



Il laboratorio teatrale come palestra critica di democrazia: riflessioni pedagogiche e un esempio storico

The Theatrical Laboratory as Critical Training Ground for Democracy: Pedagogical Reflections and a Historical Example

Elisabetta Villano

Università degli Studi di Salerno – evillano@unisa.it

ABSTRACT

In order to respond to the crisis of the last two years in a proper way, a paradigm shift seems necessary to centralize the individual and collective active responsibility in transformative and generative processes for a new start and change. The pedagogical (re)centralization of the person as change agent entails an education whose objective is the emancipation of man, caught in the relationship between the particular and the universal.

Starting from here, this study aims to explore a possible democracy-oriented political education modality, which enables to grasp the contemporary complexity from a critical perspective. The starting point will be the pedagogical thought of Klaus Mollenhauer, then a *different* realization space – the theatrical laboratory – will be proposed, in the light of some pedagogical studies about the connection between theatre and education and considering the historical experience of the Schaubühne am Halleschen Ufer in Berlin, directed by Peter Stein from 1970.

Per rispondere adeguatamente alla crisi dell'ultimo biennio appare necessario un cambio di paradigma che centralizzi la responsabilità attiva individuale e collettiva nel favorire processi trasformativi e generativi di cambiamento e ripartenza. La (ri)centralizzazione pedagogica della persona come agente di cambiamento implica, pertanto, un'educazione che abbia come fine l'emancipazione dell'uomo, colto nella relazione tra particolare e universale.

Muovendo da qui, il presente studio intende esplorare una possibile modalità di formazione politica alla democrazia, che consenta di cogliere criticamente la complessità e problematicità del contemporaneo. Si partirà, pertanto, dal pensiero pedagogico di Klaus Mollenhauer e si proporrà, poi, uno spazio realizzativo *altro* qual è quello del laboratorio teatrale, alla luce di studi pedagogici sul nesso formazione-teatro e guardando all'esperienza storica della Schaubühne am Halleschen Ufer di Berlino, diretta dal regista Peter Stein dal 1970.

KEYWORDS

Theatrical laboratory, political education, democracy, Klaus Mollenhauer, Peter Stein.

Laboratorio teatrale, formazione politica, democrazia, Klaus Mollenhauer, Peter Stein.

«Teatro politico è un pleonaso, come se dicessimo “uomo umano”:
come tutti gli uomini sono umani, così tutto il teatro è politico.»
(Boal 1977, p. 15)

«Il modo migliore per scoprire come funziona una democrazia reale è praticarla.»
(Chomsky 2019, p. 37)

Introduzione

La costellazione di fatti dell'ultimo biennio, dall'articolata tessitura causale, ha marcato una crisi inedita per l'Occidente, *non lineare, sistemica e fuori contesto*, frutto di una società ipercomplessa, che ha condotto a «una perdita generale di resilienza, l'erosione delle sicurezze, la perdita di fiducia nelle istituzioni, un ampio processo di de-responsabilizzazione, il disorientamento informativo, la fine della verità» (Trancu et al. 2021, p. 23). Di conseguenza, soluzioni isolate già praticate appaiono inefficaci: occorre un *cambio di paradigma* ermeneutico e organizzativo, che, coinvolgendo tutti gli attori sociali, ingeneri un *cambio prospettico*, che muova cioè dalla responsabilità attiva individuale e collettiva nel favorire processi trasformativi, generativi di cambiamento e ripartenza. Occorre, concordando con Minello (2020), «superare la coscienza ordinaria e convenzionale, che si piega a una comprensione meccanica degli eventi e soffoca l'autenticità dell'interazione democratica» (p. 8), per promuovere invece lo spirito critico, l'originalità espressiva, *l'individualità libera e forte*, in grado di rispondere alle scosse del proprio tempo.

La (ri)centralizzazione pedagogica della persona quale agente fontale di cambiamento sui diversi piani sociali, lungo una direttrice formativa che, attenta ai mondi della vita e alle interazioni che l'attraversano, vuole porsi come ecosistemica e partecipativa, mira innanzitutto a favorire quel processo di *coscientizzazione* (Freire 2011) che è «costruito con gli altri, attraverso lo scambio dialettico, è politico e collettivo» (Reggio 2016) ed è volto a una lettura *emancipatrice* della realtà. *Telos* dell'educazione diventa quindi, per dirla con le parole di Spadafora (2010),

«la possibilità di emancipazione del soggetto-persona, e cioè la possibilità che risolva concretamente i problemi della sua situazione specifica con una tensione verso i valori più aperti e inclusivi della cultura e del gruppo a cui appartiene e contesti valoriali tendenzialmente universali» (p. 34).

Considerata nella duplice accezione di *liberazione* da vincoli di potere e di *atto concreto quotidiano* di analisi e superamento di problemi specifici, l'emancipazione come pro-tensione dell'educazione salda la riflessione critico-pedagogica al progetto politico-culturale di costruzione della democrazia (Dewey 2018), ponendosi al cuore di un agire educativo che coltiva l'autonomia soggettiva nella e colla relazione intersoggettiva (Spadafora 2010). Sorgono allora, a tale riguardo, alcune questioni teorico-pratiche inaggirabili, riassumibili nella domanda non esaustiva, ma fondamentale: quali strategie e quali contesti dell'educativo possono incoraggiare una formazione del soggetto-persona orientata all'emancipazione individuale e, mediando tra il particolare e l'universale, all'edificazione di una società democratica autentica e resiliente? Ovvero, quale sentiero educante può soddisfare, seppur parzialmente, il bisogno di un *umanesimo rigenerato* (Morin 2020), preludio e artefice di transizione e trasformazione politica-ecologica-economica-sociale?

A questo proposito, alla luce delle riflessioni precedenti, affiora il *pensiero concreto* di uno spazio educativo *sospeso* qual è quello del laboratorio teatrale, campo di raccordo tra i luoghi dell'educazione formale e informale e di *liberazione*, che il passato ha dimostrato poter diventare palestra critica di democrazia. Più esattamente, guardando a quella stagione fondativa della pedagogia critica dell'emancipazione che, in Europa, trova un nucleo denso nella Repubblica Federale Tedesca degli anni Sessanta del secolo scorso (Wulf 2014), appare interessante osservare la sperimentazione teatrale condotta, in quel contesto specifico, dal collettivo riunitosi intorno al regista Peter Stein e fondata su un modello organizzativo e creativo democratico, non già per proporre la trasferibilità acritica, ma per trarne spunti riflessivi e operativi. A tale scopo, si ritiene opportuno fissare ancora, in via preliminare, alcuni riferimenti teorici che possono aiutare a rischiare l'*humus* pedagogico di quella esperienza artistica e, con un allargamento prospettico, il laboratorio teatrale come possibile via dell'educazione per l'emancipazione e la costruzione di una società realmente democratica e partecipativa.

1. Formazione politica e laboratorio teatrale? Un quadro teorico

Pensare l'attività teatrale laboratoriale come possibile palestra critica di democrazia vuol dire far convergere in un unico luogo di lavoro attivo, il laboratorio, un'educazione generativa di futuri cittadini responsabili, abitanti consapevoli della *res publica*, e una pratica artistica, il teatro, che si pone come *ontologicamente* formativa. Si stabilisce, così, una relazione pedagogica forte tra formazione politica, pratica teatrale e laboratorio, che, grazie alla connessione dialettica e ricorsiva dell'essenza e dell'agire educante di questi tre nodi teorico-pratici, dà vita a «una situazione di estrema mobilità e complessità che è designabile come *coappartenenza delle differenze*» (Chiocchi 2015, p. 5), un *intercampo* che, con processi *posizionali* e *transizionali*, consente la metamorfosi. Da questa prospettiva, il laboratorio teatrale come alveo di sperimentazione di prassi creative e organizzative democratiche, alimentate da individualità critiche, può farsi strada pedagogica praticabile se, riconosciutane la polifonia architettonica, se ne tenta l'aggancio a un modello formativo politico teoricamente fondato e realizzabile, in grado di favorire un dialogo costruttivo tra gli opposti. A tale riguardo, una traccia interessante emerge in controluce dalla pedagogia dell'emancipazione che Klaus Mollenhauer, esponente della *kritische Erziehungswissenschaft* (Lenzen 1994), elabora negli anni Sessanta del Novecento, incrociando – emblematicamente – luoghi ed esperienze del collettivo di Peter Stein.

1.1 La visione della *Bildung* politica di Klaus Mollenhauer

Parte di un complesso teorico-epistemologico più articolato qual è quello che Mollenhauer espone, in maniera asistemica, nella raccolta di saggi *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (1968), la *Bildung* politica che il pedagogista tedesco sbozza per le giovani generazioni, sebbene sia legata al proprio tempo storico – in particolare, ai movimenti studenteschi –, preserva elementi di interessante attualità nella messa a tema della stretta connessione tra educazione e democrazia in un'ottica di progettualità futura. Di fatto tale modello, affidato nelle linee generali al saggio *Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung* (Mollenhauer 1968, pp. 151-168) e pensato come struttura dialettica di *rischiamento* dei rapporti e dei meccanismi politico-sociali (Dietrich, Müller 1999; Win-

kler 2002), persegue l'obiettivo esplicito di sollecitare il sorgere non solo di una coscienza politica democratica, ma anche di una motivata partecipazione.

Indicando nella razionalità critica negativa un *essenziale* pedagogico che serve al disvelamento e alla trasformazione della realtà (Groß 2010; Villano 2022), Mollenhauer muove dall'opposizione all'educazione trasmissivo-affermativa della classe media, che annulla la poliedricità fenomenica nella logica antropologica confermativa delle strategie dello stare al mondo tramandate dalle vecchie generazioni (Mollenhauer 1961), con il conseguente occultamento del potenziale trasformativo dell'educazione, il perpetuarsi della colpa come mezzo per neutralizzare la divergenza e la riduzione di adolescenza e giovinezza a età parentetiche della vita dell'uomo (Mollenhauer 1968). Nel saggio *Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche* (pp. 97-118), che insieme al contributo *Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit* (pp. 119-133) e al già citato *Umriss einer politischen Bildung*, costituisce una trilogia pedagogica dedicata ai giovani, Mollenhauer coglie il rapporto di circolarità causale che lega la *spoliticizzazione* delle giovani generazioni alla *sdemocratizzazione* della società e, a valle di un'analisi socio-pedagogica, apre all'utopia politica della modificabilità.

Riconoscendo nel concetto di *società aperta* sviluppato da Popper la configurazione socio-politica ideale per il darsi di processi di democratizzazione perché racchiude in sé le condizioni e gli organi che ne consentono l'autocritica (Mollenhauer 1968, p. 152), Mollenhauer ne individua le premesse nella *Bildung* politica dei soggetti in crescita, indicando con essa la formazione della «coscienza politica» (p. 153), una coscienza cioè capace di rendere oggetto del pensiero razionale la dimensione politica dell'esistenza del singolo e di gruppo, riconoscendo al contempo gli ostacoli concreti che reprimono tale razionalità. Due sono le dimensioni realizzative della formazione politica così intesa, una teorica, una pratica, e non possono essere disgiunte.

La coscienza politica razionale è nutrita, sul piano teorico, dalle conoscenze. Il suo costituirsi dipende dal sapere, che però, per Mollenhauer, non deve trovare fondamento in costrutti o categorie ideali, né deve sganciarsi dal tempo storico: a ben vedere, la *Bildung* politica implica la messa a fuoco della realtà del sistema politico-sociale di cui si è parte, dei fatti che intervengono dentro e sopra di essa, ma senza ridurne il significato al nucleo denotativo dell'informazione. Comprese, interpretate e acquisite attraverso schemi mentali e comportamentali individuali di natura culturale, le conoscenze, infatti, possono favorire l'emergere della coscienza politica solo se, incontrando l'*interesse* della persona ovvero del gruppo sociale, diventano *motivazione* per l'azione e la partecipazione.

Per Mollenhauer, la *Bildung* politica trova dunque origine, fine e mezzo nell'empiria. Come già detto, il sapere che la sostanzia si aggancia al proprio tempo storico ed è chiamato, perciò, a tematizzare anche quegli aspetti del reale tradizionalmente estromessi dalla pedagogia e dall'educazione, e cioè il dominio, l'interesse e il conflitto, tre categorie *disfunzionali*¹ che il pedagogista tedesco interpreta come categorie didattiche. Focalizzare la riflessione su di esse vuol dire favorire l'emergere di quella volontà di cambiamento che è essenza della coscienza politica, tuttavia ciò non basta affinché la *Bildung* politica raggiunga il suo scopo ultimo: la formazione del cittadino politicamente attivo.

Muovendo dalla constatazione di uno iato tra la coscienza e la partecipazione

1 Il tema di una pedagogia *disfunzionale* è affrontato da Mollenhauer nel saggio *Funktionalität und Disfunktionalität der Erziehung* (Mollenhauer 1968, pp. 22-35), al quale si rimanda per un approfondimento.

politica, rilevando la sfiducia dei giovani rispetto alla possibilità di modificare e orientare *diversamente* il presente, Mollenhauer invita, pertanto, a centralizzare *didatticamente* luoghi e metodologie di esercizio del pensiero e della *pratica* politica, spazi e tempi dell'educazione formale e informale che consentano ai giovani di *imparare* e *vivere la democrazia* (Zagrebelsky 2007; Rodotà 2018). In altri termini, egli pone l'accento sui momenti sociali di co-partecipazione alle attività scolastiche ed extrascolastiche, sulle forme istituzionali di co-determinazione e co-gestione delle proposte didattiche ed educative, sulle assemblee studentesche, sulle associazioni e manifestazioni, individuando in esse, al di là dei contesti differenti, il *medium reale* più adeguato alla concretizzazione della *Bildung* politica dei giovani. Caratterizzate da una tensione attivo-operativa, le pratiche di esercizio politico a cui guarda il pedagogista tedesco appaiono *sperimentazioni* degli elementi costitutivi della democrazia: gli organi studenteschi scolastici e universitari, le assemblee, le associazioni, si pongono cioè come *laboratori* di prova e consolidamento dell'agire democratico e, pertanto, alla luce di queste considerazioni, appaiono custodire una continuità con le prassi realizzabili nel laboratorio di tipo teatrale.

1.2 Laboratorio e teatro: una prospettiva integrata

Spazio *intra* di *inclusività atmosferica* (Griffero 2017), irradiato di relazioni ecologiche performative che connettono tutti gli attori e tutti gli oggetti che lo abitano, dove l'accento cade «non su ciò che uno spazio “rappresenta”, ma su ciò che vi si “sente”» (p. 35), il laboratorio teatrale si distingue per una duplicazione strutturale della qualità ontologica che Gennari (1988) attribuisce alla nozione di spazio, l'essere cioè «una tessitura fenomenologica in cui “individuale” e “collettivo” si ricompongono sia nel tragitto dell'*Erlebnis*, sia nell'alveo della *Erkenntnis*» (p. 11). In altri termini, nel laboratorio teatrale, il percorso pedagogico di esperienza e conoscenza del singolo e di gruppo prende vita dall'integrazione dei due spazi del laboratorio e del teatro, di per sé autonomi e con proprie specificità, che insieme fondano uno spazio terzo, di mutuo arricchimento e amplificazione dei rispettivi processi educativi.

Soffermandosi sul primo termine del binomio concettuale *laboratorio teatrale*, appare condivisibile la definizione di laboratorio, consegnataci da Baldacci (2004), come «uno *spazio attrezzato* in cui si svolge un'*attività* centrata su un *oggetto* culturale» (p. 87), atto a favorire l'apprendimento dall'*esperienza* (Dewey 2014) attraverso l'impegno diretto nel fare e nello sperimentare. Sintesi, per Baldacci, di *spazialità materiale* e *atteggiamento mentale*, in cui si apprendono non solo contenuti culturali, ma anche una *forma mentis laboratoriale*, il laboratorio può farsi “strategia didattica” democratica in senso deweyano:

«L'ipotesi di lavoro che, seguendo Dewey, si può avanzare a questo proposito è che il genere di contesto in questione dovrebbe caratterizzarsi come un *contesto democratico*: un contesto in cui è legittimo il dubbio e quindi il porsi problemi (anziché dover obbedire a dogmi e certezze), in cui sono ascoltate e rispettate le idee diverse (anziché vigere il conformismo e il senso comune), in cui le idee sono vagliate con la discussione e con la prova dei fatti (non rimesse al giudizio di qualche “autorità”) e in cui l'insegnante si caratterizza per uno *stile democratico* di questa natura» (p. 96).

Così inteso, il laboratorio appare quindi un contesto educativo di pariteticità, abitabile, riprendendo il ragionare pedagogico di Mortari (2003), con «un modo

ontologico, che è quello della riflessione, in cui il vissuto entra nell'orizzonte della coscienza divenendo oggetto dell'indagine razionale» (p. 16), un *dispositivo* per il dipanarsi di quella *pensosità* che costituisce «la condizione necessaria affinché l'esperienza si trasformi in competenza» (p. 17) ed è ricerca di verità.

Il concetto di *dispositivo*, definito da Riccardo Massa (1997) come *latenza pedagogica* che «consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali [...] la dimensione spazio-temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva e valutativa [...] essenziali per definire, nel loro regime specifico, quello che intendiamo per dispositivo di elaborazione (e prima ancora di generazione) dell'esperienza educativa come "area potenziale"» (p. 39), fa da ponte pedagogico tra il laboratorio, l'educazione e il teatro. A tal proposito, è ancora Massa ne *La peste e il teatro* (in Antonacci, Cappa 2018) a chiarire che:

«c'è infatti un'intenzione educativa implicita, latente in tutte le esperienze teatrali. Il teatro educa [...] nel senso che in esso c'è in gioco un progetto di cura di sé, di formazione di sé, di educazione di sé, di esperienza di sé» (p. 27).

E riprendendo il mito della peste nella triplice declinazione di disordine che origina il bisogno di controllo (Foucault), di ordine e forma (Camus) e di pulsione vitale (Artaud), Massa fissa quella pietra miliare del pedagogico che è l'equazione secondo cui:

«il teatro sta alla vita come la peste sta all'educazione, intendendo che la vita e l'educazione si pongano sotto il segno di qualcosa che tocca al teatro, che tocca alla peste di destrutturare» (p. 25).

Il teatro come spazialità e metodologia formativa *trasformativa*, che sospende il quotidiano per farsi *specchio magico* metaforico e *liminale*, capace di «una critica, diretta o velata, della vita sociale da cui nasce» (Turner 1993, p. 76), trova negli elementi costitutivi del corpo, del gioco e del tempo tre ingranaggi interrelati, potenziali attivatori di processi di emancipazione (Massa 1983; Cappa 2017a-b). Da questa prospettiva, in quanto dispositivo pedagogico che agisce da «*elaboratore materiale* che consente la trasformazione e la comprensione di ciò che si dà in un evento formativo determinato» (Cappa 2016, p. 12), il teatro risponde a un paradigma della formazione che, in un'ottica di apprendimento *lifelong*, recuperando il senso e l'intensità dell'esperienza sociale soggettiva in un setting generativo, affronta tre sfide: apprendere a cambiare, apprendere ad apprendere, apprendere da sé².

Finalità – con l'atto del comprendere – della *mimesis* che è «*capacità di rendersi simile*» (Scaramuzza 2016, p. 25), l'apprendere rifocalizza il discorso sul portato educativo dell'attività laboratoriale, che, ove realizzativa di pratiche teatrali, si pone come propedeutica a un'ermeneutica corporea di sé e del mondo che trova nella *scena vuota* (Brook 1998), agita *collettivamente*, la dimensione formativa attiva e progettuale ideale per le capacità (auto)realizzative e (auto)riflessive dell'essere umano *ludens* (Huizinga 1944) e *performans* (Turner 1993) insieme. Tale dimensione può incontrare, come già visto, quella della formazione politica democratica a cui pure il contesto laboratoriale si presta per approccio e modalità operative, ed è tale incontro che l'esempio della Schaubühne di Peter Stein è in grado di narrare.

2 Interessante, a questo proposito, appare la sperimentazione laboratoriale artistico-teatrale condotta dall'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (D'Ambrosio, 2016).

2. L'esempio pedagogico della *Schaubühne*

Fondata nel 1962 da studenti universitari a Kreuzberg, quartiere operaio di Berlino Ovest, la *Schaubühne am Halleschen Ufer* viene riformata da Peter Stein nel 1970, insieme agli attori e ai collaboratori con i quali il giovane regista aveva intrapreso il suo percorso artistico, dal 1967, a Monaco, Brema e Zurigo (Patterson 1981; Iden 1982; Schieb 2005)³. In aperta distanza dalla scena teatrale coeva (Hensel 1980), la *Schaubühne* steiniana tenta di realizzare da subito un laboratorio teatrale imperniato sui valori democratici di uguaglianza e di libertà e su regole di convivenza civile, all'insegna della cooperazione e comunicazione, della solidarietà e del mutuo aiuto, così da vivere in concreto quella rivoluzione democratica che, come denunciato da Botho Strauß sulla rivista teatrale *Theater heute*, sia i movimenti studenteschi sia il teatro politico non erano riusciti a realizzare (Strauß 1969). A fronte, infatti, della riduzione delle azioni rivoluzionarie a contenuto argomentativo e documentario della messa in scena all'interno di istituzioni teatrali borghesi, il collettivo di Stein si propone invece di mostrare la possibilità di un cambiamento socio-politico e culturale sul duplice piano dell'organizzazione e dell'estetica teatrale. Nasce così un *teatro democratico* che, co-gestito da tutti i suoi membri sulla base di uno statuto condiviso, innesta su un modello sociale co-partecipativo una prassi teatrale cooperativa sperimentale, che preserva l'essenza laboratoriale della *Studentenbühne*, ma con esiti molto più raffinati.

Racchiuso in un documento redatto da Stein e dal suo *ensemble* nel 1969 a Zurigo, il progetto – come emerge dal ricordo dell'attrice Jutta Lampe – è attraversato da subito da un implicito pedagogico:

«Quel documento venne stilato dal gruppo zurighese su sollecitazione di Peter Stein per tutti i membri della *Schaubühne*. Fu pensato come base per la discussione. [...] Le nostre esperienze a Zurigo mostravano che il lavoro collettivo è possibile solo se gli interessi dei creatori in fondo coincidono [...] noi consideriamo il teatro un mezzo per la nostra emancipazione» (Schieb 2005, p. 93)⁴.

L'emancipazione come fine educativo dell'attività teatrale collettiva, interesse collante del gruppo, diventa il principio cardine per la definizione dell'assetto democratico della *Schaubühne*, enucleato al punto tre del documento:

«III. Lavoro collettivo

1. Responsabilità del singolo rispetto al tutto
2. Scelta del testo [...]
3. Elaborazione di nuovi testi (uno sulla Comune di Parigi)
4. Apertura del lavoro verso
5. l'interno (rimozione della divisione del lavoro)
6. l'esterno (analisi del pubblico, rapporto con il pubblico e con la sinistra)
7. Verifica dei mezzi e controllo degli effetti
8. Può il nostro teatro diventare una parte delle forze modificatrici della società?» (pp. 94-95).

3 Seguono Stein a Berlino: gli attori Sabine Andreas, Edith Clever, Bruno Ganz, Michael König, Jutta Lampe, Dieter Laser, Werner Rehm e Tilo Prückner; lo scenografo Karl-Ernst Hermann; la costumista Susanne Raschig (Iden 1982).

4 Le traduzioni dal tedesco riportate in questo paragrafo sono a cura di chi scrive.

Il progetto steiniano di realizzazione di uno spazio teatrale collettivo formativo-*trasformativo*, che non esaurisce la sua azione al proprio interno, ma si riconosce una responsabilità sociale da cui deriva la domanda circa la possibilità di una partecipazione efficace, foriera di transizioni e metamorfosi, pone come pilastro un ordine del lavoro in sé già democratico, collaborativo e condiviso.

Abolita la figura dell'*Intendant*, il direttore unico, la direzione della Schaubühne viene affidata a un *Direktorium* (oltre a Stein, il regista Claus Peymann e i tre cofondatori del teatro del 1962: Claus Weiffenbach, Jürgen Schitthelm e Dieter Sturm), tenuto a consultare tutti i membri e a rispettarne le decisioni. Coerentemente con il principio della co-determinazione (*Mitbestimmung*), l'organo direttivo principale è, difatti, l'assemblea generale di tutti i lavoratori del teatro, inclusi i tecnici, chiamati a discutere e votare ogni decisione di natura amministrativa, tecnica e – tratto unico nei teatri del tempo – artistica, incluse le scelte di regia (Jäger 1973; Rühle 1976). In altre parole, tutti concorrono alla preparazione dello spettacolo nella misura in cui votano scelte di repertorio, ingaggi e soluzioni sceniche. Non solo: con compiti settimanali e riunioni costanti, documentate da accurati verbali (*Protokolle*), la costruzione della messa in scena passa attraverso ore di studio individuali e seminariali sulla drammaturgia, in cui i registi, il *Dramaturg*, gli attori, gli scenografi, i costumisti, gli assistenti artistici e tecnici leggono e commentano testi di approfondimento concernenti l'opera teatrale, l'autore e la sua epoca, dalla classicità alla contemporaneità. La Schaubühne si trasforma così in una moderna accademia: le discipline affrontate variano di volta in volta in relazione alla partitura scenica da realizzare, ciò che conta è comprendere insieme la drammaturgia, per poi poterla illustrare al pubblico svelando anche, con stile epico, i materiali e i risultati della ricerca storica a monte di ogni spettacolo.

Inaugurata l'8 ottobre 1970 con la messa in scena di *Die Mutter* di B. Brecht, per la regia di Peter Stein e con Therese Giehse, attrice del Berliner Ensemble, nei panni di Pelagea Wasslowa, nel triennio successivo la Schaubühne conferma la sua aspirazione alla ricerca e alla formazione storico-culturale, oltre che artistica, del collettivo. Forte del lavoro di mediazione tra la regia, gli attori e i tecnici svolto da Botho Strauß in qualità di *Dramaturg* fino al 1974, il gruppo porta avanti il programma di studio redatto collegialmente all'atto di rifondazione del piccolo teatro universitario con l'intento di esplorare le origini del teatro occidentale, il teatro shakespeariano, il teatro borghese. La Schaubühne si impone così, nel panorama nazionale e internazionale, per l'estetica di una regia storico-narrativa in grado di *far esprimere da sé* il nucleo essenziale della drammaturgia attraverso il suo linguaggio e le sue forme, consegnando alla storia professionisti e opere teatrali memorabili.

Nota conclusiva aperta

Attraverso una breve ricostruzione della modalità di lavoro del collettivo teatrale di Peter Stein alla Schaubühne am Halleschen Ufer, sulla base del modello di formazione politica tratteggiato da Klaus Mollenhauer e delle riflessioni teoriche volte a cogliere il nesso formazione-teatro in relazione al contesto educativo-laboratoriale, il presente studio ha cercato di mostrare la possibilità di promuovere, all'interno del laboratorio teatrale, la formazione di cittadini attivi, non solo attraverso i saperi e le pratiche artistiche, ma anche attraverso un impianto organizzativo fondato sulla co-gestione.

Il tema appare vasto, senz'altro aperto – anche per chi scrive – a ulteriori indagini scientifiche, che verifichino la percorribilità dell'ipotesi del laboratorio tea-

trale come palestra critica di democrazia. A tale proposito, non si può che auspicare una riconsiderazione pedagogica di esempi qual è quello del collettivo di Stein, del quale, al di là degli aspetti controversi e delle ambizioni mancate⁵, resta incontestabile l'efficacia educativa individuale e collettiva.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F., Cappa, F. (2018). *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2004). Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In N. Filogrosso, R. Travaglini (Eds), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 86-97), Milano, FrancoAngeli.
- Boal, A. (1977). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano*. Milano: Feltrinelli.
- Brook, P. (1998). *Lo spazio vuoto*, Roma: Bulzoni.
- Cappa, F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cappa, F. (2017a). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 3, 83-95.
- Cappa, F. (2017b). Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa. *Studi sulla formazione*, 2, 189-202.
- Chiocchi, A. (2015). *L'intercampo. Archetipi, simbolica e semantica*. Avellino: Associazione Culturale Relazioni.
- Chomsky, N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Milano: Piemme.
- D'Ambrosio, M. (Ed.) (2016). *Teatro come metodologia trasformativa. La scena educativa fatta ad arte. Tra ricerca e formazione*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Dietrich C., Müller H.R. (Eds.). (1999). *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim-München: Juventa.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gennari, M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Griffero, T. (2017). Inclusività atmosferica. In A. Longo, C. Rabbiosi, P. Salvadeo (Eds), *Forme dell'inclusività. Pratiche spazi progetti* (pp. 31-51), Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli Editore.
- Groß, S. (2010). *Zwischen Politik und Kultur. Pädagogische Studien zur Sache der Emanzipation bei Klaus Mollenhauer*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Hensel, G. (1980). *Das Theater der 70er Jahre*. Stuttgart: DVA.
- Huizinga, J. (1944). *Homo Ludens*. Milano: Il Saggiatore.
- Iden, P. (1982). *Die Schaubühne am Halleschen Ufer 1970-1979*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jäger, G. (1973). Wie, warum funktioniert die Schaubühne? *Theater heute*, 13, 12-50.
- Lenzen, D. (Ed). (1994). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek (Hamburg): Rowohlt.
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi*, Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1997). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Minello, R. (2020). Identità, generatività e trasformazioni sociali. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 2, 8-10.
- Mollenhauer, K. (1961). Anpassung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 7, 347-362.

5 Il *Mitbestimmungsmodell*, non esente da criticità, viene rimodulato già alla fine della stagione teatrale 1971/1972, allorché si toglie il diritto di veto ai tecnici. Contestualmente, il gruppo rivendica la necessità di una regia unitaria, malgrado l'iniziale aspirazione degli attori di approdare a una vera e propria regia collettiva (Schieb 2005).

- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Patterson, M. (1981). *Peter Stein – Germany's leading theatre director*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reggio, P. (2016). Essere più. La prospettiva della "coscientizzazione" in Paulo Freire come processo educativo e di liberazione. *Formazione & Cambiamento*, 1, <http://www.formazione-cambiamento.it/numeri/2016/1-metodologie-d-azione-per-l-apprendimento>, last accessed 13/02//2021.
- Rodotà, S. (2018). *Vivere la democrazia*. Bari-Roma: Laterza.
- Rühle, G. (1976). *Theater in unserer Zeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scaramuzzo, G. (2013). Mimesis: dalla riflessione teoretica alla prassi educativa. *Studi sulla Formazione*, 1, 227-238.
- Scaramuzzo, G. (2016). Mimesis ed etica. In M. Gammaitoni (Ed.), *Le arti e la politica. Prospettive sociologiche* (pp. 25-30), Padova, CLEUP.
- Schieb, R. (2005). *Peter Stein. Ein Porträt*, Berlin: Berlin Verlag.
- Spadafora, G. (Ed.) (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Roma: Carocci.
- Strauß, B. (1969). Das schöne Umsonst. Peter Stein inszeniert Tasso in Bremen. *Theater heute*, 5, 12-16.
- Trancu, P. et al. (2021). *La società in crisi. Pandemia, caos e domande per il futuro*, Milano: FrancoAngeli.
- Turner, V. (1993). *Antropologia della performance*, Bologna: Il Mulino.
- Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Wulf, C. (2014). *Scienze dell'educazione. Ermeneutica Ricerca Empirica Teoria Critica*. Roma: Anicia.
- Zagrebelsky, G. (2007). *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.