista di questo ideale dipenda soltanto dalla propria disponibilità e volontà a volerlo raggiungere.

⁵⁶ Milan, G. (2020) *A tu per tu con il mondo. Educarci a viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, p. 159. Lecce: Pensa Multimedia.

⁵⁷ Cfr. Conte, M. (2006) *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa Multimedia

⁵⁸ *Ivi*, p. 155.

«Ci sono il pensiero, la parola e l'azione. Tutto si volgerà al bene per chi saprà mettere in ordine le tre cose nel proprio spirito. Allora compresi cosa avesse voluto dire il maestro: che tutto dipendeva da me».⁵⁹

Infine, per quanto concerne la dimensione teatrale, a comprendere il concetto di rispetto così com'è inteso all'interno di una relazione educativa, è la rivoluzione teatrale proposta da Grotowski. Con il suo teatro "povero", libero da meccanismi che vedono al primo posto il testo e tutto ciò che riguarda il mero prodotto teatrale, si giunge a mettere al centro l'attore, accogliendolo nella propria unicità e avendo cura che possa conoscersi e che faccia emergere autonomamente la propria autenticità.

1.2.6 Zone of proximal development

Un altro concetto importante per il quadro teorico alla base di questa ricerca è quello di Zone of Proximal Development, il quale fa riferimento alla distanza che intercorre tra il livello di sviluppo cognitivo che una persona può raggiungere in autonomia e il livello di sviluppo potenziale che essa può conquistare tramite il supporto di altre persone, dei pari o degli adulti con un bagaglio di competenze maggiori (*scaffolding*⁶⁰). Questo divario lo si ritrova anche nella quotidianità dove subisce continue modifiche, in base alle esigenze e ai bisogni di ciascun soggetto la distanza sarà più o meno corta in base alla maggiore o minore interazione tra gli individui. Il soggetto educante offre il sostegno per accompagnare l'educando all'acquisizione di un'abilità, e dopo aver fornito il supporto necessario per il raggiungimento degli obiettivi preposti, si decentra, lasciando libero l'educando di divenire autonomo da sé stesso.

«In labor, Vygotsky argued, not only is the sociocultural environment changed collaboratively, but the individual's cognitive functions, abilities, goals, interests, and motivations are also transformed. Individual development, on his view, "is a

⁵⁹ Buber M. (2004) *Il cammino dell'uomo*, p.42. Magnano: Qiqajon

⁶⁰ Cfr. Mortari L. (2013) *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci Editore.

collaborative and creative work-in-progress by people acting together in pursuit of their goals while, in the process, always moving beyond the status quo and its existing conditions and limitations” ».⁶¹

Lo sviluppo dell'individuo secondo Vygotsky si manifesta come un processo in continua evoluzione basato sull'interazione tra individui, i quali non si limitano a reagire a stimoli esterni, bensì sviluppano la capacità di integrare nuovi strumenti e mezzi nei processi mentali e nelle azioni. L'educazione secondo Vygotsky rappresenta una pratica sociale che ha l'obiettivo di fornire opportunità ed esperienze di sviluppo e apprendimento che si generano a partire dal livello di sviluppo potenziale posseduto.

Così come in un contesto educativo il fenomeno dello scaffolding si manifesta anche all'interno dell'esperienza del teatro sociale, in cui è prioritario che chi educa accompagni l'individuo dentro una conoscenza di sé, alla ricerca dei propri punti di forza, i quali diventano fondamentali al fine di far emergere il potenziale di ciascuno, in autonomia.

In sintesi, tentando di riassumere le competenze dell'educatore che si propone di avere cura della conquista dell'autonomia da parte di un individuo, torna utile la prospettiva etica proposta dalla studiosa contemporanea Nel Noddings:

«L'educatore [...] oltre ad essere autentico testimone dell'etica della cura (modeling) e ad impegnarsi nella pratica dell'aver cura (practice) con i soggetti educativi di cui è responsabile, deve supportare il suo agire con una continuata prassi dialogica (dialogue) e con la capacità di confermare l'altro nel suo divenire (confirming)».⁶²

⁶¹ Cfr. Nardo, A. (2021) Exploring a Vygotskian Theory of Education and Its Evolutionary Foundations, *Educational Theory*, vol. 71, p. 331-352. <https://doi.org/10.1111/edth.12485>

⁶² Mortari L. (2013) *Aver cura della vita della mente*, p. 52. Roma: Carocci Editore.

1.2.7 La scoperta del sé autentico: istinto mimico e comunità

Nel saggio *Poetica e Pedagogia*⁶³ Gilberto Scaramuzza riflette sul metodo per la formazione attoriale del maestro di teatro italiano Orazio Costa Giovangigli.

Il metodo di Costa vede nell'istinto mimico naturale, istinto presente in ciascun individuo e fondamento di ogni azione espressiva, un elemento rivelatore del senso profondo della propria umanità. Costa elabora un metodo tramite cui gli attori dovevano rivivere con intenzionalità il gioco del "si fa che si era" che si faceva da piccoli, vivendolo con autenticità e curandone la dimensione interiore. Il gioco si divide in due momenti e costituiva un modello dell'attività creativa: la prima parte riguarda l'analisi dell'oggetto e delle sue caratteristiche; la seconda rimanda ad un processo creativo, in cui si selezionano gli elementi dell'oggetto e i mezzi con cui rappresentarli. Nel metodo elaborato per gli attori Costa propone un primo tempo in cui avviene il rispecchiamento attraverso degli elementi naturali per giungere poi in un secondo momento a vivere un'esperienza di mimesis con le poesie liriche, epiche e drammatiche, il cui contenuto necessita di un'azione interpretativa per rendere al meglio i personaggi.

«L'educazione ha il compito impegnativo e inesauribile di favorire in ciascun uomo il compiersi della totalità della sua essenza, dell'integralità della dimensione umana che lo contraddistingue».⁶⁴

La ricerca della propria parte più autentica secondo il filosofo Feuerbach⁶⁵ è possibile anche nel contesto più ampio della comunità, luogo in cui si ritiene essere presente la reale essenza dell'uomo, essenza che rappresenta l'elemento di unità tra le numerose differenze esistenti tra i soggetti parte di una relazione.

«La consapevolezza che in «ognuno c'è qualcosa di prezioso che non c'è in nessun altro» obbliga soprattutto l'educatore a scoprire

⁶³ Cfr. Baldacci M. Colicchi E. a cura di (2018) *Pedagogia al confine: trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli

⁶⁴ Buber M. (1994) *Educare all'incontro. La pedagogia di Martina Buber*, p. 58. Roma: Città Nuova Editrice.

⁶⁵ Cfr. Buber M. (1994) *Educare all'incontro. La pedagogia di Martina Buber*. Roma: Città Nuova Editrice.

e a far fruttare quei talenti originali, a comprendere «in che cosa consista ciò che può e deve fare quell'uomo preciso e nessun altro», non solo perché ogni persona diventi veramente sé stessa ma anche in funzione del vero arricchimento della comunità umana». ⁶⁶

La comunità è per definizione un contesto in cui mettere in comune ciò che si ha e si è aprendosi all'esperienza della relazione con l'altro, alla partecipazione, al sostegno reciproco, collaborando e cooperando al fine del raggiungimento del bene comune. In un contesto comunitario la priorità è data all'identità della collettività rispetto a quella del singolo, la quale assume un valore aggiunto grazie alla presenza dell'altro.

Può essere inteso come comunità anche quel luogo in cui si sviluppano relazioni dalla “corta distanza”⁶⁷, ovvero a tratti informali, come quella propria del contesto educativo in cui ciascun membro può sentirsi accolto integralmente per ciò che è sviluppando un forte senso di appartenenza⁶⁸; il gruppo quindi ha qui una forte valenza educativa e migliorativa per i soggetti che ne fanno parte. La comunità è un luogo in cui si stabilisce una rete di relazioni positive fondate sull'attenzione al bene comune e caratterizzate da un sostegno reciproco volto a soddisfare i bisogni personali di ciascun individuo, sostegno che subisce una trasformazione positiva o negativa; dal punto di vista pedagogico si auspicherebbe un cambiamento orientato verso una direzione migliore⁶⁹.

« “Community” here implies that there is something about the way the members of the community feel about each other, their sense of community that is more than just an awareness of being a part of a particular group of people». ⁷⁰

⁶⁶ *Ivi*, p. 68.

⁶⁷ Cfr. Oliva G. (1999) *Il laboratorio teatrale*. Milano: LED

⁶⁸ Cfr. Mortari L. (2013) *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci Editore.

⁶⁹ Cfr. Buber M. (1994) *Educare all'incontro. La pedagogia di Martina Buber*. Roma: Città Nuova Editrice.

⁷⁰ Cfr. Jasinski, I., Lewis, T.E. (2016) The Educational Community as In-tentional Community, *Studies in Philosophy and Education* Vol. 35, p. 371–383 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9480-5>

La modificazione del sostegno generata all'interno di una comunità esprime un senso di dinamicità, segno della presenza di un rapporto vivo, attivo e partecipato⁷¹ tra gli individui che ne fanno parte proprio perché essere inseriti in una comunità è frutto di un sentimento radicato più profondamente, che permette a ciascun soggetto di definirsi ma soprattutto di sentirsi parte di qualcosa. La comunità però non costringe gli individui a mettere da parte la loro singolarità, questa dev'essere un'attenzione particolare che l'educatore pone in quella piccola comunità che è il contesto educativo dove ogni soggetto deve essere considerato in tutta la sua integralità; l'educatore quindi deve costruire attività e iniziative che siano a servizio della persona per favorirne la completa realizzazione.

A tal proposito si rivela utile un'ultima riflessione del regista pedagogo Jacques Copeau, ai fini di realizzare un'operazione ad un tempo di dialogo e di sintesi con il teatro:

«Il teatro del Novecento è stato la ricerca d'una possibilità: che il teatro abbia senso. La ricerca per fuggire da una cultura fatta di risposte e conquistarsi una cultura fatta di domande. La necessità di conoscere le ferite che la vita della società contemporanea apporta a ciascun individuo, di riconoscerle e non nasconderle, non coprirle: riconoscerle e usarle come forza».⁷²

⁷¹ Cfr. Freire P. (1973) *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: A. Mondadori

⁷² Cruciani F. (2006) *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, p. 214. Roma: Editoria & Spettacolo.

CAPITOLO 2 - METODOLOGIE E STRUMENTI PER LA RICERCA

Il seguente capitolo è caratterizzato da una prima parte in cui si espone la teoria che sta alla base di una ricerca educativa in generale a partire dalle fasi di cui si compone, i principali approcci e le tecniche che si utilizzano; nella seconda viene effettuata in primo luogo una descrizione del contesto relativo alla Cooperativa in cui è inserito il progetto di teatro, successivamente si espongono le domande di ricerca e infine si realizza un'analisi dettagliata rispetto allo stile, agli strumenti, alle metodologie utilizzate e ai dati rilevati per questa ricerca in particolare.

2.1 Metodologia della ricerca educativa

2.1.1 Le fasi della ricerca

Realizzare una ricerca educativa significa riflettere su un fatto educativo con l'utilizzo del metodo scientifico. Fare ricerca implica che qualcuno esponga dei problemi e ipotizzi delle soluzioni per affrontarli: si tratta di trovare una strategia per andare oltre i processi quotidiani e abitudinari generando nuove risposte, stimoli, conoscenze che tracciano un segno forte nella qualità della vita delle persone coinvolte. Una buona ricerca deve apportare un contributo all'avanzamento della conoscenza e dare vita a un dibattito sulle novità generate dalla ricerca stessa.⁷³

Nella riflessione sulla pianificazione della ricerca proposta dal professore Guido Benvenuto, si sviluppano una serie di domande che accompagnano le varie fasi:

«a) qual è l'ideazione e l'orientamento epistemologico alla base della ricerca? b) come operativizzare la ricerca e con quale stile metodologico? c) come selezionare i destinatari e analizzare i dati? d) in che modo presentare e comunicare i risultati?».⁷⁴

⁷³ Cfr. Trincherò R. (2002) *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli

⁷⁴ Benvenuto G. (2015) *Stili e metodi della ricerca educativa*, p. 55. Roma: Carocci editore

A partire da questi interrogativi si strutturano le varie fasi che sono interdipendenti tra loro e tutte necessarie per disegnare l'*intelaiatura* della ricerca, che rappresenta lo schema di un percorso (quello di ricerca) che risulta fondamentale per non perdersi. Tali fasi attraversano una prima parte definita "orientamento epistemologico della ricerca" ossia i presupposti e le scelte della ricerca e una seconda parte caratterizzata dalla progettazione vera e propria della ricerca e dalle relative metodologie.

Il primo passo per quanto riguarda la fase di *orientamento epistemologico*⁷⁵ riguarda la definizione del bisogno, ovvero se c'è la necessità di intraprendere tale percorso di ricerca. In seguito, si pone l'attenzione sulle dimensioni ontologiche ed epistemologiche del fenomeno considerato come oggetto della propria ricerca, per il quale è fondamentale realizzare una ricerca bibliografica relativa all'ambito che si sta indagando, accertandosi inoltre se e come altri hanno intrapreso percorsi di studio simili in passato.

Dopo aver costruito il quadro teorico della ricerca è necessario individuare le limitazioni di partenza che condizionano le scelte che vengono fatte per la ricerca stessa: si tratta di limiti esterni, indipendenti dal ricercatore oppure interni, fissati dal ricercatore stesso, funzionali per la propria ricerca.

Nella fase successiva si esplicitano gli scopi e le finalità dello studio che si sta realizzando, individuandone gli elementi fondamentali e i rispettivi indicatori. I fini della ricerca subiscono un'azione di operazionalizzazione, ovvero si innesca un processo di trasformazione che traduce le finalità in domande operative e ricerca gli strumenti per poter individuare delle risposte concrete alle rispettive domande. Questa è una fase decisiva, in quanto si passa dalla teoria alla formulazione di un'ipotesi di ricerca, delineando quindi un vero e proprio disegno di ricerca.

Infine, l'ultima fase dell'orientamento epistemologico riguarda l'identificazione dei risultati attesi per i punti cardine su cui si fonda l'ipotesi di ricerca che si è appena definita.

Per quanto concerne la progettazione operativa e la scelta delle metodologie specifiche per la ricerca che si vuole sviluppare, come primo passaggio si definisce lo stile: etnografico, studio di caso, ricerca-azione ecc.

⁷⁵ Cfr. Benvenuto G. (2015) *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore

In secondo luogo, si delinea in generale il disegno di ricerca assieme agli strumenti che verranno impiegati per la raccolta dei dati per i quali è necessario definire in questa fase un piano di analisi.

Si necessita poi di una fase in cui si esplicitano le problematiche etiche e ciò che riguarda le modalità di utilizzo dei dati raccolti: ad esempio in alcuni casi si richiede il permesso di rilevare e conservare i dati garantendone l'anonimato, attraverso l'utilizzo di un consenso informato riconosciuto all'articolo 23 del *D. Lgs del 30 giugno 2003, n. 196, Codice in materia di protezione dei dati personali*.⁷⁶

A questo punto si dichiarano le posizioni politiche della ricerca, come ad esempio le istituzioni di appartenenza dei ricercatori e i relativi interessi con cui si sta perseguendo tale ricerca; successivamente si identificano anche i destinatari cui si rivolge la stessa.

Le fasi seguenti riguardano l'individuazione degli strumenti che si impiegano per la raccolta dati, quali questionari, interviste, test, gioco di ruolo, osservazione ecc. e il disegno del piano di campionamento, ovvero i soggetti, i gruppi, i contesti che si vogliono descrivere. Ad esempio,

«i ricercatori “qualitativi” identificano e conducono ricerche su campioni più piccoli, spesso unità, la cui specificità costituisce la caratteristica peculiare, al fine di studiare un fenomeno nella sua identità e nella sua interazione con altre variabili, nonché per capirlo e interpretarlo».⁷⁷

In seguito, viene suggerito di effettuare una prova sul campo e di sviluppare, questa volta dettagliatamente il disegno di ricerca pianificando i vari momenti della ricerca e i relativi tempi necessari per il compimento di ciascuna fase.

Per realizzare alcune sequenze della ricerca si ha bisogno di risorse umane e materiali: per questo motivo il ricercatore deve preventivare un piano di spesa relativo ai costi che alcune fasi di ricerca potrebbero richiedere.

Segue una fase di verifica della validità e dell'attendibilità della ricerca in relazione al tipo di approccio impiegato nella stessa. La prima riguarda il raggiungimento

⁷⁶ *Ivi*, p. 77.

⁷⁷ *Ivi*, p. 87

o meno da parte del ricercatore delle finalità per cui si è intrapresa la ricerca; la seconda caratteristica indaga la veridicità dei risultati ottenuti, la possibilità di generalizzazione ad altri contesti, il mantenimento della stabilità in caso di replicazione dell'indagine e infine si accerta che non vi sia stata alcun tipo di alterazione nei risultati.

La fase conclusiva della ricerca riguarda l'analisi dei dati, la loro interpretazione e diffusione: dopo aver impostato un piano di analisi dei dati, avviene la fase di verifica e interpretazione ovvero si confrontano i risultati con le domande e le ipotesi che il ricercatore si era posto e si riflette e sintetizza il materiale raccolto seguendo lo stile di ricerca scelto in fase di progettazione. I risultati ottenuti vengono diffusi realizzando un piano dettagliato a misura della tipologia di pubblico cui è destinata.⁷⁸

2.1.2 I principali approcci

In seguito alla prima fase di impostazione della ricerca, dedicata ad una riflessione epistemologica sulla realtà che si vuole indagare, il primo passaggio che si compie durante la progettazione, è la scelta del metodo e dello stile: i due principali approcci che è importante tenere presente in questa fase sono quello quantitativo e qualitativo.

Il paradigma quantitativo di matrice positivista possiede uno sguardo oggettivo sulla realtà che analizza attraverso l'impiego di tecniche quantitative; sviluppa una tipologia di indagini sul fenomeno considerato che utilizzano il metodo sperimentale, il quale analizza le variabili coinvolte e misura i risultati ottenuti.

Il modello qualitativo di natura interpretativa utilizza le tecniche qualitative per analizzare la realtà e in particolare i significati costruiti dalle persone sulla stessa e le diversità esistenti tra gruppi o persone. Questa tipologia di approccio adotta uno sguardo sui fenomeni considerati che è quello dei soggetti che ne sono direttamente coinvolti; per questo motivo ciò che indaga maggiormente la ricerca qualitativa riguarda le interazioni umane, i contesti.⁷⁹

⁷⁸ Cfr. Benvenuto G. (2015) *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore

⁷⁹ *Ivi*.

È interessante il contributo di analisi formulato dall'autore Piergiorgio Corbetta⁸⁰, il quale mette a confronto i due paradigmi della ricerca (quantitativo e qualitativo) rispetto alle varie fasi: l'impostazione, la rilevazione dei dati, l'analisi e infine l'esposizione dei risultati.

In primo luogo, per quanto riguarda la relazione della teoria con la ricerca, rispetto all'analisi quantitativa, di impostazione deduttiva, si utilizza la letteratura come punto di partenza da cui ricavare le ipotesi teoriche di partenza; inoltre la ricerca quantitativa si caratterizza per una serie di fasi connesse tra loro da una struttura logica sequenziale. La ricerca di matrice interpretativa invece considera e ritiene meno importante la riflessione teorica per le proprie finalità: per questo motivo teoria e ricerca sono caratterizzate da un rapporto di interazione continuo per tutta la durata di elaborazione della stessa. Il ricercatore intraprende uno studio di tipo qualitativo direttamente sul campo, ponendo in secondo piano il contributo della letteratura che correrebbe il rischio di costituire un limite per le finalità di questo tipo di ricerca; ciò che si propone la ricerca qualitativa è di comprendere e includere prioritariamente il punto di vista dei soggetti coinvolti al suo interno.

Una differenza molto significativa tra i due paradigmi si può notare rispetto alla fase legata alla strutturazione del disegno di ricerca. Per la ricerca quantitativa, le modalità di rilevazione dei dati vengono stabilite prima dell'inizio del lavoro, che avviene dentro una struttura rigida, la quale permette di raccogliere dei dati che soprattutto in fase di analisi possono essere facilmente confrontati tra loro e che poi risultano essere generalizzabili per altre realtà. Per rilevare i dati con l'approccio qualitativo, l'ossatura di partenza si presenta invece senza una struttura fissa, anzi si caratterizza per essere aperta ai cambiamenti e agli imprevisti che non possono essere previsti. La ricerca qualitativa intende rilevare e soprattutto comprendere una tipologia di dati che non hanno come caratteristica principale quella dell'essere generalizzabili, al contrario il ricercatore è attento a coglierne tutta la loro *ricchezza e profondità*⁸¹.

Una distanza molto evidente tra i due approcci si può notare durante la fase successiva alla rilevazione dei dati. Il paradigma quantitativo in fase di analisi struttura il soggetto secondo una serie di variabili, ovvero elementi che descrivono in maniera

⁸⁰ Cfr. Corbetta P. (1999) *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

⁸¹ *Ivi*, p. 62.

scomposta l'individuo con l'obiettivo di trovare una giustificazione al cambiamento delle variabili. Il modello qualitativo durante l'analisi dei dati raccolti considera l'individuo secondo una *prospettiva olistica*⁸², rifiutando l'irriducibilità ad una serie di variabili adottata per l'individuo nella prospettiva quantitativa, ma ponendosi come obiettivo quello di comprendere le persone nella loro interezza assumendo uno sguardo di tipo soggettivo. Inoltre, la diversità tra questi due modelli si può notare anche rispetto alla tipologia di strumentazione utilizzata: se per la ricerca interpretativa le caratteristiche sono quelle della semplicità e della sobrietà, per quanto riguarda la strumentazione scelta per l'analisi quantitativa essa si caratterizza per una complessità data dalla presenza di apparati e strumenti matematici, statistici e informatici.

Infine, un ultimo aspetto riguarda i risultati. Le due forme di esposizione maggiormente note sono la *tabella* per l'analisi quantitativa e la *narrazione* per quella qualitativa, che talvolta non vengono considerati come strumenti unilaterali, bensì possono creare un senso di completezza per entrambi gli approcci se utilizzati trasversalmente. Tuttavia, in generale una ricerca di qualsiasi tipo non deve meramente presentare i risultati ottenuti, ma si propone di costruire delle sintesi che danno la possibilità alla ricerca di entrare in relazione con la teoria, elemento fondamentale che assume uno sguardo di carattere razionale e di sintesi nei confronti dei contesti reali analizzati. Il ricercatore positivista, guidato da una logica di tipo causale, sarà focalizzato a far emergere i punti di connessione tra le variabili analizzate, mentre il modello interpretativista si proporrà di generare un dialogo tra i casi di studio considerati, talvolta servendosi di "tipi ideali" come orizzonte nuovo, per andare oltre la realtà conosciuta.

Mentre la ricerca quantitativa si interroga sui *perché*, quella qualitativa si interroga sui *come*⁸³: sono due approcci che portano a conoscenze diverse permettendo di conoscere la realtà da prospettive differenti, ma che al contempo possono essere complementari e reciprocamente arricchenti. In particolare, all'interno di una ricerca in ambito pedagogico, la scelta di applicare un *approccio multiparadigmatico*⁸⁴ si rivela funzionale per un'analisi globale della complessità interna ai processi educativi, nei quali vi è tanto la necessità di uno sguardo esterno ai fatti, che misuri le variabili secondo

⁸² *Ivi*, p. 65.

⁸³ *Ivi*, p. 72.

⁸⁴ Benvenuto G. (2015) *Stili e metodi della ricerca educativa*, p. 41. Roma: Carocci editore

un'unità standard senza interferire con gli oggetti e i soggetti della ricerca, quanto di un punto di vista soggettivo, interno ai legami che si instaurano tra oggetti e soggetti della ricerca e il ricercatore.

L'analisi positivista e interpretativista nonostante le differenze di natura epistemologica e ontologica, trovano un terreno comune in cui condividere le proprie tecniche e metodi, dentro l'intreccio di variabili e di relazioni che si generano nella ricerca pedagogica.

2.1.3 Le tecniche

Le principali tecniche che vengono utilizzate secondo l'impostazione dei due approcci noti assumono caratteristiche diverse a seconda che si tratti di ricerca quantitativa o qualitativa: la prima si caratterizza per l'impiego di strumenti che ordinano i dati raccolti secondo un alto livello di strutturazione, mentre per quanto concerne la seconda, si utilizza un sistema per la raccolta dati che organizza gli stessi secondo un livello di strutturazione più basso.

Il questionario autocompilato è una delle modalità di rilevazione dei dati più diffusa ed è dovuta anche alla rapidità con cui è possibile ottenere informazioni rispetto a una tematica specifica in fase di analisi: generalmente infatti tale questionario è strutturato con una serie di domande a risposta chiusa.

L'intervista e il colloquio si differenziano tra loro in quanto per la prima, vi è un'esigenza da parte del ricercatore di raccogliere informazioni rispetto all'atteggiamento e al punto di vista del soggetto della ricerca, mentre per il secondo, ciò che si va a conoscere con tale tecnica riguarda aspetti più intimi e profondi del soggetto in questione, il quale desidera e ricerca per primo il dialogo con il ricercatore. La relazione che si instaura in entrambe le tecniche è asimmetrica in quanto vi è sempre qualcuno che pone le domande e qualcun altro che genera le risposte; rispetto al questionario autocompilato i dati raccolti qui sono più esaustivi e articolati in quanto tanto la tecnica dell'intervista che quella del colloquio si caratterizzano per una relazione di tipo partecipato e dialogato tra i soggetti coinvolti.

L'osservazione è una tecnica di rilevazione di carattere sistematico, intenzionale con la finalità di raccogliere dati che descrivono e comprendono una specifica realtà educativa; l'osservazione si sviluppa secondo diverse tipologie a seconda della finalità con cui si introduce tale tecnica. In primo luogo è presente l'auto osservazione che il ricercatore compie su se stesso; vi è poi l'osservazione di tipo esperienziale che è finalizzata a creare nuove interpretazioni sulla realtà ed è utilizzata ad esempio dalla ricerca etnografica che ha l'obiettivo di conoscere la cultura di una specifica realtà; e inoltre l'osservazione etologica o naturale che ha la finalità di raccogliere dati in merito agli atteggiamenti dei soggetti osservati nei loro ambienti quotidiani e all'interno di momenti e situazioni naturali, non strutturati. Proseguendo si conosce l'osservazione di tipo soggettivo che si caratterizza per un coinvolgimento molto personale del soggetto di cui si sta osservando il comportamento, in quanto in questo contesto si pone l'attenzione sugli aspetti emotivi e relazionali portati in campo dal soggetto stesso; infine l'osservazione clinico-sperimentale non prevede uno stretto coinvolgimento del soggetto da parte del ricercatore, si caratterizza per un alto livello di strutturazione e ha la finalità di scendere in profondità per conoscere ciò si trova al di sotto dei comportamenti manifestati.

I test cognitivi e di personalità sono di due tipologie: sono presenti i test oggettivi, ad alto livello di strutturazione e i test proiettivi che si servono invece di strumenti meno strutturati quali ad esempio storielle o vignette che vengono proposte al soggetto di cui poi si osservano le reazioni. I test cognitivi analizzano l'area dell'intelligenza quali ad esempio la memoria e il ragionamento, mentre quelli della personalità si focalizzano ad esempio sui valori, sul concetto di sé e sulla maturità del soggetto in questione.

L'analisi dei documenti si sviluppa a partire da documenti definiti "primari" come ad esempio diari, elaborati scritti ecc. realizzati dal soggetto stesso oppure da altri materiali, "secondari" redatti appunto da altri, ma riguardanti sempre lo stesso soggetto: la finalità è quella di conoscere il protagonista della ricerca a partire dall'analisi di tali documenti.

Le tecniche di rilevazione sociometrica hanno lo scopo di raccogliere dati che descrivono le relazioni esistenti tra i soggetti e al contempo di far emergere anche la loro intensità, l'obiettivo di tale ricerca è quello di conoscere le dinamiche legate ad un gruppo e non a un singolo soggetto. Lo strumento di analisi e sintesi utilizzato è noto come

“sociogramma” e consente di individuare per ogni soggetto la modalità di interazione esistente con ciascun componente del gruppo attraverso l’impiego di strumenti di raccolta dati quali l’osservazione strutturata e il questionario.

Infine, sono presenti anche le tecniche per la rilevazione di conoscenze e abilità riguardanti un soggetto specifico all’interno di un preciso ambito disciplinare al fine di verificare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e le relative competenze acquisite e di valutare l’efficacia del tipo di formazione proposta. Per tale tipologia di rilevazione si utilizzano i test, caratterizzati da un’alta strutturazione, le prove semistrutturate di profitto, con una maggiore apertura data dalla presenza di domande a risposta aperta ma definita (massimo venti righe) e quindi la possibilità di una maggiore partecipazione da parte del protagonista della ricerca; sono presenti anche modalità di raccolta dati meno strutturati quali la possibilità di realizzare un’esposizione orale e scritta e il portfolio.⁸⁵

2.1.4 L’intervista

È fondamentale analizzare nei dettagli lo strumento dell’intervista come tecnica di rilevazione dati in quanto è lo strumento adottato per questa tesi di ricerca in particolare.

Quando si parla di intervista si fa riferimento ad un dialogo che avviene tra due o più persone che ha la finalità di raccogliere informazioni rispetto alla realtà vissuta dall’altro, sui propri comportamenti e opinioni, il tutto adottando la prospettiva interna corrispondente al soggetto considerato. Tale tecnica viene utilizzata per l’approccio quantitativo, attraverso lo strumento del questionario che rileva i dati in *estensione* e per quello qualitativo che si sviluppa sotto forma di intervista libera o semi-strutturata e che raccoglie i dati con l’obiettivo di andare in *profondità* nella conoscenza di tale soggetto o realtà.⁸⁶ In particolare, ai fini di questa ricerca è interessante approfondire le attenzioni di questa tecnica dal punto di vista qualitativo: essa si presenta come una conversazione

⁸⁵ Cfr. Trincherò R. (2002) *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli

⁸⁶ *Ivi*.

guidata dall'intervistatore e rivolta a un numero consistente di soggetti che il ricercatore desidera conoscere utilizzando uno schema di intervista a bassa strutturazione.

Le interviste mostrano differenze tra loro a seconda del grado di strutturazione adottato, ovvero la libertà concessa ai partecipanti dell'intervista: possono essere strutturate, semi-strutturate e non-strutturate.⁸⁷ La prima tipologia segue uno schema fisso e ordinato, che rimanda allo stile di un questionario a domande aperte che viene presentato ugualmente a tutti i soggetti intervistati i quali tuttavia possono liberamente esprimere il loro pensiero in merito ad ogni specifica domanda che viene loro posta. L'intervista semi-strutturata è caratterizzata da un canovaccio che guida il ricercatore nel corso dell'intervista per aiutarlo a tenere traccia delle tematiche che desidera affrontare; in questa seconda modalità di intervista il ricercatore organizza l'ordine e la forma con cui porre le domande liberamente. Infine, la terza tipologia, quella dell'intervista non-strutturata non presenta alcun schema fisso di partenza, né dal punto di vista contenutistico né per quanto riguarda la forma: anzi, entrambi gli aspetti possono modificarsi ogni volta che il ricercatore incontra un nuovo soggetto nel corso della sua ricerca.

Oltre alle differenze di tipo strutturale, le diversità tra le interviste sono anche messe in evidenza dalle modalità con cui vengono realizzate, dal numero di soggetti coinvolti e dalle strategie che vengono messe in atto.⁸⁸

Le interviste faccia a faccia sono le più diffuse e presentano varie tipologie, tra cui sono note l'intervista non direttiva, il colloquio clinico piagetiano, la riflessione parlata e infine le interviste bibliografiche ed ermeneutiche.

L'intervista non direttiva nasce con la finalità di un colloquio psicoterapeutico ed è a basso grado di strutturazione: l'intervistatore mette al centro la tematica su cui vuole dialogare e l'intervistato viene lasciato libero di argomentare su quel tema parlando di se stesso, delle proprie esperienze.

Il colloquio clinico piagetiano è una modalità di intervista che viene realizzata per progettare degli interventi formativi che si basano sugli effettivi concetti posseduti dai bambini sulla realtà. Per rilevare la presenza o meno di tali concezioni a ciascun bambino vengono presentati degli stimoli e l'intervista proseguirà grazie all'abilità del ricercatore

⁸⁷ Cfr. Corbetta P. (1999) *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

⁸⁸ Cfr. Trincherò R. (2002) *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli

di cogliere le risposte di ogni bambino e proseguire il colloquio sulla base del contenuto che si raccoglie durante l'intervista stessa.

La riflessione parlata è una tipologia di intervista faccia a faccia che ha lo scopo di rilevare le abilità del soggetto rispetto alla risoluzione di un problema. L'intervistato è invitato a rendere noti i pensieri e i passaggi che realizza per risolvere tale problema tramite cui il ricercatore conoscerà il punto di vista interno al soggetto legato ai processi mentali esplicitati e una prospettiva esterna dovuta ai comportamenti manifestati concretamente.

Infine, le interviste biografiche ed ermeneutiche si sviluppano secondo lo schema di un'intervista libera che ha la finalità di conoscere la storia di vita del soggetto preso in considerazione prestando particolare attenzione al contesto ambientale, sociale e culturale di provenienza. La prima pone maggiormente l'attenzione sulle esperienze di vita del soggetto e le relative emozioni, credenze connesse a quanto vissuto, mentre l'intervista ermeneutica ha lo scopo di analizzare ciò che sottende la quotidianità dei soggetti intervistati, come ad esempio i valori, le norme e i significati attribuiti a ciò che si vive.

L'intervista di gruppo è una tecnica che coinvolge più soggetti e talvolta più ricercatori e che raggruppa al suo interno le tipologie del focus group, il brainstorming, il gruppo nominale e la tecnica Delphi.

Il focus group è una modalità di intervista che ha l'obiettivo di raccogliere opinioni, per confermare o indagare in profondità una determinata ipotesi. È un'intervista di gruppo pensata per un minimo di 6 persone fino a un massimo di 12 alle quali si rivolge per stimolare il dialogo e convergere il focus sulle tematiche prestabilite all'inizio della ricerca.

Il brainstorming è un tipo di intervista a basso grado di strutturazione che non conferisce al ricercatore un ruolo direttivo, in quanto tutti i partecipanti sono invitati a contribuire e partecipare liberamente apportando le proprie riflessioni e idee sul tema prestabilito. L'obiettivo di tale ricerca è infatti quello di raccogliere un ampio numero di considerazioni divergendo anche rispetto alla questione di partenza, e accogliendo le riflessioni altrui senza giudizio quanto piuttosto considerandoli come dei contributi arricchenti da cui partire per migliorare le proprie idee e sviluppare ulteriore materiale utile allo scopo di partenza.

La tecnica del gruppo nominale intende raccogliere i pensieri di un ampio numero di soggetti senza che le opinioni di ciascuno subiscano influenze; pertanto, il ricercatore raccoglie le opinioni facendo scrivere i pensieri di ogni partecipante su dei foglietti. Il moderatore le sintetizza e le presenta in forma anonima al gruppo che viene invitato a prendere parte ad una seconda fase pensata per questa tipologia di intervista: ciascun soggetto dovrà nuovamente esprimere il proprio pensiero in merito al tema trattato in seguito alla conoscenza dei pensieri altrui.

Infine, la tecnica Delphi presenta delle analogie con il gruppo nominale: i partecipanti scrivono su dei foglietti le previsioni riguardanti uno specifico evento che il moderatore si impegnerà a riassumere e a rinviare a ciascun soggetto coinvolto nella rilevazione. Anche per questa tipologia di raccolta dati è presente una seconda fase, in cui i partecipanti devono presentare nuove supposizioni in seguito al confronto anonimo avvenuto con l'intero gruppo; il processo continua secondo questa modalità e si conclude quando si rilevano pochi cambiamenti di previsioni tra le varie fasi e si raggiunge un consenso ampiamente diffuso.

2.2 Il disegno della ricerca: “Il teatro come strumento di comunicazione per persone con disabilità. Analisi del laboratorio teatrale della Cooperativa Verlata”.

2.2.1 Il contesto della ricerca: Cooperativa Verlata

Il servizio socioeducativo di animazione teatrale presente all'interno del progetto propedeutico al lavoro della Cooperativa Sociale Verlata costituisce un esempio concreto dell'utilizzo del teatro come strumento comunicativo a servizio delle persone, in particolare delle persone con disabilità frequentanti il centro diurno della cooperativa stessa. Ai fini di una migliore comprensione di tale esperienza laboratoriale teatrale, si ritiene necessario approfondire il contesto in cui è inserito.

La storia

La Cooperativa Sociale Verlata nasce nel 1984 da un gruppo di volontari di Villaverla (un piccolo comune della provincia di Vicenza) che decide di rispondere al bisogno di alcune persone che si trovano in situazione di disabilità. I pilastri fondamentali di questa realtà sono il *lavoro* come strumento di integrazione e l'*autogestione* quale espressione di corresponsabilità da parte dei soci, nella prospettiva dell'Impresa Sociale di Comunità. Tale tipologia di impresa è un'organizzazione che opera nei sistemi di protezione sociale producendo beni, i quali tramite processi di inclusione e sviluppo favoriscono l'incremento della coesione sociale. Si tratta di una realtà che accoglie bisogni di carattere multidimensionale e in continua evoluzione, e di conseguenza risponde ad essi attraverso l'unione di risorse di diversa natura e la costruzione e l'intervento di una rete di soggetti comunitari e istituzionali.

Il centro diurno

Il centro diurno di Cooperativa Verlata è attivo dal 1986 ed è convenzionato con l'Aulss 7 Pedemontana e certificato UNI EN ISO 9001/2015. Si tratta di una struttura che possiede un centro diurno per il lavoro dedicato a persone con disabilità, che ha una

capacità ricettiva di 30 persone. All'interno del servizio opera un'equipe di professionisti multidisciplinare, pensata appositamente per poter rispondere ai bisogni specifici di ciascuna persona: sono presenti 7 educatori professionali e 4 operatori sociosanitari nel rispetto degli standard richiesti dalla normativa regionale.

Il centro non subentra, nella vita delle persone accolte, al posto della famiglia, al contrario considera importante mantenere un dialogo continuo e costruire una rete di sostegno e scambio reciproco con essa, affinché sia parte attiva del percorso individualizzato del familiare per tutto il tempo di permanenza all'interno del centro. Prima dell'inserimento ufficiale nel settore dedicato, la famiglia viene coinvolta in un incontro preliminare di conoscenza reciproca finalizzato alla condivisione più specifica della proposta e alla presa di visione degli ambienti della Cooperativa. A seguito dell'individuazione della progettualità specifica, vengono individuati due incontri ufficiali (il primo dopo sei mesi e la verifica finale dopo altri sei mesi) con la famiglia, il responsabile delle relazioni cooperativa-famiglie e l'operatore del servizio per informarla circa l'andamento del figlio/a. Gli incontri si rivelano un momento utile anche per acquisire una maggior conoscenza della persona grazie alle informazioni che la famiglia si sente di condividere in merito anche ad aspetti di vita domiciliare e abitudini che al Centro non emergono e viceversa. La famiglia può sostenere l'obiettivo, anche rinforzandolo con una collaborazione di stimolo a casa oppure esprimere dubbi e perplessità, i quali verranno sottoposti ad un'azione di discernimento per giungere ad una decisione unanime.

Il centro diurno possiede due anime: il progetto occupazionale e il centro propedeutico al lavoro.

Il Progetto Occupazionale

Il Progetto Occupazionale (P.O.) è rivolto a persone con disabilità che possiedono un livello di autonomia insufficiente ad essere inserite in un contesto lavorativo; vi sono persone all'interno del centro diurno occupazionale con buone abilità e una forte motivazione al lavoro ma con bisogni molto diversi. Per questo motivo, pur mantenendo una discreta autonomia sul piano relazionale e lavorativo, non vi è prospettiva di uscita per loro e l'ambiente protetto della cooperativa rimane il più idoneo per accoglierle. Il

Progetto Occupazionale offre spazi relazionali e di cura della persona adeguati alle specifiche esigenze, attraverso interventi individuali o attività di gruppo: è prevista la possibilità per gli utenti di sperimentarsi in attività lavorative semplici, come ad esempio attività manuali, motorie, ricreative e relazionali sempre rimanendo all'interno di un contesto protetto.

Il Centro Propedeutico al Lavoro

Il Centro Propedeutico al lavoro (C.P.L.) accoglie invece persone con disabilità con autonomie e capacità di alto profilo e una maggiore predisposizione al lavoro rispetto agli ospiti del centro occupazionale. Nel percorso individualizzato che viene predisposto per ciascuno degli utenti aderenti al progetto, sono sviluppate attività mirate all'acquisizione di alcuni prerequisiti lavorativi e allo sviluppo di autonomie personali, oltre che attività motorie e relazionali. L'obiettivo del progetto propedeutico al lavoro intravede per queste persone la prospettiva di un percorso in uscita e quindi di integrazione nel mondo del lavoro che si trova all'esterno dell'ambiente protetto della cooperativa.

Per il progetto occupazionale e anche per il centro propedeutico al lavoro il nucleo centrale è il fattore lavorativo: nel centro propedeutico sono presenti attività educative socializzanti ed espressive tra cui quella di animazione teatrale.

I servizi: attività educative e lavorative

I servizi attualmente offerti come cooperativa sono numerosi e si propongono di prestare particolare attenzione ai bisogni specifici delle singole persone e di mantenere un dialogo costante con il territorio.

Nei servizi socioeducativi sono presenti i servizi per la disabilità, l'accoglienza di richiedenti protezione internazionale, il servizio sociale; prodotti alimentari e manufatti artistici fanno parte dei servizi di vendita e distribuzione; nei servizi per il territorio si comprendono le attività di volontariato, le realtà dei giovani e della scuola e gli eventi culturali. Infine, vi sono i servizi produttivi quali assemblaggio e confezionamento,

falegnameria, manutenzione del verde e servizi cimiteriali, servizi informatici, la ristorazione e l'agricoltura.

Per quanto riguarda le attività educative, vi sono attività motorie quali la palestra o la piscina che hanno l'obiettivo di mantenere o migliorare le capacità motorie basilari delle persone come la postura, la manualità e le possibilità di spostamento. Per approfondire la conoscenza di sé e stimolare la creatività, vengono proposte attività espressive legate al proprio corpo, come la biodanza e l'animazione teatrale; altre invece sono legate all'espressione artistica, come ad esempio i laboratori con la carta riciclata, la realizzazione di prodotti con la ceramica e la creazione di collane. Altre tipologie di attività riguardano la sfera relazionale e comunicativa: per sollecitare l'espressione del proprio pensiero attraverso il canale verbale si utilizzano strumenti quali foto, parole o alcuni temi come famiglia e amicizia. Vi sono proposte di attività legate all'autonomia sociale che hanno lo scopo di potenziare le capacità di spostamento autonomo nel territorio, di fare acquisti, di stare in contesti sociali nuovi; infine l'autonomia stradale che comprende le attività di bar, uscite nel territorio e partecipazione ad eventi.

Per quanto concerne l'attività lavorativa, essa caratterizza l'offerta del Centro Diurno di Cooperativa Verlata; infatti, i progetti CPL e CO si strutturano pensando al lavoro come diritto fondamentale della persona e come strumento indispensabile per la realizzazione dell'identità personale e sociale. Il presupposto su cui si fonda l'obiettivo del centro diurno della cooperativa può trovare le sue radici anche nell'articolo quarto della Costituzione Italiana:

«La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società».⁸⁹

L'Attività lavorativa si concretizza per quel che riguarda il CPL nei laboratori produttivi di Verlata Lavoro, mentre per il CO nel laboratorio occupazionale che garantisce uno spazio più tranquillo e protetto. Lo scopo principale di queste attività

⁸⁹ Senato della Repubblica (2021) *Costituzione Italiana*, URL (Marzo, 2022): https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione_novembre_2021.pdf

lavorative è quello di sondare le capacità esistenti e raggiungere ove possibile, i prerequisiti lavorativi e le autonomie personali essenziali per un successivo inserimento nel sistema produttivo di un ambiente esterno non protetto (ad esempio una ditta o istituti scolastici...).

Un esempio di opportunità lavorativa è presente all'interno di Villa Fabris a Thiene (VI), presso il Negozio Gustarti, presso cui al piano terra è possibile commercializzare generi alimentari prodotti esclusivamente nella provincia di Vicenza da agricoltori e artigiani locali, mentre al piano superiore trova spazio un laboratorio artistico, nel quale le persone accolte nei centri diurni della Cooperativa realizzano manufatti di ceramica, carta riciclata, legno e altri materiali, anche questi disponibili per la vendita. Si tratta di un'opportunità di integrazione nel territorio, e anche di un'occasione per gli ospiti del centro diurno, di valorizzare il loro lavoro vivendo al tempo stesso delle forti esperienze relazionali con gli operatori, ma anche con chi viene ad acquistare o vedere gli oggetti realizzati dagli utenti della cooperativa.



Il gruppo di animazione teatrale “Verlata teatro”

L'attività di teatro all'interno di Cooperativa Verlata nasce come progetto “sperimentale” nel 2004, dall'incontro con il regista Pippo Gentile che ha seguito il gruppo curando la regia di diversi spettacoli; l'ultimo progetto triennale intitolato “*Non chiedo mica la luna*” - oggetto centrale di questo elaborato di ricerca - è stato condotto da operatori della Cooperativa con competenze in ambito educativo e teatrale.

Il gruppo di animazione teatrale della Cooperativa Sociale Verlata è uno dei progetti del Centro Diurno Propedeutico al Lavoro, il quale si occupa dello sviluppo di autonomie relazionali, lavorative e sociali, tali da permettere alla persona con disabilità un successivo inserimento nel mondo del lavoro, ove possibile. Sin da subito, il progetto teatrale si è rivelato un valido strumento di integrazione con il territorio per gli utenti, ma anche per la cooperativa stessa; un'occasione per far conoscere la realtà di Verlata, ma anche per mettere in luce la cura e l'attenzione dedicata alle persone che vivono una condizione di fragilità. A tal proposito, l'attività teatrale prevede talvolta la partecipazione ad esperienze con esperti esterni o gruppi (ad esempio studenti) attraverso l'adesione a laboratori ed eventi organizzati nel territorio o all'attivazione di collaborazioni occasionali.

La finalità principale è quella di garantire e accrescere il benessere delle persone che prendono parte al progetto di teatro, fornendo loro uno spazio di relazione e di sperimentazione delle proprie capacità, delle potenzialità espressive e sullo “stare assieme”, favorendo l'emergere dei punti di forza e delle caratteristiche individuali, dentro un clima di rispetto dei tempi e delle modalità di ciascuno. Pertanto, l'attività teatrale permette la creazione di uno spazio paritario, accogliente e non giudicante che consente ai ragazzi di superare insicurezze e paure e di mettersi in gioco. Anche il rapporto tra operatori e utenti è volutamente pensato affinché si sviluppi su uno stesso piano: rimane una distanza necessaria legata al ruolo che possiede l'operatore, ma si crea una relazione di reciprocità fondamentale per la buona riuscita dell'esperienza laboratoriale.

L'intento principale dell'esperienza teatrale non è quella di andare in scena con uno spettacolo ma di sperimentarsi all'interno del laboratorio attraverso una serie di proposte incentrate sugli aspetti fondamentali della teatralità come ad esempio il

movimento, la conoscenza del proprio corpo, l'uso della voce, il lavoro sulle emozioni, l'uso dello spazio. Il coinvolgimento diretto sul palcoscenico valorizza e stimola una migliore conoscenza della propria dimensione individuale, aprendo al contempo alla relazione con gli altri protagonisti e con il pubblico. Il teatro diventa quindi un mezzo per sentirsi capaci, per stare assieme e raccontarsi, per mettersi in gioco: si tratta di uno spazio-tempo che offre l'opportunità di “dar voce” alle proprie emozioni, ai propri vissuti e alla propria storia personale.

Obiettivi generici e individuali del progetto teatrale “Non chiedo mica la luna”

Ogni anno per tutte le attività della Cooperativa viene stilata una scheda di progetto, che ha una durata annuale e che comprende la definizione degli obiettivi generici dell'attività e gli obiettivi individuali, specifici per ogni persona che prende parte al progetto, proposti sulla base dell'osservazione e della conoscenza realizzata in precedenza. Al termine di ogni anno si effettua una verifica sugli obiettivi generali e individuali dei ragazzi all'interno di un'equipe che comprende altri professionisti oltre alle persone preposte per il progetto di animazione teatrale. Il progetto teatrale intitolato “Non chiedo mica la luna” ha avuto una durata triennale, la cui scheda di progetto di anno in anno ha riportato obiettivi generali in parte diversi in base alle necessità dell'attività.

Nel corso del primo anno gli obiettivi sono stati legati all'acquisizione di alcune regole base dello “stare in scena”, di una forma di consapevolezza del proprio corpo nello spazio attraverso il fare esperienza delle proprie potenzialità di movimento. Durante tutto il triennio hanno avuto continuità due obiettivi generali: il primo legato allo svolgimento in serenità dell'attività nel contesto del gruppo, avendo cura di migliorare le capacità di relazione e collaborazione con i propri compagni; il secondo volto a sviluppare una maggiore sicurezza rispetto alla dimensione scenica, nella gestione degli aspetti emotivi causati dalla presenza del pubblico. Solamente per il secondo ed il terzo anno si sono consolidati anche gli obiettivi legati alla messa in scena, quali lo sviluppo e il consolidamento all'interno della rappresentazione finale delle potenzialità espressive, emotive e relazionali, nel rispetto delle caratteristiche di ciascuno. Infine, un ulteriore obiettivo compreso nel secondo biennio del progetto è finalizzato a incrementare la

motivazione, il senso di responsabilità, l'atteggiamento collaborativo verso il lavoro e il gruppo.

Per quanto concerne gli obiettivi individuali progettati per ciascun componente del gruppo di animazione teatrale, essi sono divisi in obiettivi del primo anno e obiettivi del secondo e del terzo anno. Il primo anno riguarda la fase laboratoriale e gli obiettivi sono i seguenti (per motivi di privacy verrà sostituita una lettera dell'alfabeto al nome dei partecipanti):

- A. Incrementare la partecipazione serena all'attività trovando strategie alternative funzionali per farla rimanere all'interno dell'attività.
- B. Mantenere una partecipazione sul "qui e ora".
- C. Favorire l'espressione creativa di sé con contenuti propri anche attraverso gesti, movimenti e parole.
- D. Stimolarla nel lavorare con i compagni con cui ha meno confidenza.
- E. Farlo emergere.
- F. Arrivo puntuale e adeguatezza.
- G. Aumentare il senso di sicurezza personale valorizzandolo nelle cose positive che fa.
- H. Contenere la sua energia fisica e protagonista in favore di un maggior ascolto verso il gruppo.
- I. Coinvolgerlo di più al fine di favorire una partecipazione più attiva.

Il secondo e il terzo anno presentano i seguenti obiettivi relativi alla fase della messa in scena:

- A. Acquisire maggiore sicurezza personale rispetto alle scene in cui è coinvolto.
- B. Partecipare all'attività e al contesto relazionale in modo sereno.
- C. Saper esprimere i propri vissuti emotivi legati all'attività all'interno del contesto appropriato.
- D. Partecipazione costante, puntuale e adeguata all'attività.
- E. Valorizzare la propositività e le proprie abilità all'interno del lavoro finale.
- F. Reggere la tensione emotiva dello spettacolo di fronte al pubblico.
- G. Reggere lo spettacolo ricavando gratificazione e piacere dalla messa in scena.
- H. Partecipazione allo spettacolo e gestione della tensione emotiva del pubblico.
- I. Mettere le proprie capacità a servizio del gruppo affidandogli un compito di controllo del materiale di scena.

Alcuni degli obiettivi generici e individuali dell'attività teatrale corrispondono ai risultati attesi da parte della cooperativa nei confronti dei partecipanti al progetto, quali ad esempio sviluppare una partecipazione serena e attiva nel corso del primo anno e una di tipo costante e motivata alla messa in scena durante il secondo e il terzo anno; aumentare la capacità relazionale nel lavoro con i compagni e infine la messa in scena dello spettacolo di fronte a un pubblico qualora le condizioni e le possibilità dei partecipanti lo permettano.

Per sostenere il perseguimento degli obiettivi generici e individuali, le operatrici responsabili del progetto di animazione teatrale, in accordo con gli altri operatori della cooperativa che seguono gli stessi ragazzi per altre attività, hanno prestabilito l'utilizzo di alcuni strumenti di monitoraggio fondamentali al fine di poter strutturare di anno in anno un progetto di teatro che sia realmente a servizio dei bisogni di ciascuno. Gli strumenti utilizzati sono sia materiali concreti, sia metodologie di lavoro utilizzate all'interno dell'equipe: si è adoperato lo strumento del diario per riportare le osservazioni ricavate dall'attività e un diario personale di durata annuale per raccogliere osservazioni in merito agli obiettivi specifici pensati per ciascuna persona e sono state stilate schede sperimentali annuali di monitoraggio dell'attività; vi sono stati momenti di verifica e programmazione bimestrale dell'attività il primo anno, che durante il secondo e il terzo anno si sono trasformati in incontri settimanali e infine sempre durante il secondo e l'ultimo anno vi sono stati incontri di inter-equipe (con gli operatori referenti di altre attività, ma che seguono i medesimi ragazzi coinvolti nel progetto di teatro) per verificare complessivamente l'andamento del progetto.

“Non chiedo mica la luna”

“Non chiedo mica la luna” è il titolo del progetto di animazione teatrale (divenuto poi nel corso del terzo anno una restituzione video) vissuto dal 2019 al 2021 da un gruppo di circa dieci persone, accompagnati da tre operatori del Centro Propedeutico al Lavoro. Il nome del progetto nasce da un'intuizione educativa e anche per una motivazione di tipo storico: in primo luogo si è guardato alla luna come mezzo per raccontare le esperienze, i ricordi, i vissuti dei partecipanti al laboratorio; in secondo luogo si è voluto

contestualizzare storicamente l'esperienza di teatro, in quanto nel 2019 è ricorso il cinquantesimo anniversario dello sbarco sulla luna.

Gli incontri hanno avuto luogo presso la palestra del centro anziani di Villaverla, luogo adiacente la cooperativa e facilmente raggiungibile con i mezzi pubblici per le persone che possiedono una maggiore autonomia. In particolare, durante il secondo anno, a causa della situazione sanitaria e delle conseguenti normative vigenti, si è sperimentato un ulteriore luogo di incontro: la piattaforma Zoom, online. Gli incontri hanno avuto una cadenza settimanale della durata di un'ora nel corso del primo anno; durante il secondo e il terzo anno è stata strutturata una seconda prova settimanale considerato l'incremento della densità del lavoro. La durata degli incontri online non è stata la stessa dei momenti vissuti in presenza, anche perché in alcuni casi vi era la necessità di un supporto alla persona da parte della famiglia per permettere il collegamento e non sempre i familiari potevano essere disponibili.

Nel corso del primo anno è stata realizzata la fase laboratoriale del progetto di animazione teatrale: si tratta di un presupposto fondamentale caratterizzato da un lungo periodo di sperimentazione, durante il quale non è stata realizzata alcuna messa in scena. Tale prassi si svolge sistematicamente all'inizio del laboratorio ed è essenziale in quanto permette la conoscenza di sé e dello strumento teatrale e favorisce la reciproca accoglienza tra i singoli partecipanti al laboratorio, al fine di prendersi cura di alcuni aspetti fondamentali per la formazione del gruppo, quali la coesione, la fiducia e la conoscenza. Inoltre, è una fase molto importante per gli operatori, i quali possono osservare e conoscere i componenti del gruppo e intravedere le potenzialità di ciascuno per capire dove si potrebbe arrivare, verso quali metodi possono essere predisposti i ragazzi. Il momento di attività in genere inizia con un rituale, accompagnato da una musica che il gruppo sceglie annualmente: si tratta di una serie di elementi codificati, di movimenti anche semplici che permettono di riscaldare il corpo e la voce. Questo momento ha l'obiettivo di ricentrare ciascuno in vista del lavoro che ci si appresta a fare ed è un momento di riconnessione con tutto il gruppo. Il lavoro in genere prosegue con ulteriori esercizi volti a delineare le regole di base dello stare in scena: viene delimitato lo spazio del palco e si invita ciascun partecipante a fare un'azione in scena per provare a sperimentare tale dimensione; inoltre sin dai primi incontri si mette in pratica e si cerca di familiarizzare con lo sguardo e con l'esperienza dell'essere guardati, fondamentale

anche durante un semplice ma non scontato momento di camminata neutra nello spazio. Gli esercizi si svolgono in gruppo o in coppia e questo aspetto non è affatto scontato: per le caratteristiche di alcune persone c'è la tendenza ad essere autocentrati sul proprio mondo o bisogno e trovarsi in relazione con un'altra persona che potrebbe avere le medesime necessità fa sì che si generi uno sguardo di cura, attenzione e ascolto reciproco che favorisce il cambiamento e la crescita personale. A titolo esemplificativo, alcuni esercizi chiedono semplicemente di mettere a contatto una parte del corpo e lasciarsi guidare dall'altro: il compagno può proporre una posizione da replicare nel modo più fedele possibile, che fisicamente non si riesce a fare e lì emerge la capacità creativa di inventarsi qualcosa per poterla realizzare. Un semplice esercizio come questo nasconde, al suo interno, molta fatica: la capacità di mettersi nei panni dell'altro, trovare il suo ritmo, sviluppare la creatività, porsi in ascolto e sperimentare una dimensione duale. Le proposte di esercizio variano da incontro a incontro ma essenzialmente si lavora sul corpo come strumento scenico ed espressivo soffermandosi di volta in volta su diversi aspetti: la consapevolezza e il movimento delle diverse parti del corpo, l'uso del corpo in relazione allo spazio, l'utilizzo del corpo come canale di relazione con i compagni e con il gruppo, l'uso della voce, l'impiego del corpo quale mezzo per esprimere le proprie emozioni e la propria creatività.

Dopo un percorso di sperimentazione laboratoriale, nell'anno 2020 si è deciso di concentrare il lavoro del gruppo sul processo creativo legato alla messa in scena di uno spettacolo. La prospettiva è quella di portare in scena di fronte ad un pubblico la rappresentazione strutturando il percorso in modo tale da permettere il massimo coinvolgimento dei partecipanti nella creazione delle scene, dei testi, degli oggetti di scena, al fine di configurare il processo come un lavoro creativo di gruppo. Questo atteggiamento di fondo ha permesso l'emergere di contenuti e idee personali, pervenuti anche in modo spontaneo, che hanno visto piena valorizzazione all'interno del lavoro finale. Per consentire ai partecipanti di osservarsi "da fuori", di memorizzare e riflettere assieme sui punti di forza e sugli aspetti da migliorare, si è ricorso talvolta alla visione delle video-riprese delle prove, con successiva discussione in gruppo.

È importante fare un inciso rispetto al tema della messa in scena. L'obiettivo principale di tale laboratorio non è quello di portare in scena uno spettacolo, per quanto lo si desideri: lo spettacolo è un modo per realizzare la restituzione di un percorso che va a compiersi,

nonché sicuramente un'esperienza di crescita per i partecipanti al laboratorio. Lo spettacolo dunque non è arrivato a priori, come frutto di una proposta pensata dagli operatori della cooperativa in maniera astratta; esso è nato dagli spunti che si sono generati nel gruppo e che poi l'equipe ha saputo trasformare in una scena più compiuta. Lo spettacolo è frutto di un processo che ha preso vita in seguito alla manifestazione della disponibilità da parte del gruppo alla messa in scena; qualora non vi fosse stata la possibilità di realizzarlo, ciò non avrebbe costituito un problema, non essendo lo spettacolo una delle finalità primarie di tale laboratorio. La costruzione delle scene è spesso strutturata a partire da alcuni contributi narrativi (la lettura di un libro ad esempio) i quali poi sono stati successivamente interiorizzati ad un livello di profondità maggiore. Ad esempio, su una scena i ragazzi hanno dovuto ripescare alcuni ricordi legati ad un tema specifico e sono stati portati in scena dettagli molto semplici, ma che costituiscono una parte fondamentale per la sceneggiatura dello spettacolo, in quanto frutto di ricordi reali legati ai loro vissuti. Inoltre, il gruppo di partecipanti al laboratorio ha vissuto l'esperienza di andare a teatro sul territorio perché non era scontato che tutti avessero provato tale esperienza; c'era dunque bisogno di toccare con mano la realtà della scena per facilitare anche l'approccio a questa fase del laboratorio. Sono state strutturate anche alcune lezioni teoriche teatrali per introdurre i partecipanti al laboratorio a diversi aspetti anche molto concreti legati al mondo del teatro quali la scenografia, gli oggetti di scena, il copione e infine i diversi canali comunicativi che si possono usare come ad esempio il mimo, la recitazione tradizionale, i burattini. Sono stati visionati anche dei video su YouTube legati all'evoluzione del teatro nel tempo e anche dei vari generi quali ad esempio la comicità, la satira, il cinema muto.

Il secondo è stato l'anno in cui sono state realizzate alcune collaborazioni esterne importanti: in particolar modo è importante citare quella con una classe IV del Liceo Artistico "A. Martini" di Schio che si sarebbe dovuta occupare della realizzazione della scenografia dello spettacolo e di un elaborato video artistico. Tale collaborazione ha preso forma grazie ad alcuni momenti di incontro dentro e fuori la cooperativa: inizialmente le operatrici responsabili del progetto sono andate in classe ad incontrare i ragazzi per presentare la realtà di Cooperativa Verlata e il progetto di teatro in cui si voleva coinvolgere la classe. Ai ragazzi è stato fatto vedere il lavoro fin lì realizzato per lo spettacolo, e a partire da alcuni piccoli dettagli ognuno con la propria immaginazione ha

iniziato ad abbozzare una possibile scenografia. In un secondo momento è stata organizzata una visita per la classe del liceo artistico presso la cooperativa, per conoscere e toccare con mano la realtà e per coinvolgerli in attività di teatro dove gli ospiti del centro diurno hanno interpretato la parte delle figure esperte della cooperativa guidando e accompagnando i ragazzi proponendo loro degli esercizi tipici del laboratorio teatrale. Si è trattato di un'occasione di conoscenza, di integrazione e di confronto molto importante rispetto al lavoro che si sarebbe dovuto realizzare in vista dello spettacolo.

L'anno 2020 è stato anche l'anno in cui ha avuto inizio l'emergenza sanitaria legata alla pandemia mondiale di Covid19; pertanto, l'attività teatrale si è svolta in modalità online nei mesi di marzo, aprile e maggio, sperimentando la piattaforma Zoom già dalla seconda settimana di lockdown. In accordo con la coordinatrice del progetto CPL che già manteneva il contatto con le famiglie degli ospiti, si era manifestata la difficoltà di sostenere la situazione in casa, in quanto i ragazzi erano rinchiusi senza la possibilità di dare un senso alle proprie giornate; si è quindi iniziata a strutturare l'attività teatrale online, provando a presentare ogni giorno delle proposte diversificate. Una parte di tempo è stata dedicata alla visione delle riprese fatte durante le prove nei mesi precedenti per cercare di tenere viva la memoria rispetto ai movimenti e alle battute che erano state costruite fino a lì; poi sono stati fatti degli approfondimenti sul tema della luna guardando video, cercando poesie, al fine di raccogliere più spunti possibili in vista dello spettacolo. In particolare, con una ragazza molto competente rispetto all'utilizzo del computer, si è lavorato sulla creazione di un video in stop-motion che poi è stato utilizzato nel video finale: si tratta di un'attività di montaggio di una serie di fotogrammi in cui si vede la luna in movimento nel cielo. Sono state poi realizzate una serie di piccole attività, slegate dal tema dello spettacolo, come ad esempio quella legata alla ricerca di un travestimento durante il periodo di Carnevale per dare spazio alla creatività e per stimolare i partecipanti al laboratorio anche rispetto al lavoro su piccoli frammenti, molto importante soprattutto in vista della rappresentazione scenica cui si stava provando a dare forma.

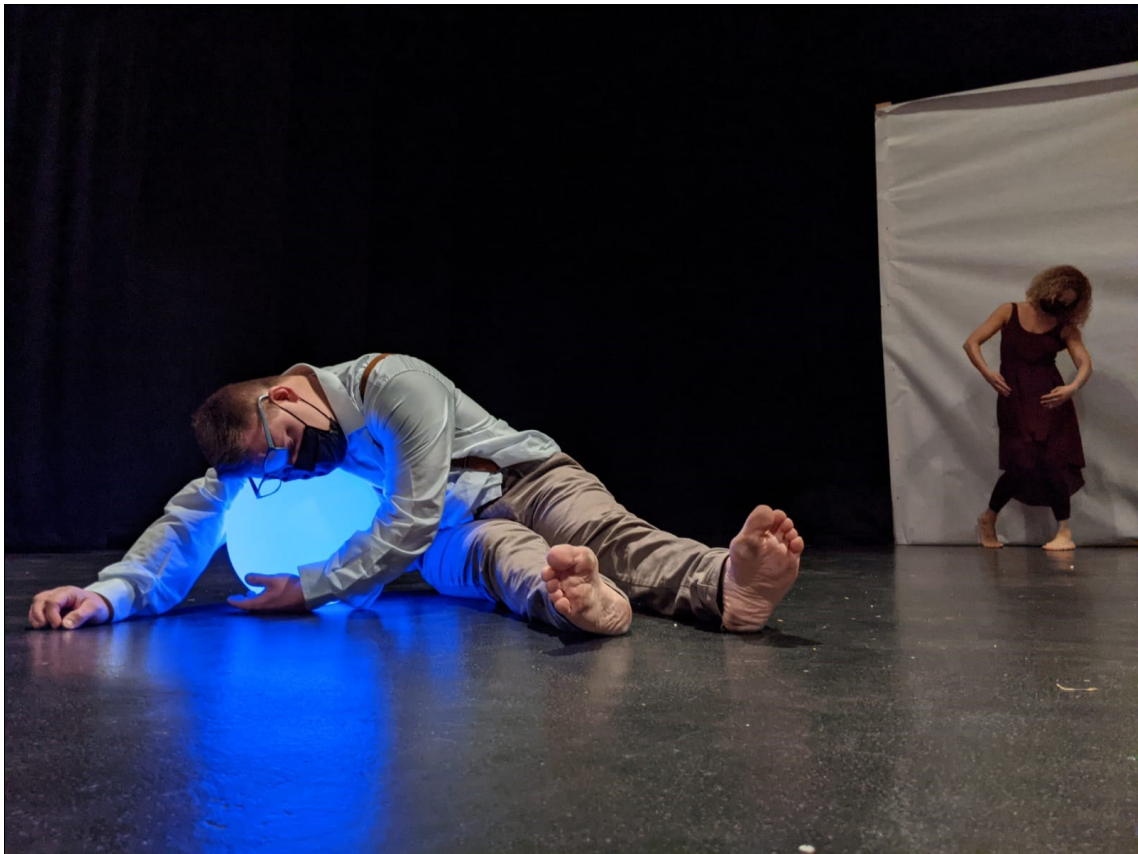
Dopo quasi un anno di sospensione dell'attività in presenza a seguito dell'emergenza Covid-19 si è valutato di riprendere lo svolgimento della stessa, nonostante i limiti imposti dalle disposizioni sanitarie: la ripresa è stata graduale ed è stato molto complicato capire cosa si sarebbe potuto fare e come metterlo in pratica in quanto

il gruppo di animazione teatrale era diviso in due cluster differenti ed era costretto ad incontrarsi in momenti diversi. Considerata l'evidente impossibilità di riunire tutto il gruppo si è deciso di mettere in stand-by le scene dello spettacolo per un determinato periodo di tempo e si è ritornati a far vivere la dimensione teatrale dal punto di vista sperimentale, anche per provare a riallacciare i legami tra le persone considerata oltretutto la distanza forzata che avevano subito. Gli esercizi che sono stati pensati avevano come finalità quella di esorcizzare la situazione dell'emergenza sanitaria che si stava vivendo, e si è dunque iniziato a lavorare sulle regole e sui temi del covid in formula ironica e dissacrante. Sono state realizzate delle scene gestuali legate ai nuovi rituali appresi: l'igienizzazione delle mani, la detersione delle superfici, come indossare la mascherina e come starnutire; è stata realizzata una scena amorosa tra due persone separate da un palo di due metri appoggiato al petto, rendendo visibile la distanza e le limitazioni che essa comporta. In particolare, si ricorda un lavoro molto significativo, realizzato con l'utilizzo di una parete e del video come strumento per lasciare traccia della reciproca presenza tra i due gruppi di teatro che si erano creati. Posto al muro un cartellone di carta, si dovevano tracciare le sagome di ciascun partecipante, le quali venivano lasciate lì e l'altro gruppo poteva poi incontrarle stabilendo un contatto con la presenza dei compagni che il muro rendeva tangibile. Il video invece aveva registrato alcuni movimenti realizzati dal primo gruppo, ai quali il secondo avrebbe dovuto reagire, stabilendo idealmente una relazione che di fatto non c'era, ma che in quel momento con fantasia e creatività si aveva la possibilità di ricostruire: si è trattato di una strategia comunicativa e di contatto molto forte. C'è stata una crescita significativa dovuta al covid che se da un lato ha messo in ginocchio l'attività, al contempo ha permesso al gruppo di trovare strade nuove per sperimentarsi e scoprire ulteriori canali comunicativi.

Quando il gruppo è tornato a lavorare tutto assieme a settembre 2021, le operatrici hanno dovuto riadattare nuovamente il lavoro svolto provando a trovare un senso che ha vissuto una maturazione rispetto all'idea originaria. Si è dunque riportato alla luce il lavoro sulla luna, con il desiderio di realizzare qualcosa di cui vi era la consapevolezza che non si sarebbe potuto portare in scena di fronte ad un pubblico, ma si è pensato che anche solo andare in scena di fronte ad un gruppo di compagni potesse essere un'occasione per vivere in prima persona l'esperienza del teatro. Così è stata chiesta la disponibilità del cinema di Villaverla per provare a girare le scene e poi è stato fatto il

montaggio che è stato visionato dai colleghi e dai compagni dei due centri diurni; c'era il desiderio di renderlo visibile tramite YouTube per familiari e altre persone della cooperativa come segno importante di conferma anche per i ragazzi. È stato realizzato infine un ulteriore incontro con i ragazzi prima di Natale, come una sorta di verifica, per concludere l'esperienza di animazione teatrale in generale, a partire da una semplice condivisione di pensieri rispetto al percorso e allo spettacolo realizzato.





2.2.2 Le domande della ricerca

Questo elaborato nasce a partire dal progetto di animazione teatrale presente all'interno del Centro Diurno per il Lavoro della realtà di Cooperativa Verlata. La ricerca prende vita da alcune intuizioni e riflessioni personali scaturite in seguito alla visione di alcuni spettacoli teatrali realizzati dai ragazzi del Centro Diurno. Inoltre, la stesura dell'elaborato di tesi triennale del percorso di studi precedente mi ha portato ad intersecare le discipline del teatro e della pedagogia, per mettere in luce come i due percorsi siano reciprocamente in dialogo e funzionali all'interno dei contesti educativi.

Il punto di partenza di tale riflessione ha luogo nel qui ed ora di uno di questi spettacoli, in cui vengo colpita dalla forza e dalla tenacia che portano sulla scena con loro i ragazzi del centro diurno, tutti protagonisti di questo progetto ciascuno con le proprie capacità e limiti per ognuno diversi; tutto ciò viene reso possibile attraverso lo strumento del teatro, modellato a misura delle abilità di ciascuno dei partecipanti. Ciò che è davvero

disarmante in particolare in uno dei primi spettacoli cui avevo assistito è la potenza che scaturisce dalla quasi totale assenza della voce degli attori in scena, i quali però sono allenati e preparati per comunicare con l'interlocutore tramite altre modalità e linguaggi, pensati e cuciti a partire dalle caratteristiche personali di ciascuno.

Come vivono personalmente questi ragazzi un'esperienza laboratoriale di questo tipo?

Cosa significa per loro essere protagonisti e quindi anche responsabili di qualcosa?

Come può diventare il teatro uno strumento, una possibilità per acquisire nuove autonomie e sviluppare ulteriori capacità, utili a livello relazionale e anche per il mondo del lavoro?

Come entrano in relazione le caratteristiche del teatro con le teorie pedagogiche?

Attraverso gli incontri a tu per tu con le operatrici al fine di conoscere più da vicino la realtà della Cooperativa e il progetto di teatro, le interviste realizzate agli utenti e alle operatrici, l'esperienza vissuta durante la visione degli spettacoli nonché con il supporto di diverse teorie teatrali connesse con alcune riflessioni pedagogiche si proveranno ad indagare le risposte a queste domande.

Attraverso questo elaborato di ricerca vi è anche il desiderio di creare una possibilità per le operatrici di rileggere l'esperienza vissuta e il lavoro svolto e di consegnare una riflessione più ampia, uno sguardo esterno ai ragazzi del laboratorio, veri protagonisti di questa esperienza.

2.2.3 Lo stile e gli strumenti della ricerca

Per affrontare le domande di ricerca che sono state elaborate precedentemente, viene intrapresa un'analisi della realtà laboratoriale teatrale di Cooperativa Verlata che permette di conoscere e comprendere la complessità dei comportamenti all'interno di specifiche situazioni reali. In particolare, viene intrapresa la strada dello studio di caso⁹⁰: il caso studiato è la realtà del laboratorio teatrale della Cooperativa Verlata; la metodologia qualitativa utilizzata ha posto il ricercatore all'interno del contesto di ricerca al fine di condividere la realtà vissuta dagli attori del laboratorio teatrale quali elementi centrali di questa tipologia di studio. Lo stile qualitativo analizza in profondità e assume

⁹⁰ Cfr. Benvenuto G. (2015) *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore

la prospettiva dei soggetti in questione con le loro percezioni e problematiche al fine di raccontare con autenticità le loro vite e i contesti educativi in cui sono inseriti.

Lo strumento con cui viene effettuata la raccolta dati per questo elaborato è l'intervista che si caratterizza per un grado di strutturazione intermedio⁹¹: il ricercatore è guidato da un canovaccio, contenente una serie di tematiche che ritiene fondamentali affrontare ai fini di rispondere alle domande di tale ricerca. L'intervistatore, pertanto, possiede una certa libertà rispetto alla modalità e all'ordine con cui porre le domande e può anche intervenire richiedendo chiarimenti o approfondimenti se lo ritiene utile per le finalità della ricerca. Lo strumento dell'intervista è funzionale in questo contesto in quanto permette di instaurare una conversazione in cui si mettono in luce i vissuti e le opinioni dei soggetti che sono i destinatari reali di tale studio.

La tipologia di intervista adottata in questo elaborato è quello dell'*intervista biografica ed ermeneutica*⁹²: ciò che viene messo al centro sono le storie di vita dei soggetti, i processi sociali dei gruppi cui appartengono, i valori e le norme che sono a fondamento delle attività quotidiane vissute dagli attori.

2.2.4 Raccolta dati

Le interviste sono state condotte personalmente coinvolgendo quattro utenti della Cooperativa di età compresa tra i 20 e i 30 anni e due operatrici referenti del progetto teatrale. Gli utenti sono stati intervistati tutti lo stesso giorno, durante un pomeriggio di luglio 2022 presso i locali della Cooperativa stessa, mentre le operatrici sono state intervistate telefonicamente ad inizio agosto 2022.

La prima coppia di utenti ha realizzato un incontro della durata di un un'ora e dieci minuti, dovuta anche al fatto che gli interlocutori erano particolarmente estroversi e con una buona consapevolezza dal punto di vista cognitivo; in seguito sono stati intervistati altri due ragazzi che presentano un livello cognitivo inferiore ai primi due, la cui intervista si è conclusa dopo 45 minuti. L'incontro è avvenuto invece telefonicamente con le due

⁹¹ Cfr. Milani, P. Pegoraro E. (2015) *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci editore.

⁹² Cfr. Trincherò R. (2002) *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli

operatrici; per motivi lavorativi e di disponibilità di tempo ha avuto la durata di quasi un'ora ed è avvenuto in un momento diverso rispetto all'intervista degli utenti.

La struttura delle interviste è la medesima per le due coppie di utenti e presenta alcune analogie con quella delle operatrici, nella quale tuttavia ci si focalizza maggiormente sugli aspetti relativi alla cura degli utenti, alle relazioni instaurate con gli stessi, sulla crescita personale e professionale in seguito all'esperienza laboratoriale vissuta, sull'analisi dell'importanza dello strumento del teatro e sul tema del lavoro come elemento centrale e come meta all'interno del centro diurno della Cooperativa.

Per quanto concerne il contenuto raccolto tra gli utenti, ciò che si vuole far emergere sono le emozioni, i ricordi delle esperienze vissute all'interno delle varie fasi del laboratorio per focalizzarsi poi sugli aspetti personali, quali le competenze acquisite, la crescita dal punto di vista caratteriale, l'importanza delle relazioni costruite all'interno del laboratorio di teatro e di come tutto questo possa essere fondamentale per abitare con una nuova consapevolezza di sé anche un ambiente lavorativo.

Dal punto di vista metodologico, in seguito all'intuizione avuta durante la visione degli spettacoli, il contatto con la Cooperativa è avvenuto quasi subito, per poter incontrare le referenti del progetto e provare a condividere con loro l'intuizione avuta. È stato organizzato un incontro in presenza per raccogliere il materiale relativo al lavoro realizzato durante le varie fasi di laboratorio, agli obiettivi personali e generici di ciascun partecipante, allo stile del progetto in sé; ma soprattutto è stato importante conoscere l'intenzionalità sottesa al laboratorio stesso e le riflessioni realizzate in merito alla scelta di inserire tale progetto all'interno del centro diurno. Da subito la Cooperativa si è dimostrata partecipe e disponibile per la realizzazione delle interviste, non solo come operatrici bensì anche con il coinvolgimento degli utenti del centro diurno che avevano preso parte al progetto di animazione teatrale.

Nel momento in cui si sono dovute realizzare le interviste, è stato fondamentale anzitutto presentarsi con una stretta di mano comunicando il proprio nome per creare da subito un clima accogliente. Dal punto di vista burocratico, è stato spiegato loro anzitutto che quell'incontro si sarebbe dovuto audio registrare con il registratore di un telefono, per poter riportare fedelmente la loro voce all'interno della ricerca e che per poter far questo sarebbe stato necessario per il ricercatore far firmare (e firmarlo a sua volta nel modulo

preposto dalla Cooperativa) un modulo per il consenso informato che consentiva l'utilizzo del materiale audio registrato unicamente per i fini prestabiliti dalla ricerca.

«Il consenso informato si applica a tutti i minori e in particolar modo a tutti quei destinatari definiti più “vulnerabili”, vale a dire individui o categorie di persone che potrebbero non comprendere le ragioni per le quali fornire il loro consenso per la partecipazione alla ricerca».⁹³

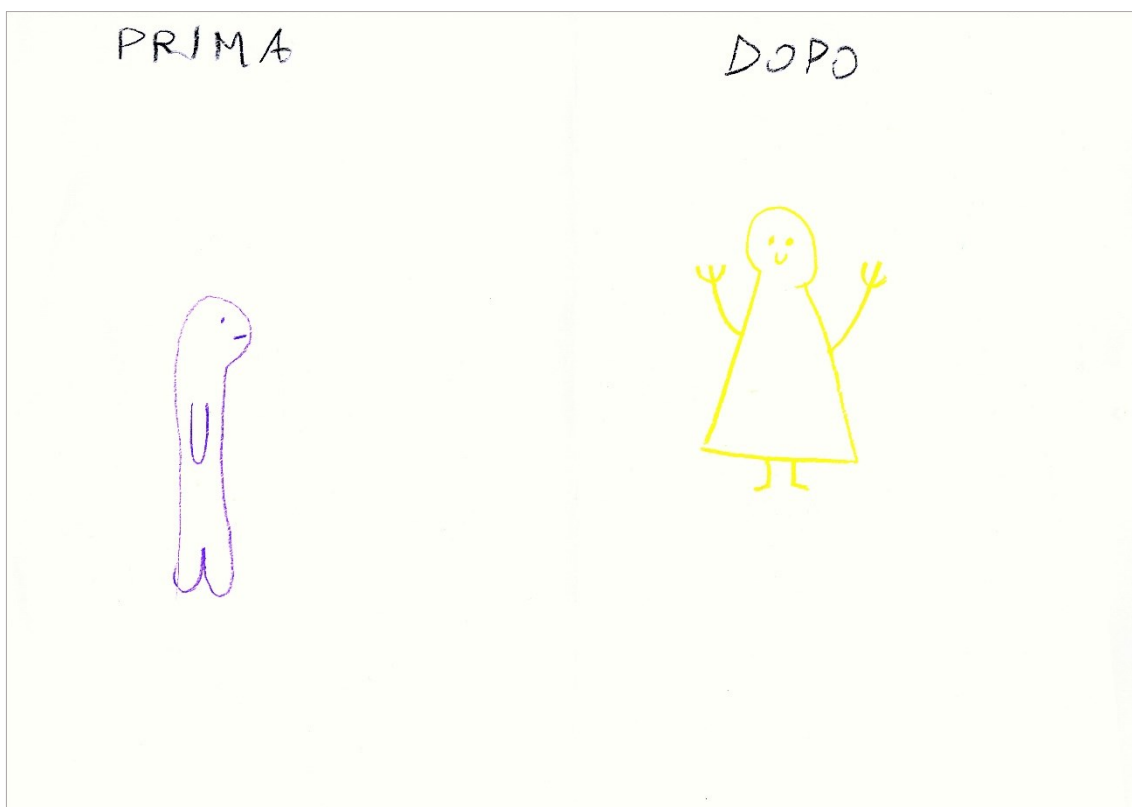
Questo passaggio è stato molto importante ai fini di coinvolgere, dare dignità e responsabilità agli intervistati: è stato spiegato loro che il materiale raccolto sarebbe stato presentato in forma anonima e sono stati resi consapevoli dell'importanza della loro testimonianza, quale nucleo centrale e vivo di tale elaborato.

Per quanto concerne lo stile dell'intervista, sono vari gli stili e i linguaggi che sono stati inseriti all'interno della stessa, sia dal punto di vista dell'impostazione che per il contenuto delle domande. Rispetto all'impostazione, sono state strutturate domande prevalentemente aperte e direttamente rivolte a loro in prima persona; è presente la domanda-stimolo iniziale generica per introdurre senza forzature i soggetti all'intervista, vi sono poi domande primarie che introducono le diverse tematiche proposte e le annesse domande secondarie che approfondiscono gli argomenti presentati precedentemente. Nel corso dell'intervista sono state formulate anche domande-sonda tramite la ripetizione della risposta ricevuta quando questa non sembrava essere chiara e con la riformulazione della domanda nel momento in cui veniva data una risposta parziale. Non sono mancati momenti di silenzio i quali sono stati molto importanti per permettere agli intervistati di far proprie le domande e sentirsi liberi nella gestione del tempo; anche dal punto di vista del ricercatore il silenzio è stato uno spazio fondamentale per allenare l'ascolto profondo e lo sguardo con un'attenzione particolare al non verbale.

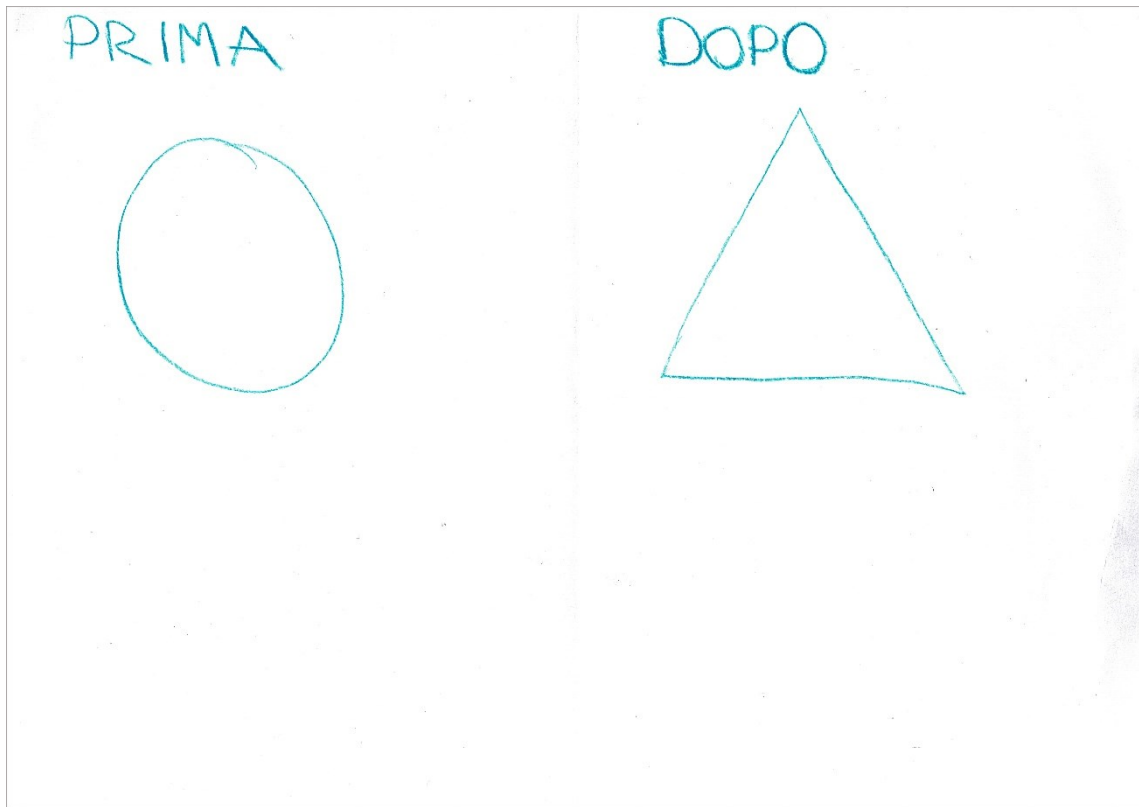
Dal punto di vista contenutistico sono state pensate domande volte a far memoria di specifici momenti legati al laboratorio e alla messa in scena; non sono mancate domande astratte ad esempio nel momento in cui è stato messo in relazione il tema del lavoro con l'esperienza di teatro; e infine vi sono state domande finalizzate a far emergere

⁹³ Benvenuto G. (2015) *Stili e metodi della ricerca educativa*, p. 77. Roma: Carocci editore

il lato emotivo di ciascun partecipante legato a questa esperienza. Questa diversità di linguaggi ha permesso di intercettare le sensibilità di ciascuno: ritengo importante a titolo esemplificativo - ma anche come materiale concreto, frutto di questa ricerca - riportare il risultato di una domanda che chiedeva di individuare una forma, eventualmente utilizzando anche i colori, per raccontare come ci si sentiva prima di iniziare il laboratorio e dopo averlo terminato, pensando se qualcosa fosse cambiato in loro. In particolare, per due dei quattro utenti intervistati, questo tipo di linguaggio maggiormente creativo ha permesso di esprimersi e raccontarsi autenticamente con una libertà e una spontaneità che non era presente nel corso degli altri momenti dell'intervista.



Il disegno di sinistra rappresenta una figura piccola, chiusa, inespressiva e l'utilizzo del colore viola rappresenta per G. la propria timidezza e insicurezza. La seconda figura è più aperta e di colore giallo che rappresenta la gioia, il miglioramento avvenuto grazie al teatro: essere felice fa bene sia a se stessa che agli altri.



Per C. il cerchio rappresenta la sensazione di benessere in cui si trovava prima di prendere parte al laboratorio di teatro e invece il triangolo è la forma che rimanda alla sensazione di difficoltà provata durante il laboratorio, che è stata un'occasione per mettersi in gioco in modo nuovo, imparare a fare fatica e ad uscire dalla propria zona di comfort. È un'esperienza che le piacerebbe rifare.

2.2.5 Analisi dati

Per questa ricerca è stata effettuata un'analisi di tipo tematico.⁹⁴ Dopo aver trascritto fedelmente i dati raccolti tramite audio registrazione, è seguita una fase di codifica per ciascuna intervista al fine di suddividere e organizzare il materiale raccolto per categorie tematiche relative agli argomenti affrontati. I titoli dei vari nuclei concettuali hanno cercato di incorporare nuove e originali tematiche generate a partire dai contributi apportati dagli utenti e dagli operatori intervistati. Infine dopo aver codificato con coerenza i vari argomenti tra le tre interviste, è stato necessario riportare a unità i dati raccolti in dialogo con le riflessioni del ricercatore e con le prospettive teoriche di riferimento.

2.2.6 Restituzione dei risultati

Nel corso della rielaborazione e organizzazione dei dati raccolti, non è presente un momento di verifica con gli operatori; tuttavia è previsto un incontro post redazione del rapporto di ricerca per condividere l'elaborato realizzato offrendo alla Cooperativa un'occasione di confronto con una prospettiva esterna e di rilettura di quanto vissuto all'interno dell'esperienza teatrale.

⁹⁴ Milani, P. Pegoraro E. (2015) *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci editore.

CAPITOLO 3 - I RISULTATI DELLA RICERCA EMPIRICA

Di seguito si illustrano i risultati raccolti attraverso lo strumento delle interviste che hanno rilevato la voce dei partecipanti guidati dagli operatori all'interno del laboratorio di animazione teatrale di Cooperativa Verlata, come riflessione autentica sulle ipotesi formulate per questo elaborato di ricerca. Gli ambiti di indagine riguardano l'esperienza del teatro intersecato anche al tema del lavoro, analizzati attraverso una prospettiva relazionale: i partecipanti con se stessi e con gli altri componenti del gruppo, la relazione degli operatori con gli utenti, con se stessi e con i propri colleghi.

3.1 La relazione dei partecipanti con se stessi

Il primo ambito che tale ricerca intende conoscere riguarda quello della relazione che ciascuna persona costruisce con se stessa.

A partire dall'esperienza di teatro vissuta secondo la prospettiva degli utenti, emerge che lo strumento del teatro all'interno di Cooperativa Verlata consente di sperimentare nuovi modi per esprimersi, per acquisire autonomie e responsabilità; si tratta di un'opportunità di crescita personale che porta a migliorarsi, dal punto di vista caratteriale, relazionale e che trova utilità anche all'interno di contesti lavorativi.

Il luogo del teatro si manifesta in questa realtà come uno spazio nuovo in cui ciascuna persona a partire da ciò che è, dalle proprie caratteristiche personali e abilità sociali si conosce e si sperimenta attraverso un linguaggio altro, soprattutto durante la fase laboratoriale (nel corso del primo anno).

Alcuni esercizi per me erano completamente nuovi e sperimentare tante altre cose prima di usare solo la voce e provare le altre scene, secondo me è stata un'utilità in più perché scopri che puoi esprimerti anche in altre forme e non solo con la voce. (Int. 2 – Utente)

Infatti, ciascun partecipante viene accompagnato soprattutto nel corso della fase iniziale attraverso le diverse tipologie di esercizi teatrali proposti che fanno entrare la persona in contatto con il proprio e altrui corpo, in quanto anch'esso può essere considerato come uno strumento di comunicazione nuovo di sé, quando posto in relazione con degli oggetti di scena o con le altre persone sempre dentro un'ottica artistica.

Abbiamo dato questo sgabello ad ogni ragazzo e ognuno poteva provare ad esplorarlo e a scoprirlo attraverso i sensi di cui era dotato, vista olfatto e quanto altro ma anche usarlo in interazione con il corpo, ovvero come questo oggetto può darmi degli stimoli per muovermi e assumere delle posizioni e forme che non conosco. In merito allo sgabello abbiamo fatto un lavoro più fisico legato sul trovare diverse forme di appoggio allo sgabello piuttosto che di utilizzarlo in forma simbolica e fantasiosa o utilizzare gli spazi vuoti; quindi, inserire il corpo all'interno degli spazi vuoti ed è stato bello vedere i ragazzi sperimentarsi in maniera libera all'interno di indicazioni che erano state date ma che in ogni caso lasciavano una gran libertà di sperimentarsi. (Int. 3 – Operatore)

La novità del linguaggio teatrale si trova nella libertà di sperimentarsi, di andare oltre i propri limiti, di far nuove conoscenze soprattutto legate a se stessi, a ciò che si è, al potenziale posseduto, ma talvolta ancora sconosciuto. Il teatro è un'occasione per mettersi in gioco, per conoscere se stessi sotto una lente altra, facendo emergere nuove capacità e per essere scomodati dalla propria comfort zone. Lo strumento del teatro infatti, viene sinteticamente definito così da due ragazzi:

Andare contro corrente, contro vento, è come mi sono sentito. Superare gli ostacoli. (Int. 2 - Utente)

Lo assocerei alla parola magia perché il teatro ha un po' di magia sotto. Sapere che dietro le quinte che in un posto che in un altro, vedi sì il lavoro che c'è dietro, ti stupisci perché dici "mamma mia per fare tutte queste cose ci vogliono i vari attrezzi, impegno." Vedi anche quante persone ci stanno dietro a lavorare su questa cosa dici wow è fantastico. In mezzo a tante persone ti viene voglia di fare questo lavoro e ti può fare anche sognare e quindi è una cosa molto importante perché ti fa dire "voglio sperimentare, voglio fare". (Int. 2 - Utente)

Lo strumento del teatro per alcuni stimola a far di più, a puntare in alto, ad andare oltre il conosciuto; talvolta succede che un'esperienza potenzialmente molto positiva possa essere, almeno in una fase iniziale molto sfidante. Tuttavia, è proprio passando attraverso tali esperienze di fatica, di prova, che si giunge ad ottenere risultati inaspettati, come anche a rivalutare alla fine del percorso il giudizio iniziale sull'esperienza che apparentemente sembrava tracciare dei passi dentro una strada lontana dalla propria personalità e dai propri bisogni.

Prima mi sentivo bene e dopo mi ha messo un po' in difficoltà. Mi ha aiutato personalmente, come che sono migliorata nel carattere, ho imparato a fare gli esercizi. Prima ero un po' sulle mie e adesso invece sono più stimolata. (Int. 1 - Utente)

Un'esperienza di teatro di questo tipo genera anche lo sviluppo di un senso personale di responsabilità verso ciò per cui si sta lavorando, portando il soggetto partecipante al laboratorio a porre attenzione e a impegnarsi affinché possa emergere la parte migliore di sé all'interno di ciò che si sta realizzando.

Dare l'importanza al lavoro che si fa per rendere quella cosa. Tipo tu dici voglio iniziare a fare questa cosa del teatro ed è bello quando gli dai importanza e voglio darci una marcia in più per questo progetto e ottenere un ottimo risultato a livello teatrale e quindi dici mi impegno che per me che per gli altri e avere la passione di fare le cose fatte bene per avere la possibilità di recitare che in modo parlato che in modo corporeo. (Int. 2 - Utente)

Posso lavorare meglio su quello che devi fare e fai vedere alla gente che lavori bene. (Int. 1 - Utente)

L'esperienza di animazione teatrale ha cura dunque che ogni partecipante possa emergere e trovare un posto all'interno di questo contesto sentendosi a proprio agio a partire da ciò che si è; è un'esperienza che accompagna chi vi prende parte ad acquisire una forma di autonomia che tiene fede alla personalità del soggetto e gli restituisce dignità e libertà, talvolta ottenendo risultati inaspettati.

Una scena in particolare e il percorso di questa ragazza che di fatto si è portata a casa una scena da solista. Nel laboratorio degli anni prima c'erano grosse difficoltà: il suo traguardo era stato quello di riuscire a dire una sola parola sul palco. Siamo passati da quello al fatto che lei è riuscita a portare una scena da sola in palcoscenico.

È molto difficile riuscire a cogliere cosa c'è dietro quello che si vede in uno spettacolo come può essere uno spettacolo dei nostri. Dietro una piccola azione può esserci un percorso fatto di piccoli passi fatti da questa persona per arrivare a compiere quel gesto che non è per niente scontato e purtroppo lo puoi cogliere solo lavorandoci assieme a stretto contatto. (Int. 3 - Operatore)

Lo strumento del teatro crea inoltre l'opportunità di sviluppare la consapevolezza che è possibile per ciascuno essere protagonista con la propria unicità. Questo sentire per

alcuni soggetti può generare una dimensione di fiducia rinnovata verso se stessi che porta a credere nelle proprie potenzialità e a sperimentarsi con maggiore autenticità anche dentro modalità nuove proposte all'interno dell'esperienza di teatro.

Superare l'ostacolo, avanti tutta. Dirsi che non è troppo alto, all'inizio non pensi di fare subito uno spettacolo, vai verso il vuoto quasi, non sai cosa c'è al di là del ponte. (Int. 2 - Utente)

Quando tu superi il blocco, la paura di esporsi alle persone, di imparare ad essere più aperti, migliori anche. Fa bene alla propria persona essere più felici se tu riesci. (Int. 2 - Utente)

L'esperienza teatrale è dunque un'occasione di trasformazione, di spostamento di sguardo verso se stessi che conduce ad un miglioramento. Questo cambiamento è dovuto anche al sentire di una dimensione familiare ed emotiva che si viene a creare all'interno dell'esperienza di teatro, attraverso cui diviene possibile riconoscersi. Durante le interviste infatti, i ragazzi associano colori ed emozioni facendo riferimento ad elementi o caratteristiche presenti nella loro quotidianità.

Rosso e nero, perché è la mia squadra preferita, però mi fa pensare al teatro. (Int. 1 - Utente)

Rosso. Colore acceso, mi rappresenta. (Int. 2 - Utente)

Rosso, perché è il mio colore preferito e perché l'ho associato ai tendoni del teatro e la maggior parte dei teatri tendono a essere rossi perché è un colore caldo e accogliente; ma posso dire anche il giallo o l'oro perché porta felicità. Il giallo ricorda i faretti che illuminano il posto ed è veramente molto bello. (Int. 2 - Utente)

Un altro argomento della quotidianità che emerge in modo forte è il tema del lavoro in quanto dimensione centrale che permette di dare senso alle proprie giornate. Il teatro porta l'individuo all'acquisizione di autonomie, un senso di responsabilità che consente di crescere per alcuni punti di vista personali e caratteriali; si tratta di elementi che consentono lo sviluppo della consapevolezza che c'è bisogno di prendersi cura della dimensione lavorativa per la propria vita. In alcune situazioni l'elemento formativo presente all'interno dell'esperienza teatrale accompagna nella crescita di alcuni aspetti della persona che sono fondamentali anche in vista di un inserimento dell'individuo nel mondo del lavoro.

Il lavoro ti mantiene la tua vita, se c'è lavoro vai avanti. È importante per non stare a casa a fare niente, almeno vengo qua coi i miei compagni di lavoro, faccio le pause, lavoro, sto con i miei compagni.

Per me il teatro è stato importante perché così coltivi la passione e puoi portarla anche al di fuori della cooperativa. (Int. 1 - Utente)

L'attività di teatro, la sua prima finalità non è quella di creare competenze lavorative, fa parte di tutte quelle categorie più di tipo creativo, socializzante espressivo che prendono in considerazione la persona nella sua totalità. Anche qui lavorando in gruppo, sulla consapevolezza di sé si va sicuramente a nutrire e lavorare su degli aspetti che risultano funzionali alla vita in generale della persona e quindi a eventuali e futuri contesti di lavoro. Penso alla collaborazione, al senso di responsabilità, all'idea di dover perseguire un obiettivo e mettere il proprio impegno per portarlo a termine. (Int. 3 - Operatore)

3.2 La relazione tra partecipanti

Il secondo ambito relazionale fa riferimento al rapporto che si instaura tra i partecipanti all'esperienza di animazione teatrale: la scoperta della presenza dell'altro innesca un movimento di decentramento del soggetto da se stesso che diventa un'occasione per mettersi in ascolto dell'altro e accoglierlo offrendogli il supporto di cui necessita dentro una logica di reciprocità; è attraverso questa relazione che per il soggetto è possibile vivere un'esperienza di riconoscimento di sé attraverso l'altro.

Il gruppo è l'elemento cardine che funge da traino, soprattutto nel momento in cui al suo interno si viene a creare un clima di fiducia e complicità che diventa lo stimolo anche per i partecipanti più timidi o disattenti. In particolare, durante la prima fase del laboratorio vi è la cura verso questa dimensione che è fondamentale affinché l'esperienza si strutturi su questa solidità di base, e dunque ciascuno si senta poi accolto all'interno del gruppo, sia a proprio agio e si senta libero di esprimersi tenendo fede a se stesso.

Se penso a come si sono aiutati mi viene in mente una scena particolare, cioè il giorno in cui le scuole sono venute in visita qui da noi per vedere la scena che avevamo costruito fino a quel momento. C'erano i ragazzi molto agitati e in particolare una ragazza che manifestava il suo

disagio e ricordo questa scena in cui un'altra ragazza altrettanto intimidita cercava di supportarla dicendole "no dai, anche io sono agitata, ma ce la faremo". (Int. 3 - Operatore)

Per me è stato molto importante perché gli altri li spingevo che lavorassero di più. Motivavo il gruppo: "fate così, aspettate." (Int. 1 - Utente)

All'interno dell'esperienza teatrale il gruppo costituisce anche quello spazio in cui ci si sente accolti pienamente per ciò che si è e attraverso cui è possibile riconoscere sé stessi. Grazie all'atteggiamento di apertura che ciascun partecipante assume nei confronti dell'altro ci si può rispecchiare dentro ad uno sguardo autentico e in un clima di serenità.

Mi è piaciuto quando abbiamo fatto la giornata in cui ci siamo inventati dei personaggi e per tutto il giorno abbiamo fatto finta di essere quei personaggi lì. Io mi ero inventata una creatura magica che regala i colori per la felicità delle persone, rendeva la giornata più colorata e allegra agli altri. (Int. 2 - Utente)

Salire sul palco la prima volta è stato fantastico, un po' la prima magia del teatro che sei lì ed è come se tu andassi in un mondo parallelo che non sono più io ma sono un personaggio che faccio vedere chi sono ma sotto un altro aspetto e quindi immaginare tutto e dire si sto facendo questo spettacolo che si è bello per me e dà qualche emozione in più che se è una cosa bella e fatta bene fa stare bene te e se lo sei tu lo sono anche gli altri e la felicità raddoppia ed è bellissimo. (Int. 2 - Utente)

L'esperienza di teatro permette di scoprire che la presenza dell'altro costituisce un valore aggiunto per la propria vita perché ci dona la possibilità di conoscere qualcun altro che permette al singolo di spostare il proprio sguardo non tenendolo focalizzato solo su di sé. Avviene un vero e proprio movimento di decentramento che fa uscire l'individuo dalla propria zona di comfort e lo accoglie in una dimensione di appartenenza nuova, più grande, dentro cui sperimenta l'uniformarsi al ritmo del movimento del gruppo. L'esperienza del gruppo genera la possibilità di portare l'individuo fuori da sé, in alcuni casi spostandolo dall'eccesso di protagonismo che lo abita e in altri portandolo in superficie rispetto a una dimensione di isolamento in cui si può trovare ad esempio per motivi di tipo caratteriale.

C'è chi magari ha un'indole protagonista e quindi il lavoro da fare è più quello di accordarsi ad un gruppo e lavorare sull'ascolto e sul sentirsi parte di un lavoro fatto assieme e non solo io che faccio; poi c'è chi invece si trova a fare un po' il movimento opposto, chi si trova maggiormente a suo agio nel gruppo anzi si nasconde e il lavoro è stato più quello di farli emergere. Sono dei passaggi individuali anche molto diversi. (Int. 3 - Operatore)

Mi ha aiutato personalmente, come che sono migliorata nel carattere, prima ero un po' sulle mie e adesso invece sono più stimolata. (Int. 1 - Utente)

Il gruppo emerge come elemento fondante ed essenziale per perseguire le finalità dell'esperienza di teatro sin dalla fase laboratoriale. Quando durante l'intervista si è affrontato il tema degli esercizi, il ricordo e l'attenzione si sono orientati tanto per gli utenti che per gli operatori sull'esperienza di sincronia e ascolto che si è creata tra i partecipanti del laboratorio.

Poter sincronizzarsi sui ritmi e modi dell'altro e anche sincronizzarsi con se stessi e pensare alla cosa che vai a proporre all'altra persona e cercare di superare i propri limiti di posture, equilibrio e capacità. (Int. 3 - Operatore)

Ricordo le esperienze a due a due, burattino-burattinaio in cui bisognava curarsi dell'altro. (Int. 2 - Utente)

In definitiva, l'esperienza di teatro, in particolare se realizzata assieme a un gruppo di persone, porta il soggetto a trasformare la propria prospettiva sviluppando delle capacità e attenzioni che sono utili per sé, per la propria vita, per le relazioni che instaura e anche per la propria esperienza lavorativa.

A livello lavorativo io penso che può aiutare di più a imparare a essere un po' più... a sapere come relazionarsi con gli altri, perché almeno sei lì che dici, questo può essere utile per il lavoro perché magari prima sei un po' sulle tue e impari a esternarti. Questo può essere utile per chi lavora a contatto con più persone. (Int. 2 - Utente)

Le emozioni sono contagiose per chiunque, se io mi trovo una persona che tende a essere triste contagia gli altri e gli altri diventano tristi, se io mi presento che sono più calma e felice anche gli altri hanno la stessa reazione e faccio bene che a me che agli altri. (Int. 2 - Utente)

3.3 La relazione tra partecipanti e operatori

Questo tipo di relazione è altrettanto fondamentale affinché l'esperienza di animazione teatrale sia fruttuosa e persegua gli obiettivi personali e generali prefissati per l'attività. I dati raccolti rivelano che all'interno di questa realtà vi è un rapporto di parità tra operatori e utenti basato su caratteristiche quali la fiducia, la corresponsabilità e la collaborazione. Sono elementi imprescindibili che permettono che l'esperienza laboratoriale sia cucita su misura per ciascuno affinché ogni partecipante possa viverla con totale autenticità.

Alla base di questo rapporto è necessario costruire un legame di fiducia, il quale permette che si generi uno spazio di libertà per entrare reciprocamente a contatto tra educatori e partecipanti. Talvolta è possibile che, proprio per la libertà che si viene a creare dentro le relazioni, si manifestino delle fatiche o delle resistenze di fronte alle proposte degli operatori.

Diciamo che è stato bello e utile avere qualcuno che ti dà dei consigli per migliorare su qualcosa a livello teatrale e dici "questa cosa non la so fare, non mi viene" oppure dici "cosa posso fare in questo momento". Tu dici all'operatrice "cosa facciamo, posso farlo io, lo facciamo assieme?", si valuta appunto cosa fare, come farlo e dopo ti arrangi, c'era collaborazione. (Int. 2 - Utente)

È stata durezza perché io ero capace da solo. Mi sono scontrato perché volevo fare le cose da solo senza l'operatore. (Int. 1 - Utente)

Per me è stato bello, mi hanno aiutata. Qualche volta mi infastidivano, quando dovevamo provare ancora e io non volevo, a volte proprio non volevo, ero stanca. (Int. 1 - Utente)

Per mantenere fede alla relazione di fiducia instaurata, l'attività di teatro si costituisce a partire dalle caratteristiche e dalle abilità possedute da ciascun partecipante al laboratorio: l'intenzione di partenza è proprio quella di porsi in ascolto, di conoscere i partecipanti e di intrecciare il progetto con la verità e la bellezza che abita la vita di queste persone e non di pensarlo a priori correndo il rischio di proporre qualcosa che non è a loro misura.

Stare in ascolto delle caratteristiche individuali che uno porta, siamo tutti persone diverse con bisogni diversi. Per me relazionarmi a loro vuol dire stare costantemente in ascolto di quello che quella persona mi porta e sulla base di questo orientare il mio intervento e il mio agire come educatore. (Int. 3 - Operatore)

Siamo riusciti a ricavare da loro i contenuti, i pensieri e punti di vista. È stato molto bello, anche pensare assieme come colleghe i modi che potevamo mettere in campo per far sì che i ragazzi potessero esprimersi. (Int. 3 - Operatore)

Un altro elemento essenziale per accrescere le relazioni all'interno del gruppo teatrale è sperimentare un senso di abbandono e di fiducia totale soprattutto da parte degli operatori nei confronti degli utenti, costruendo un livello paritario di condivisione dell'esperienza dentro cui matura anche una condivisione di un senso di responsabilità non scontato da parte degli utenti. All'interno di questa nuova dimensione paritaria, anche gli operatori si sentono chiamati a contribuire portando talvolta parti di sé anche molto personali.

Ricordo il momento in cui eravamo seduti tutti in cerchio e stavamo lavorando su una scena legata al ricordo e abbiamo condiviso verbalmente alcuni dei ricordi più preziosi della nostra infanzia/passato da inserire all'interno dello spettacolo. È stato bello perché tutti i ragazzi, anche quelli con più difficoltà sono riusciti a dire la loro e di fatto poi è un contributo che è stato valorizzato. Ritorna anche l'aspetto della parità perché quando facevamo questo confronto anche noi operatori portavamo i nostri ricordi mettendo sul piatto anche noi la nostra parte. (Int. 3 - Operatore)

C'è gran complicità perché ti trovi a interagire con loro e accedere a contenuti molto personali sia loro che nostri e non è una cosa che capita così frequentemente nella quotidianità e però farlo all'interno di quello spazio lì comunque protetto e definito è molto arricchente e stimolante perché proprio instauri un rapporto come si diceva prima più paritario e non mediato dai ruoli lavorativi che in altri contesti invece abbiamo. (Int. 3 - Operatore)

C'è proprio una dimensione più intima in cui entri di più in contatto con l'essenza della persona perché in quel momento tu porti i tuoi sentimenti, è un rapporto più profondo, protetto direi. (Int. 3 - Operatore)

Su questa base paritaria e di condivisione reciproca di fiducia e responsabilità, si genera la libertà di coinvolgere gli utenti nella fase di pensiero di alcune parti della messa in scena. Si viene a creare dunque un'attività che è basata sulla collaborazione e sulla partecipazione attiva degli utenti, tutti fattori che oltretutto risultano essere in linea con gli obiettivi generali prefissati a priori per l'attività di teatro.

Gli operatori hanno messo cuore e anima per fare tutti i dettagli, per fare questo, fare quello. Le scene le abbiamo pensate tutti assieme, ci hanno coinvolti sempre. Prima facevano riunione su di sopra tra loro e poi venivano giù a raccontarci cosa avevano pensato. (Int. 1 - Utente)

Erano lì per imparare anche loro a fare un corso di teatro. Non siamo partiti con l'idea di fare di punto in bianco lo spettacolo. L'idea era "proviamo a vedere cosa viene fuori". (Int. 1 - Utente)

Ciò che conta davvero quindi è rendere i ragazzi che partecipano all'attività di teatro protagonisti a 360° di questa esperienza, per rendere così possibile la realizzazione di un'esperienza autentica e cucita su misura con e per ciascuno di loro. L'esperienza di teatro, grazie alla relazione presente tra operatori e utenti, permette che vi sia soprattutto da parte dei partecipanti un atto di affidamento verso gli operatori di ciò che abita anche la loro dimensione interiore.

Il teatro è un'esperienza di trasformazione sicuramente anche dei ragazzi in senso globale. (Int. 3 - Operatore)

Aver cura di loro è significato accogliere i loro sentimenti, confidenze, ansie, paure essere quasi testimoni e custodi della loro dimensione più intima. (Int. 3 - Operatore)

Infine, una provocazione rispetto a questa relazione: chi accompagna chi? Talvolta, soprattutto durante alcune fasi del laboratorio (in particolare il periodo del lockdown del 2020) è stata soprattutto la tenacia dei ragazzi a dare la forza e la motivazione per portare avanti con coraggio e creatività l'attività di teatro, nonostante gli ostacoli e i limiti imposti dal periodo storico.

Se penso alle emozioni provate alla fine di questa esperienza mi viene da dire che l'entusiasmo e la motivazione dei ragazzi è stata la cosa più preziosa perché ripensando tutto sarebbe stato così

facile fermarsi di fronte agli ostacoli e rinunciare alla cosa; è stato quasi un atto da kamikaze ostinarsi e voler provare fino all'ultimo con un sacco di imprevisti. Però questo è stato il frutto della motivazione che se in alcuni momenti poteva venire leggermente meno per noi operatori, in questo i ragazzi hanno contribuito a stimolarci a farci andare avanti. (Int. 3 - Operatori)

3.4 La relazione degli operatori con se stessi

La prospettiva degli operatori viene indagata attraverso le interviste da tre punti di vista: la prospettiva professionale, in relazione ai colleghi e il punto di vista personale.

Per quanto concerne la prima prospettiva, questa esperienza di teatro è stata vissuta come una possibilità da un lato di mettere in gioco alcune abilità possedute, ma legate ad altre esperienze formative e dall'altro di sperimentare nuove abilità dovute a ciò di cui c'è bisogno per realizzare l'attività di teatro.

Sicuramente la mia esperienza professionale si è arricchita moltissimo. Ho imparato tante cose dalle colleghe, mi ha dato la possibilità di rispolverare e rimettere in gioco alcune competenze e conoscenze che avevo per altri titoli di studio che possiedo; è stata una crescita professionale sicuramente importante da questo punto di vista. (Int. 3 - Operatore)

Anche per me è stato un tassello importante per il mio percorso lavorativo in generale. È stato un contesto in cui ho sperimentato un ruolo di conduzione e di regia. (Int. 3 - Operatore)

Dal punto di vista della relazione con i colleghi, gli elementi centrali che emergono sono l'importanza della sintonia, del dialogo, di una dimensione di trasparenza che ha reso possibile vivere questa esperienza soprattutto nei momenti di maggiore difficoltà. Essere squadra, lavorare per un obiettivo comune avendo a cuore il bene di queste persone, ha permesso che vi fosse unità e coerenza per tutta la durata dell'esperienza triennale.

Tra noi operatori è sempre più diventato un lavoro di squadra, ci siamo confrontate e messe in gioco in modo paritario in tutte le fasi del percorso; sicuramente da un lato penso di aver affinato una competenza più di conduzione, ma anche di relazione e lavoro d'equipe, in particolare in un progetto come questo in cui si mette tanto del proprio. (Int. 3 - Operatore)

È stato anche possibile per una sintonia e una visione comune delle cose che viaggiava sullo stesso binario, altrimenti le difficoltà sarebbero state maggiori, non essendo nessuna delle tre competenti per questo lavoro, le competenze a livello di studio ci sono, ma non sono mai state sperimentate a livello lavorativo in altri contesti. (Int. 3 - Operatore)

Per quanto riguarda la crescita personale degli operatori attraverso questa esperienza professionale, emerge l'importanza di aver vissuto autenticamente questo percorso: senza la paura di esporsi, di metterci la faccia condividendo cose anche molto personali, ma solo con il desiderio di accompagnare i partecipanti al laboratorio di animazione teatrale con trasparenza dentro questa esperienza professionale e di vita. Questo atteggiamento ha permesso agli operatori di essere credibili agli occhi dei ragazzi rendendo possibile per ciascuno vivere a propria misura questa esperienza.

Ricordo il momento in cui eravamo seduti tutti in cerchio e stavamo lavorando su una scena legata al ricordo e abbiamo condiviso verbalmente alcuni dei ricordi più preziosi della nostra infanzia/passato da inserire all'interno dello spettacolo. È stato bello perché tutti i ragazzi, anche quelli con più difficoltà sono riusciti a dire la loro e di fatto poi è un contributo che è stato valorizzato. Ritorna anche l'aspetto della parità perché quando facevamo questo confronto anche noi operatori portavamo i nostri ricordi mettendo sul piatto anche noi la nostra parte. (Int. 3 - Operatore)

Il teatro è sicuramente stato un modo per andare più a fondo dentro me stessa, sotto tanti livelli del me personale, professionale e del me in relazione con gli altri e una scoperta per i ragazzi e dei ragazzi che non finisce mai. (Int. 3 - Operatore)

CONCLUSIONI

Come vivono personalmente questi ragazzi un'esperienza laboratoriale di questo tipo?

Cosa significa per loro essere protagonisti e quindi anche responsabili di qualcosa?

Come può diventare il teatro uno strumento, una possibilità per acquisire nuove autonomie e sviluppare ulteriori capacità, utili a livello relazionale e anche per il mondo del lavoro?

Come entrano in relazione le caratteristiche del teatro con le teorie pedagogiche?

Le domande guida di questa ricerca trovano riscontro nei dati raccolti tramite gli utenti e gli operatori di Cooperativa Verlata che hanno preso parte alle interviste. L'indagine e i relativi risultati perseguono una prospettiva di tipo relazionale per approfondire il tema del teatro come strumento di comunicazione altro per persone con disabilità; è proprio a partire dalle relazioni che si instaurano all'interno dell'esperienza di animazione teatrale che trovano spazio alcune risposte essenziali ai fini di questo studio.

Lo strumento del teatro si propone per i partecipanti al laboratorio come uno spazio di formazione prima di tutto umano e solo in un secondo momento attoriale; si tratta di un percorso attraverso cui è possibile approfondire la conoscenza verso se stessi e migliorare personalmente ad esempio in alcuni aspetti del carattere, maturare un senso di responsabilità verso ciò che si sta facendo, con il desiderio di ottenere un buon risultato per dare dignità al proprio lavoro e impegno.

Questo primo aspetto rilevato all'interno dell'indagine trova il proprio fondamento teorico nel rinnovamento teatrale del Novecento⁹⁵: la scuola è un'occasione per mettere alla prova i suoi allievi che diventano protagonisti in quanto viene loro affidato il compito di pensare all'azione creativa relativa a ciò che si porterà in scena. Il teatro nel Novecento si rinnova come un luogo in cui si apre la possibilità per ciascuna persona di esprimersi e fiorire rimanendo coerenti con ciò che si è.

Un altro fattore che è centrale ed emerge ai fini di questa ricerca è il gruppo. La presenza dell'altro è imprescindibile per la buona riuscita dell'esperienza: è un elemento

⁹⁵ Cfr. AA.VV. (2008) *Breve storia del teatro per immagini*. Roma: Carocci.

che non può mancare in quanto permette di sperimentare la funzione comunicativa del teatro. Le relazioni che si instaurano consentono a ciascun partecipante di vivere un'esperienza di decentramento che fa uscire da sé per accogliere l'unicità degli altri e mettersi in loro ascolto. Durante l'attività teatrale, ad ogni membro del gruppo viene richiesto di mettersi in gioco a quattro mani per approfondire la conoscenza di sé grazie alla presenza di qualcuno che è altro da noi e tramite cui è possibile riconoscersi. Inoltre, spesso le proposte effettuate dagli operatori creano l'occasione per conoscere meglio i diversi componenti del gruppo e a poco a poco avvertire il bisogno di non poter fare a meno di questa dimensione per vivere a pieno le attività di teatro: c'è bisogno di un costante confronto e supporto reciproco tra i partecipanti per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Nella teoria si evidenziano queste tematiche attraverso il concetto di *sollecitudine*⁹⁶ elaborato da Paul Ricoeur all'interno della riflessione sulla prospettiva etica: aver cura di qualcuno implica che vi sia uno spostamento da sé che genera un movimento verso l'altro, tramite cui è possibile riconoscere se stessi, in quanto soggetti simili. Si instaura dunque un rapporto empatico – inteso secondo la prospettiva di Edith Stein⁹⁷ - dove l'io e l'altro non si confondono, bensì si accolgono reciprocamente come una risorsa nel totale rispetto della propria unicità. Secondo il filosofo Feuerbach⁹⁸ poi, è proprio il gruppo (lui la definisce *comunità*) lo spazio in cui si trova l'essenza di ciascuno che, una volta recuperata, è possibile esprimere in totale autenticità. Inoltre, il gruppo di animazione teatrale di Cooperativa Verlatà è coerente con la definizione di teatro sociale proposta dal docente Claudio Bernardi: *il teatro sociale si definisce come espressione, formazione e interazione di persone, gruppi e comunità*⁹⁹.

Un valore aggiunto a questa esperienza è dato dalla presenza del rapporto che matura tra i partecipanti e gli operatori che si occupano di curare e guidare le attività teatrali. Essi mettono in luce le potenzialità degli utenti – veri protagonisti del laboratorio – costruendo un legame paritario che si caratterizza per la presenza di una forte collaborazione e un dialogo continuo al fine di far vivere a ciascuna persona un percorso dentro cui riconoscere se stessi e fiorire nella pienezza della propria autenticità.

⁹⁶ Cfr. Bernardi C. (2004) *Il teatro sociale. L'arte tra il disagio e la cura*. Roma: Carocci Editore

⁹⁷ Cfr. Conte M. (2006) *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa Multimedia

⁹⁸ Cfr. Buber M. (1994) *Educare all'incontro. La pedagogia di Martina Buber*. Roma: Città Nuova Editrice

⁹⁹ Bernardi C. (2004) *Il teatro sociale. L'arte tra il disagio e la cura*, p. 57. Roma: Carocci Editore

Nella teoria, il rapporto paritario che è presente tra operatori e utenti trova fondamento all'interno dell'ontologia heideggeriana¹⁰⁰, secondo cui la cura autentica è tale quando il soggetto è accompagnato nel proprio percorso ad aver cura di sé e quindi a scegliere di conoscere ed esprimere le proprie potenzialità autonomamente, senza che qualcun altro si sostituisca e prenda le decisioni al posto suo. Talvolta il rapporto tra operatori e utenti fa pensare alla distanza espressa dal concetto di Zone of Proximal Development¹⁰¹, che è minore o maggiore a secondo dei bisogni di ciascuna persona.

Per le finalità stabilite da questo studio è bene mettere in luce anche il rapporto che gli operatori creano tra loro. La presenza di un confronto costante e di un dialogo continuo è fondamentale per sostenersi nel cercare di costruire delle proposte per l'attività teatrale che non mancano mai di tenere fisso all'orizzonte i destinatari della proposta, la quale per essere efficace deve essere costruita a loro misura: per questo è necessario praticare un serio e prolungato tempo di ascolto e osservazione di ciascun partecipante al laboratorio.

L'approccio degli operatori referenti di questo laboratorio possiede una risonanza con lo stile del teatro povero ideato da Jerzy Grotowski¹⁰², povero in quanto libero dagli eccessi di un teatro inteso come un mero prodotto, ma che si affida invece ad una definizione di teatro inteso come forma d'arte, il cui artista è proprio l'attore stesso. La formazione teatrale deve avere come priorità quella di prendersi cura dell'umanità di ciascuna persona affinché il teatro diventi uno spazio a misura di ogni attore, il quale può emergere in totale autenticità.

Infine, è importante realizzare una riflessione anche in merito al rapporto esistente tra pedagogia e teatro all'interno di questo studio. Infatti, è grazie al permanere del dialogo tra le due discipline protagoniste di questa ricerca che esse interagiscono e si supportano reciprocamente a sostegno di tale tesi. Il teatro come strumento educativo, come mezzo che funge da contesto per l'indagine non può prescindere dal supporto dei presupposti pedagogici, i quali costituiscono le fondamenta degli aspetti educativi presenti all'interno della proposta laboratoriale teatrale di Cooperativa Verlata.

In conclusione, si può affermare che lo strumento del teatro all'interno di Cooperativa Verlata ha accompagnato i vari membri del gruppo, operatori compresi, ad

¹⁰⁰ Cfr. Heidegger M. (1971) *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi

¹⁰¹ Cfr. Mortari L. (2013) *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci Editore.

¹⁰² Cfr. Oliva G. (1999) *Il laboratorio teatrale*. Milano: LED

apprendere un nuovo stile di comunicazione. Il percorso di animazione teatrale all'interno di Cooperativa Verlata risulta essere efficace per l'acquisizione di nuove autonomie e lo sviluppo di ulteriori abilità, utili per la propria vita, ma anche nei contesti lavorativi, grazie alle relazioni che si creano all'interno del gruppo e ad un'esperienza formativa pensata su misura per ciascuno di loro.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2008) *Breve storia del teatro per immagini*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. Colicchi E. a cura di (2018) *Pedagogia al confine: trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli
- Benvenuto G. (2015) *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore
- Bernardi C. (2004) *Il teatro sociale. L'arte tra il disagio e la cura*. Roma: Carocci Editore.
- Buber M. (1994) *Educare all'incontro. La pedagogia di Martina Buber*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Buber M. (2004) *Il cammino dell'uomo*. Magnano: Qiqajon
- Cyrulnik B. (2002) *I brutti anatroccoli*. Edizioni Frassinelli.
- Conte M. (2006) *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa Multimedia
- Corbetta P. (1999) *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Cruciani F. (2006) *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*. Roma: Editoria & Spettacolo.
- Cruciani F. Faletti C. a cura di (1986) *Civiltà teatrale nel XX secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Freire P. (2018) *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele
- Freire P. (1973) *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: A. Mondadori
- Heidegger M. (1971) *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi
- Jasinski, I., Lewis, T.E. (2016) The Educational Community as In-tentional Community, *Studies in Philosophy and Education* Vol. 35, p. 371–383 (2016).
<https://doi.org/10.1007/s11217-015-9480-5>
- La Mendola S. (2009) *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. UTET
- Le Néouanic L. (2018) *Piccola macchia*. Edizioni Primavera

- Mantegazza R. (2006) *L'educatore. Manuale di formazione teatrale per educatori*. Bari: La Meridiana
- Miglionico, M. *Il progetto educativo del teatro di Jacques Copeau e l'educazione alla teatralità*. Novara: Editore XY.IT
- Milan, G. (2020) *A tu per tu con il mondo. Educarci a viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa Multimedia
- Milani, P. Pegoraro E. (2015) *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci editore.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2009) *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. URL (Giugno, 2022):
https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf
- Mortari L. (2013) *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci Editore.
- Nardo, A. (2021) Exploring a Vygotskian Theory of Education and Its Evolutionary Foundations, *Educational Theory*, vol. 71, p. 331-352.
<https://doi.org/10.1111/edth.12485>
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Oliva G. (1999) *Il laboratorio teatrale*. Milano: LED
- Oliva, G. (2005) *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Oliva G. (2005) *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*. Milano: LED.
- OMS (2002) ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health. Erickson
- Scilironi C. (2020) *Lezioni su Essere e Tempo di Martin Heidegger*. CLEUP

Senato della Repubblica (2021) *Costituzione Italiana*, URL (Giugno, 2022):
https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione_novembre_2021.pdf

Trincherò R. (2002) *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli

Ungar M. (2011) The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct, *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>