

IL TEATRO DELL'OPPRESSO:

un repertorio di tecniche per riconoscere le discriminazioni sul e attraverso il corpo

a cura di Alessandro Tolomelli e gruppo Krila

Che cos'è il teatro dell'oppresso?

Il Teatro dell'Oppresso (TO) è un metodo di lavoro teatrale inventato dal brasiliano Augusto Boal che sviluppò la sua metodologia di lavoro teatrale partendo dalle elaborazioni di Brecht, da un lato, e Stanislavskij, dall'altro.

Il TO si configura come un tipo di teatro con una forte valenza pedagogica che rifiuta la tentazione ideologica e promuove una logica relazionale improntata al dialogo e al confronto.

Obiettivo del TO è il cambiamento delle condizioni sociali-relazionali dei partecipanti ai laboratori e agli eventi teatrali unendo vari elementi caratteristici dell'azione umana: lo sviluppo della teatralità personale, intesa come consapevolezza dei movimenti, delle tensioni e delle meccanizzazioni del corpo e la conseguente maggiore consapevolezza comunicativa.

Nel TO, inoltre, si indaga anche la dimensione psicologica nella quale le "oppressioni" che l'individuo subisce si traducono nell'agire quotidiano esprimendosi soprattutto attraverso atteggiamenti e il linguaggio non verbale. Nel TO si utilizzano, esaltandole, le caratteristiche positive del gruppo: la dimensione della socialità e del confronto con l'altro da sé, visto come risorsa e non come ostacolo all'affermazione personale, sono il centro del lavoro.

Partecipare ad un evento di TO significa quindi mettersi in gioco, prendere posizione, misurarsi con il rischio e con le proprie oppressioni; significa altresì sentirsi partecipi e contribuire alla ricerca di cambiamento. Messa in gioco, cambiamento, apertura alla possibilità ed al rischio sono le parole d'ordine di questo metodo. Il TO si articola inoltre in varie tecniche (Giochi-Esercizi, Teatro Forum, Teatro Invisibile, Teatro Immagine, Teatro legislativo, Teatro Giornale, Arcobaleno del desiderio e Estetica dell'Oppresso) che costituiscono un "arsenale" che mira alla costruzione di un contesto esperienziale in grado di favorire la messa in gioco dei singoli e il non-giudizio del gruppo.

Il linguaggio privilegiato nel training e nella formazione del TO è quello dell'estetica delle immagini corporee come alternativa alla preponderanza, a volte fuorviante, del verbale. I **Giochi-Esercizi**, che rappresentano la prima fase del lavoro e che sono una serie di tecniche di esercitazione, allenamento e introduzione alla pratica teatrale, sono proposte di attività di gruppo e di coppia e vogliono esplorare l'insieme delle meccanizzazioni (stereotipi, abitudini motorie, percettive...) che derivano dai nostri ruoli sociali e conducono a una limitazione delle nostre possibilità espressive e a una riduzione dei talenti individuali. Tutto il lavoro poggia su un punto fondamentale: avere un atteggiamento maieutico. Questo atteggiamento favorisce l'ascolto e il non giudizio, la costruzione in gruppo degli obiettivi e la condivisione delle strategie, la chiarificazione e consapevolezza della comunicazione, l'accettazione dell'altro da sé. Questo significa che il TO non può suscitare interesse su un tema non interessante per il gruppo, ma può sollevare problemi che non sono affrontati, benché vissuti, e permettere di chiarirne i termini.

Questa osservazione deluderà un poco chi pensa al TO come uno strumento in più per convincere la gente delle proprie idee, ma non è questo lo scopo del TO, né è utilizzabile in tal senso: le sue potenzialità emancipative hanno valenze altamente formative.

(Per maggiori approfondimenti sul metodo del TO segnaliamo: *Giochi per attori e non attori*, Dino Audino, Roma 2020.)

Come nasce e si trasforma il teatro dell'oppresso

Negli anni Sessanta del Novecento Boal fu un oppositore della dittatura militare che affliggeva il Brasile e la prima esperienza di TO è il risultato della ricerca di una risposta estetica alla censura autoritaria¹.

Le circostanze politiche restringevano le possibilità di azione all'interno dei teatri e Boal si trovò a sviluppare azioni in cui il teatro fosse un dispositivo attraverso cui dare senso e corpo all'analisi della realtà dalla prospettiva degli oppressi dalla dittatura.

Così nacque il Teatro Giornale: dalla ricerca di una risposta estetica alla censura imposta dai militari alla comunicazione dei media. Attraverso le diverse tecniche del Teatro Giornale, partendo da articoli e notizie censurate, si cercava di rivelare cosa era nascosto tra le righe e sottratto dal testo originale.

Nel febbraio 1971 Augusto Boal fu arrestato, torturato e poi esiliato. Perse così la direzione del Teatro Arena di San Paulo, ma non perse la sua coerenza politica e neppure la sua capacità e volontà di fare teatro.

In Perù nel 1973, Augusto Boal lavorò nel Programma di Alfabetizzazione Integrale (ALFIN), coordinato da Paulo Freire, rivolto alle popolazioni adulte, indigene e non. I partecipanti parlavano 45 lingue differenti. La difficoltà nella comunicazione verbale fu il pretesto per la creazione del **Teatro Immagine**, una tecnica di attivazione in cui la comunicazione e la performance non dipendono dalle parole. In questa tecnica teatrale domande, problemi e sentimenti sono rappresentati in immagini corporee concrete sia di tipo individuale che collettivo. Boal lavorò con gruppi di contadini, in maggioranza donne, usando simultaneamente anche la tecnica della drammaturgia simultanea² in questo modo: qualcuno raccontava una storia di vita quotidiana riguardante un concreto problema che i partecipanti volevano risolvere, poi la storia era agita sulla scena dagli attori. Questa tecnica rappresenta un'evoluzione dell'inclusione dell'oppresso nel processo di produzione teatrale. Il teatro, come nell'antica Grecia, ritornava ad essere uno spazio in cui la comunità poteva vedere riflessi i propri problemi. Il gruppo teatrale, rappresentando sulla scena il problema, dava ai membri della comunità la possibilità di discuterlo e di suggerire alternative. Le proposte erano poi improvvisate dagli attori e il risultato era di nuovo messo in discussione dopo la prova di ogni alternativa.

Questa modalità di lavoro andò avanti fino al giorno in cui una donna contadina rimase insoddisfatta della messa in scena degli attori della sua proposta e così Boal chiese a lei stessa se volesse agire direttamente sul palco. La contadina spettatrice acconsentì a salire sulla scena e disse, con la sua stessa voce e usando il suo stesso corpo, qual era la sua alternativa per il problema rappresentato³.

Così nacque il **Teatro Forum**: attraverso la distruzione della rigida distinzione tra attori e spettatori e l'implementazione di un dialogo diretto tra scena e platea.

1__A. Boal, *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas* (1974), trad. it. Il teatro degli Oppressi, Feltrinelli, Roma 1977, pp.45-49.

2__A. Boal, *Teatro del oprimido*, cit., pp.49-51.

3__*Ibidem*.

Il Teatro Forum produce la rappresentazione di un problema reale in cui l'oppresso e l'oppressore si confrontano in difesa dei loro interessi e desideri. La performance è proposta come una domanda aperta al pubblico che, dopo aver osservato, viene invitato a salire e a intervenire nella performance cercando concrete alternative.

Durante questo periodo Boal scrisse diversi libri tra cui "Il Teatro degli Oppressi"⁴ il cui titolo si ispira direttamente al libro di Paulo Freire ("La pedagogia degli Oppressi") a testimonianza di quanto i due Metodi, pur applicati a contesti diversi, perseguissero gli stessi obiettivi, quelli della coscientizzazione e dell' emancipazione, con lo stesso approccio maieutico.

In quegli stessi anni i regimi dittatoriali si diffusero come un'epidemia in tutta l'America Latina sostenuti dall'Operazione Condor, un piano di interventi in politica estera promossa dagli USA attraverso i propri servizi segreti che puntava all'eliminazione di tutti leader della sinistra. Boal si trovava in Argentina in quegli anni, ma la situazione divenne difficile anche lì ed egli cominciò a vivere in anonimato.

Per superare l'impossibilità di fare teatro nei teatri, per creare percorsi alternativi, per continuare la discussione pubblica intorno ai problemi e per aggirare il divieto che gli impediva di agire allo scoperto, Boal creò il **Teatro Invisibile** che consisteva nel proporre scene teatrali come fossero *real-life* e non era rivelato al pubblico che si trattasse di finzione teatrale. Nonostante fossero create come scene teatrali, il Teatro Invisibile era realizzato in situazioni dove poteva succedere quel fatto come un evento vero. Così gli spettatori erano reali partecipanti che reagivano ed erano coinvolti in una discussione provocata dalla scena invisibile. L'obiettivo del Teatro Invisibile è mostrare ciò che è reso invisibile nella vita di tutti i giorni.

L'autoritarismo militare nel Sud America obbligò Boal a lasciare l'Argentina, dove correva seri rischi per la sua vita, e lo portò a trasferirsi in Europa dove lavorò in diversi Paesi. Negli anni Ottanta in Francia, durante un laboratorio, Boal si confrontò con diversi tipi di storie di oppressione intrecciate in dimensioni soggettive e non direttamente correlate ad uno specifico impedimento esterno. Egli racconta che la sua prima reazione fu di grande perplessità: come può qualcuno sentirsi oppresso senza un palpabile e visibile oppressore⁵?

Prendendo in considerazione il contesto socio politico da cui proveniva era facile capire le sue difficoltà ad identificare e considerare le oppressioni in situazioni dove non erano presenti restrizioni dei diritti civili, senza uno stato di terrore, senza violenza, senza neppure un oppressore concreto.

Boal iniziò, allora, un processo di ricerca intorno alle oppressioni interiorizzate, identificando le loro origini sociali e i loro effetti sulla vita quotidiana. Creò percorsi di analisi rispetto a contesti sociali caratterizzati da oppressioni soggettive e reiterate nel tempo alla ricerca di alternative in grado di contrastarle e superarle. Questo lavoro sfociò nell'elaborazione dell'**Arcobaleno del desiderio**⁶ che ha l'obiettivo di analizzare tramite il teatro il processo di interiorizzazione e cristallizzazione dell'oppressione, sulla scorta dello Psicodramma di J.L. Moreno (Boal, 2011). L'Arcobaleno del Desiderio è un corpo di tecniche teatrali sviluppate attraverso e dentro un processo collettivo. Le storie individuali vengono investigate per evidenziare le oppressioni riconosciute e vissute dal gruppo.

Dopo la fine della dittatura Boal poté tornare in patria, dove fondò il Centro di Teatro dell'Oppresso di Rio de Janeiro (CTO Rio). Nel 1989 Boal e il suo team decisero di partecipare attivamente alla campagna elettorale supportando il candidato presidente Luis Inácio Lula da Silva.

4__lvi, p.16.

5__lvi, p.121.

6__A. Boal, *O arco-iris do desejo* (1992), trad. it. *L'arcobaleno del desiderio*, La Meridiana, Molfetta 2008.

Nel 1992 il gruppo del CTO decise di rinnovare il suo impegno nelle elezioni municipali in supporto del PT (Partito dei Lavoratori) e di Augusto Boal come candidato per il parlamento della città di Rio de Janeiro. Il gruppo del CTO elaborò in queste circostanze il **Teatro Legislativo**⁷ come variante del Teatro Forum e, se in questa tecnica gli spettatori diventano attori, nel Teatro Legislativo diventano legislatori. Nel caso del Teatro Legislativo gli spettatori non possono solo salire sulla scena e agire le loro stesse alternative, ma anche inviare suggerimenti scritti per la creazione di proposte legislative. Gli interventi nella performance sono analizzati dal pubblico con l'aiuto del Curinga (la figura di facilitatore e mediatore tra scena e platea tipico del TO altra inventata da Boal) come viene fatto solitamente in una sessione di Teatro Forum. A dispetto dell'esistenza della parola "legislativo" nel titolo, negli eventi che utilizzano questa tecnica non si formulano solo proposte di legge, ma si possono promuovere altre forme di proposta politica e di azioni pubbliche come una petizione per un cambiamento amministrativo, la riforma di una norma o suggerimenti per la politica locale.

La tecnica è una risposta al bisogno di andare oltre la scena teatrale (in senso fisico, geografico, pratico) per lavorare e provocare concrete e continue azioni sociali nella vita reale. La realtà della vita è un punto di inizio e un'ispirazione per il Teatro Forum. La trasformazione di questa realtà avviene attraverso il Teatro Legislativo. L'avanzamento nella direzione del cambiamento sociale non altera la percezione che la mancanza di una pedagogia e un'esperienza reale di educazione alla libertà ostacoli lo sviluppo civile e intellettuale dei membri dei gruppi e della comunità tutta. Nonostante il potenziale delle storie raccontate e il potere della dramaturgia inerente alla vita, non fu facile sviluppare una plastica rappresentazione di queste narrazioni. I partecipanti avevano difficoltà a creare metafore (rappresentazioni della realtà attraverso mezzi estetici) senza vedere la possibilità di avere una relazione creativa con le parole, il suono o le immagini. Essi erano relegati al ruolo di consumatori di alcuni "prodotti estetici" a cui avevano accesso.

Il CTO entrò nel nuovo secolo con l'intenzione di combattere contro ciò che veniva concettualizzato da Boal come "la terza guerra mondiale"⁸ ovvero "l'invasione del cervello" attraverso suoni, immagini e parole pre-confezionati e venduti (mercificati) dai contenuti della comunicazione di massa. Il CTO cominciò numerose linee di ricerca per aiutare i membri del gruppo a liberarsi dalle catene estetiche a cui erano soggetti e per crearne in cui il soggetto potesse riconoscersi e sviluppare se stesso. Ci fu un reale bisogno di trovare alternative per sviluppare un senso estetico tra i membri del gruppo, che avevano interiorizzato l'estetica delle soap opera come punto di riferimento, con un piccolo arsenale di opzioni ed un limitato spazio di creazione. L'estetica della tv rendeva invisibili i partecipanti nei gruppi quando essa si insinuava nelle loro immagini, creando un insormontabile gap tra la vita promossa dai programmi tv e la vita vera vissuta dai partecipanti, incoraggiando inoltre un senso generale di impotenza e incapacità di trasformare/vivere autonomamente la propria estetica.

Prendendo questa strada il sistema oppressivo usa i significati estetici per influenzare e convincere gli oppressi che loro non sono capaci di creare, partecipare e decidere propri contenuti estetici come un punto iniziale per l'analisi collettiva. Boal e il suo team sistematizzarono esercizi, attività e tecniche per combattere contro l'invasione dei cervelli, contro il dominio delle idee e delle percezioni e contro l'imposizione autoritaria di prestabiliti concetti di bello, giusto e desiderabile. Attraverso i mezzi estetici che provvedono alla scoperta di possibilità produttive e creative e grazie all'abilità di presentare la realtà producendo parole, suoni e immagini, Boal

7__A. Boal, *Teatro Legislativo*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1996.

8__A.Boal, *A estética do Oprimido*, Garamond, Rio de Janeiro 2009, p. 11.

e il suo team promuovono, così, una sinestesia artistica che migliora l'auto consapevolezza, l'autostima e la self confidence che stimola la trasformazione della realtà.

Tra il 2001 e 2009 questo processo di ricerca portò alla creazione dell'**Estetica dell'Oppresso** che divenne una nuova base per il lavoro del TO e il contenuto dell'ultimo libro di Augusto Boal uscito nel 2009⁹. L'Estetica dell'Oppresso fu sviluppata come un esercizio di libertà opposto al consumo passivo e utilizzata per stimolare la produzione critica e creativa di cultura e conoscenza. L'Estetica dell'Oppresso si basa sulla convinzione che siamo meglio di ciò che pensiamo di essere e che siamo potenzialmente capaci di fare più di ciò che effettivamente facciamo.

Bibliografia

Boal Augusto, *Teatro del Oprimido y otras poéticas políticas* (1974), trad. it. *Il Teatro degli Oppressi*, Feltrinelli, Milano 1977.

Boal Augusto, *O arco-iris do desejo* (1992), trad. it. *L'arcobaleno del desiderio*, La Meridiana, Molfetta 2008.

Boal Augusto, *Teatro Legislativo*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1996.

Boal Augusto, *A estética do Oprimido*, Garamond, Rio de Janeiro 2009.

Boal Augusto, *O teatro como arte marcial*, Garamond, Rio de Janeiro 2011.

Boal Augusto, *Jogos Para Atores E Não-atores* (1992), trad. it. *Giochi per attori e non attori*, Dino Audino, Roma 2020.

Santos Barbara, *Teatro do oprimido. Razes e Asas. Uma teoria da praxis* (2017), trad. it. *Teatro dell'Oppresso*. Radici e Ali, Clueb, Bologna 2018.

Teatro dell'oppresso e scuola secondaria

L'applicazione del TO risulta di grande interesse in particolare perché coinvolge soggetti adolescenti il cui sviluppo corporeo, il rapporto con rinnovate capacità di rappresentazione e di costruzione dell'immagine di sé, così come la crescente preoccupazione di come gli altri (coetanei, adulti significativi) li "vedono", aprono a possibilità di utilizzare le tecniche in tutta la loro complessità.

Nell'adolescenza, l'acquisizione del pensiero formale rende possibile il distacco dal dato concreto (tipico del pensiero infantile) per dare importanza a prospettive astratte e a interessi inerenti a ciò che non è presente. In questo quadro di trasformazione della prospettiva temporale (e della relativa capacità di progettare il cambiamento) è utile proporre attività che stimolino i ragazzi a gestire il flusso e le dimensioni del tempo, a passare da un tempo all'altro, a comprendere la sovrapposizione di tempi diversi: il TO può far esercitare al confronto tra le priorità soggettive e le convenzioni sociali nell'allocatione del tempo, facilitando l'elaborazione di progetti e azioni in condizioni complesse e mutevoli, spesso caratterizzate da incertezza e precarietà.

Il distacco progressivo dalla famiglia e la partecipazione al gruppo dei coetanei sono compiti di sviluppo (Amerio et al., 1990) che fanno riferimento all'autonomia e all'ingresso nel contesto sociale. È necessario preoccuparsi di educare a tali processi anche nella scuola. Il distacco può avvenire senza conflitti laceranti, ma ogni passaggio e cambiamento passano attraverso conflittualità, in quanto viene turbato uno stato di cose stabile e rassicurante. Inoltre,

⁹ *Ibidem*.

la sperimentazione di relazioni con "altri significativi" (adulti e pari) comporta un incremento della conoscenza di sé (emozioni e sentimenti), della qualità delle interpretazioni della realtà e del proprio repertorio comunicativo-comportamentale.

Alla differenziazione dalla famiglia si giustappone l'esigenza di sentirsi simile ai coetanei in modo da costruire insieme un terreno sociale su cui impiantare la costruzione dell'autonomia adulta. Da ciò l'importanza della scuola come luogo relazionale di riorganizzazione del sé in cui s'impone l'imperativo di sapersi incontrare negoziando spazi e tempi di iniziativa, di impegno e responsabilità.

Un altro importante compito di sviluppo tipico dell'età adolescenziale è l'incontro/scontro con le istituzioni, che implica inevitabilmente l'elaborazione di una nuova rappresentazione di sé che tenga conto dei condizionamenti e delle limitazioni sociali. Se l'adolescente saprà riconoscere la validità e la necessità di tali limitazioni per il bene collettivo, allora il suo atteggiamento verso di esse sarà di integrazione e adeguatezza; se, al contrario, i sistemi regolativi saranno considerati privi di senso, allora è probabile che si sviluppino intolleranza, spinte alla trasgressione e senso di estraneità rispetto alle istituzioni. È in questa prospettiva che si inseriscono a pieno titolo le pratiche educative orientate alla partecipazione sociale e alla mediazione.

Il processo verso l'evoluzione di un progetto di vita adulta è tutt'altro che lineare ed è contraddistinto da una "provvisorietà identitaria" e dalla tendenza alla polarizzazione dei punti di vista e dei giudizi; per questo gli adolescenti esprimono spesso la necessità di trasformare il particolare in legge universale, con la conseguente difficoltà a cogliere gli elementi che costituiscono un problema, una situazione, un contesto. Queste tendenze possono essere espresse attraverso modalità comunicative che agli occhi degli adulti spesso sembrano assurde e senza senso, fino a far pensare che un adolescente viva in un mondo a parte; tuttavia è proprio qui il nodo centrale del lavoro attraverso le tecniche espressive e teatrali: creare occasioni di sperimentazione e "di prova" in situazioni reali. Significa agire in classe il "come se", usare lo spazio e il tempo classe per scoprire e svelare qualcosa di sé in relazione agli altri.

Oltre agli utilizzi citati per il ciclo primario, si possono prevedere applicazioni specificamente teatrali, attraverso la messa in scena di personaggi e situazioni con la tecnica del Forum. Inoltre, in questi cicli è interessante sottolineare l'efficienza delle tecniche (giochi-esercizi, Teatro Immagine) attivate direttamente nelle aule scolastiche con l'obiettivo di variare il setting e far sperimentare ai ragazzi differenti modi di "vivere" lo spazio e il tempo scuola, muovendosi e interagendo in esso in modo esplorativo, consapevole e creativo.

L'ultima considerazione riguarda la necessità di operare una distinzione tra scuola secondaria inferiore e superiore per quanto riguarda le differenti modalità con cui tendenzialmente le attività vengono recepite: i due cicli, infatti, richiedono atteggiamenti e accorgimenti specifici da parte del conduttore-Jolly.

Per l'attivazione del gruppo-classe in attività di TO nella scuola secondaria inferiore, è possibile fare affidamento su alcune caratteristiche degli allievi e del gruppo stesso: domina ancora l'aspetto ludico e i ragazzi si divertono; seguono abbastanza bene le consegne e l'emersione di eventuali problematicità è abbastanza rapida e trasparente. I processi e le dinamiche di gruppo sono, nella maggior parte dei casi, più "visibili" ed è, quindi, più semplice l'individuazione di strategie e azioni capaci di orientare la classe verso gli obiettivi comunicativi e relazionali condivisi in sede di progettazione con il gruppo degli insegnanti.

L'esperienza diretta insegna che se, ad esempio, si chiede un volontario in questo ciclo scolastico di solito si alzano molte mani. Se si fa la stessa richiesta in una prima superiore le mani che si alzeranno saranno meno, a volte nessuna.

Nel ciclo superiore, infatti, si possono notare parecchi cambiamenti: emergono la necessità di mascherarsi insieme all'imbarazzo e alla poca disponibilità a mettersi al centro dell'attenzione in aula, soprattutto nel caso di un'attività ludico-motoria. Il rapporto con il proprio corpo, con l'immagine di sé si è trasformato in una dinamica di "scomparsa", per la quale è sempre meglio essere il meno visibili possibile per non fare brutte figure che potrebbero incrinare la propria immagine nel gruppo-classe e nella scuola: in questo momento dello sviluppo, come abbiamo già detto, conta molto "cosa dicono gli altri" e, nonostante gli sforzi per stabilire un clima non giudicante, questo elemento rende la gestione di attività di TO con gruppi di adolescenti molto complessa e imprevedibile.

Per affrontare queste problematiche, il conduttore dovrebbe abbandonare ogni rigidità, essere disponibile a cambiare rotta e ad inserire, in modo creativo, azioni che possano attivare e mantenere l'interesse del gruppo in quel determinato momento. Molto importante è capire i vissuti e i temi emergenti per cogliere nel segno e suscitare la disponibilità a farsi coinvolgere "qui e ora": nello stesso gruppo, ciò che funziona oggi potrebbe non funzionare domani.

Altra ambivalenza, tipica dei gruppi di scuola secondaria superiore, è la tendenza allo stallo, all'attesa, al girare a vuoto senza che accada alcunché, che si accompagna a vissuti di intolleranza e malessere verso il silenzio e l'immobilità. Il conduttore attento e creativo saprà utilizzare questi elementi per condurre il gruppo verso lo "sblocco": l'attesa stessa può diventare, paradossalmente, una vera e propria strategia di gestione se il conduttore-Jolly saprà sfruttarla per far girare a vuoto il gruppo fino al punto di motivarlo ad agire in qualche modo.

TO e formazione degli insegnanti

Come già detto in precedenza, la comunicazione, il clima relazionale, il gruppo, il gruppo di lavoro e il lavoro di gruppo sono temi sempre più determinanti per lo sviluppo della qualità professionale e per l'efficacia dell'impegno educativo nella scuola. Il quadro sociale e culturale dell'epoca contemporanea acuisce l'importanza di questi elementi: la scuola si trova a fare i conti con un generalizzato impoverimento della qualità esistenziale dei soggetti (provocato dal processo di globalizzazione), con un incremento della problematicità nella sfera familiare e nei rapporti intergenerazionali e interculturali. Siamo di fronte, quindi, a nuove configurazioni dei gruppi classe rese problematiche dai rapidi cambiamenti sociali, dalla frammentazione degli stimoli cognitivi, da una lenta perdita di rilevanza dello sviluppo culturale riconosciuto alla scuola nella quale si avverte un preoccupante calo d'interesse per lo studio proposto con metodologie e supporti tradizionali. L'accesso alle informazioni, veicolato dai nuovi mezzi di comunicazione, immediato e potenzialmente illimitato, è vissuto spesso come eccesso e si può trasformare in limite perché viziato dalla difficoltà di selezionare e discriminare. Inoltre, la percezione della transitorietà dell'informazione non aiuta i soggetti a costruire memoria e identità.

Questo incremento di problematicità esistenziale, sociale e del rapporto con il sapere richiede agli insegnanti nuove competenze teoriche e metodologiche alle quali dovrebbero essere formati.

Ad esempio, per incrementare interesse, motivazione, clima partecipativo negli studenti sarebbe opportuno padroneggiare l'utilizzo di metodologie attive, di tecniche di attivazione del setting e di gestione dei gruppi, strumenti di mediazione e di lavoro di comunità. Nella scuola si lavora ancora poco per la qualità delle relazioni e per i processi di alleanza educativa, intesa come possibilità di convergenza sugli obiettivi, sull'apertura di vie comunicative, sul coinvolgimento operativo delle componenti istituzionali. Abbiamo bisogno di insegnanti maggiormente

solidi e sicuri nel loro agire relazionale con i ragazzi per poter reggere l'impatto quotidiano a cui essi lo sottopongono.

Troppo spesso gli insegnanti chiedono agli studenti comportamenti che loro stessi non adottano e gli alunni ricevono messaggi contraddittori, in un quadro caratterizzato da stili di conduzione non coordinati (in particolare su questioni quali: la gestione della convivenza e degli accadimenti disciplinari; la modulazione delle regole e la risposta alle trasgressioni; percezione del rapporto giustizia/ingiustizia ecc.).

Questa confusione, determinata forse da carenze di preparazione alla lettura dei comportamenti comunicativi, all'ascolto attivo, all'osservazione, all'ottimizzazione delle risorse (e anche da una scarsa programmazione di occasioni di riflessione e confronto tra i protagonisti della scuola), diviene drammatica "normalità".

L'insegnante, oltre ad essere un "trasmettitore" di contenuti culturali e disciplinari, è un "comunicatore" e, in quanto tale, deve saper padroneggiare "l'immagine emergente" dal suo agire comunicativo e alcune tecniche di conduzione. Per fare ciò, dovrebbe tornare all'origine dell'espressività personale, riscoprendo e potenziando il proprio corredo semantico verbale e non verbale. Imparare a gestire armonicamente il linguaggio corporeo e quello verbale nella direzione dell'apertura di possibilità di sviluppo della relazione significa divenire consapevoli di quanto e come possa essere possibile agire in modo motivante, essere stimolo e veicolo del flusso di informazioni.

La pratica del TO nella formazione si basa su due pilastri:

- __la consapevolezza senso-motoria e del proprio repertorio comunicativo;
- __la competenza ermeneutica e metacomunicativa.

Un percorso di formazione centrato sulla demecanizzazione delle abitudini comunicative può contribuire a destrutturare e riconfigurare le routine relazionali di cui si è poco consapevoli. A questo scopo, l'uso delle tecniche di TO nella formazione degli insegnanti, in particolare dell'arsenale dei giochi-esercizi, ha come priorità il corpo, la comunicazione e l'attivazione delle dimensioni di sperimentazione e ricerca, intese come esplorazione di sé, dell'altro da sé, dello spazio.

Un insegnante che acquista consapevolezza degli aspetti corporei della relazione sarà certamente un osservatore più attento di come i corpi si dispongono e si muovono nello spazio, dei ritmi, delle configurazioni relazionali che essi dispiegano (Gamelli, 2005). Tale competenza ha una ricaduta anche sul modo in cui l'insegnante comprenderà il proprio corpo nel setting: potrà così gestire più consapevolmente cinesica (i fenomeni comunicativi appresi ed eseguiti attraverso i movimenti del corpo, i comportamenti gestuali, le espressioni facciali: il cinema è la più piccola unità di azione percepibile in cinesica) e prossemica (le relazioni di vicinanza nella comunicazione: la distanza intima, da 0 a 45 cm; la distanza personale, da 45 a 120 cm, per l'interazione tra amici; la distanza sociale, da 1-2 a 3-5 m, per la comunicazione tra conoscenti o il rapporto insegnante-allievo; la distanza pubblica, oltre i 3-5 m, per le pubbliche relazioni - Hall, 1968) al fine di ottenere il miglior contatto relazionale. Per sviluppare competenze così complesse, l'insegnante si dovrà interrogare: cosa faccio prima di entrare in aula? E prima di iniziare una lezione? Come uso lo spazio? Come accompagno i silenzi? Come uso il tono della voce? Come guardo e dove quando ascolto? Come scandisco il tempo del dialogo? Quanto tempo concedo per riflettere e per rispondere?

Così come per gli studenti, la pedagogia dei gesti e dei movimenti (ibid.) può essere praticata anche nella formazione degli insegnanti: partendo dall'evento percettivo senso-motorio, ci

si può esercitare alla scomposizione dei processi comunicativi, alla lettura delle immagini, alla sperimentazione sulla scena dei propri repertori comunicativi e all'esplorazione dei comportamenti verbali e non verbali.

Uno strumento interessante per verificare le abilità degli insegnanti in ambito comunicativo, ossia per individuare l'adeguatezza dei comportamenti verbali e non verbali, è fornito dalla seguente check-list (Salomé, 2004); i "bravi comunicatori" passano la maggior parte del loro tempo fra i banchi, insieme agli studenti, e non dietro la "cattedra"; lavorano in équipe; mantengono un contatto fisico-ludico, caloroso e accogliente con gli allievi; introducono scambi personalizzati con gli studenti e danno una vita, un "gusto", una "densità" particolare alla materia che insegnano; si appoggiano sulle competenze già presenti in classe: prima di rispondere direttamente alla domanda di un allievo si rivolgono agli altri studenti e li invitano a fornire loro stessi delle risposte; favoriscono sistematicamente la condivisione e il confronto in classe; mostrano una particolare passione per il lavoro e per la materia che insegnano; coltivano una dimensione inter e intra-relazionale che va al di là della trasmissione del sapere e promuovono continuamente il saper-essere, il saper-creare e il saper-divenire.

Oltre alla cura degli aspetti comunicativi, è importante che gli insegnanti siano preparati a riflettere sull'azione educativa e ad affrontare la complessità dei rapporti umani: il TO è un metodo fondato sulla formulazione di domande, di interrogativi sulla complessità del reale e, pertanto, può allenare ad una continua ridefinizione critica del "campo di gioco" e delle regole che orientano i modi possibili di interpretare il proprio "personaggio", aprendo alla ricerca di soluzioni. Utili a questo proposito sono le tecniche del Teatro Forum e del Teatro Immagine.

Altra questione fondamentale, alla base della preparazione alla professione docente, è il sapere gestire l'escalation conflittuale, fenomeno tipico di ogni relazione umana significativa, in cui, però, gli insegnanti si giocano la possibilità di divenire un "punto di riferimento" se non si limiteranno a usare la propria autorità per reprimere. Per avere una visione più nitida delle competenze richieste agli insegnanti alle prese con situazioni conflittuali, dobbiamo chiarire che: «La dimensione educativa del lavoro del docente si esplica su un piano relazionale a tre dimensioni costituito dal rapporto tra insegnante/singoli soggetti, insegnante/singoli soggetti come membri del gruppo, insegnante/intera classe o sottogruppi. Pertanto antagonismi, aggressioni e altri comportamenti conflittuali possono riguardare diadi (insegnante-alunno; insegnante- alunno nel gruppo), sottogruppi o interi gruppi classe che si coalizzano contro uno o più insegnanti» (Gigli, 2004a, p. 100).

Dati questi presupposti, la gestione di un conflitto richiede competenze relative al "qui e ora", che rappresentano la possibilità di reagire adeguatamente all'evento, e competenze più propriamente progettuali, ossia riflessive e strategiche. Delle prime fanno parte ancora una volta la gestione dell'aspetto comunicativo, la capacità di non farsi "sequestrare emotivamente" dalle emozioni evocate dal conflitto e la permanenza nella dimensione del ruolo, senza riportare il problema alla sfera personale. Delle seconde, invece, fanno parte capacità di analisi pedagogica e abilità di progettazione; secondo l'elaborazione proposta da Gigli (ibid.) la gestione pedagogica di un conflitto si prefigura come un percorso a tappe: la prima riguarda l'individuazione del momento in cui il conflitto emerge (emersione) e si mostra agli insegnanti; la seconda è l'accertamento del problema: in questa fase non è opportuno ipotizzare strategie risolutive sull'onda dell'emergenza. Successivamente, nella terza tappa, si tratterà di attuare una ricognizione intenzionale del fenomeno (mappatura) che prevede la scelta della procedura di analisi e degli strumenti di rilevazione; una volta effettuate tali ricognizioni si potrà pervenire ad una definizione del problema (quarta fase) attraverso la ricostruzione concettuale dei dati

raccolti e la formulazione di un sistema di ipotesi possibili, che possano spiegare la dinamica conflittuale analizzata. La quinta fase è quella della pianificazione, o progettazione strategica, che si prefigura con la pianificazione organizzativa e logistica di azioni che successivamente verranno messe in atto (sesta fase). Nella fase successiva, la settima, si attueranno le procedure di verifica di quanto fatto. Nell'ottava e ultima fase si tornerà in una dimensione collegiale per valutare complessivamente l'efficacia di quanto tentato (ivi, p. 100).

Tutte queste tappe sono contenute, pressoché simultaneamente, nell'esercizio del Teatro Forum, con la differenza che l'azione intenzionale ha un carattere sperimentale ed esplorativo centrato sull'azione e non sulla razionalizzazione e sulla verbalizzazione. Per questo e altri motivi, precedentemente esposti, si può affermare che il TO sia una buona palestra per allenarsi a vivere positivamente il conflitto.

Insegnanti competenti nell'affrontare le problematiche delle relazioni e instaurare un clima collaborativo e accogliente potranno efficacemente affrontare anche la difficile questione prescrittivo/discrezionale (quali regole, quali eccezioni, quali vincoli, quali libertà possono essere ammesse o rigettate a scuola). La gestione degli aspetti normativi (vincoli e limiti di ogni ambito di convivenza umana) e regolativi (educazione alla modulazione e rispetto delle regole) è, come noto, una variabile processuale che può facilitare anche l'insegnamento e l'apprendimento disciplinare.

Volendo tentare una sintesi, possiamo affermare che mediante un uso specificamente orientato, mediante alcune tecniche di TO si può formare gli insegnanti:

__alla conoscenza di sé e della propria maschera, dei rituali personali e collettivi (della scuola); __alla competenza comunicativa nei setting classe; __alla conduzione di gruppo e al perseguimento di un clima relazionale positivo; __alla performance "attoriale" in aula (insegnante come "attore protagonista dell'apprendimento"); __alla gestione dei conflitti (cfr. Gigli, 2004a); __alla lettura (osservazione, interpretazione, valutazione) dei comportamenti, delle relazioni, del contesto; __alla consapevolezza della necessità di confronto, condivisione con il proprio gruppo di lavoro; __alla possibilità di confronto in un setting di supervisione psico-pedagogica (cfr. Zanchettin, 2005).

Per riassumere

__Il TO può essere utilizzato anche come strumento per la formazione dei professionisti dell'ambito educativo, in quanto può stimolare l'acquisizione di alcune abilità che costituiscono la base per instaurare e condurre relazioni educative sia nei contesti extrascolastici sia in quelli scolastici.

__Le potenzialità formative del TO sono legate al processo meta-riflessivo di lettura della realtà che può essere attivato a diversi livelli di complessità e profondità analitica e si fonda sulla sequenza osservazione-interpretazione-valutazione.

__La pratica del TO nella formazione si basa su due pilastri: la consapevolezza senso-motoria e del proprio repertorio comunicativo e la competenza ermeneutica e metacomunicativa; inoltre, attraverso le tecniche di TO si può stimolare: la conoscenza di sé e della propria maschera, dei rituali personali e collettivi; la competenza comunicativa; la conduzione di gruppo; la gestione dei conflitti; la possibilità di confronto in un setting di supervisione psico-pedagogica.

Una trattazione particolareggiata delle metodologie di TdO con alcuni esempi di attività è contenuta in un documento più ampio, scaricabile sul sito della Città metropolitana di Bologna, alla seguente pagina <https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Antidiscriminazione/pedagogia-discriminazione>