



<http://www.pedagogiadelledifferenze.it/>

Anno LIV, n. 2, luglio-dicembre 2025 – ISSN 2785-6895

**MARCO DE CAROLIS, PATRIZIA SANDRI**

***La scena del possibile. Teatro, marginalità e giustizia minorile: l'esperienza del Teatro del Pratello***

**Come citare:**

De Carolis M., Sandri P. (2025), *La scena del possibile. Teatro, marginalità e giustizia minorile: l'esperienza del Teatro del Pratello*, in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LIV, 2, 89-106.

**Abstract**

Despite the growing attention paid to artistic practices in prison contexts, in Italy scientific reflection on the pedagogical value of theatre in juvenile detention remains poorly systematized. This contribution aims to partially fill this gap by offering a pedagogical reading of a theatrical experience conducted by Paolo Billi at the Criminal Institute for Minors in Bologna, through qualitative research inspired by the phenomenological paradigm and the ethnographic approach. Theatre is analyzed here as an educational device capable of activating processes of subjectivation, agency, and recognition in a context marked by deprivation, stigmatization, and immobility. [...]

**Keywords:** theatre, juvenile detention centre, treatment, rehabilitation, pedagogy of fiction.

MARCO DE CAROLIS\* E PATRIZIA SANDRI\*\*

## La scena del possibile. Teatro, marginalità e giustizia minorile: l'esperienza del Teatro del Pratello

### Abstract

Nonostante la crescente attenzione verso le pratiche artistiche nei contesti detentivi, in Italia la riflessione scientifica sul valore pedagogico del teatro in carcere minorile resta ancora poco sistematizzata. Questo contributo intende contribuire a colmare in parte tale lacuna, offrendo una lettura pedagogica di un'esperienza teatrale condotta da Paolo Billi presso l'Istituto Penale per i Minorenni di Bologna, attraverso una ricerca qualitativa ispirata al paradigma fenomenologico e all'approccio etnografico. Il teatro viene qui analizzato come dispositivo educativo capace di attivare processi di soggettivazione, *agency* e riconoscimento in un contesto segnato da deprivazione, stigmatizzazione e immobilità. Attraverso l'osservazione partecipante, le interviste e l'analisi documentale, si esplorano i significati soggettivi attribuiti dai giovani detenuti all'esperienza teatrale, mettendo in luce la scena come spazio liminale di cura, conflitto e trasformazione. L'articolo problematizza inoltre il nesso tra teatro e rieducazione, proponendo una visione del teatro come pedagogia della finzione: una forma estetica e politica che apre varchi di senso in una realtà altrimenti chiusa. Le parole dei ragazzi e le pratiche del laboratorio rivelano una "scena del possibile": luogo di rischio, relazione e riappropriazione del sé.

Parole chiave: teatro, carcere minorile, cura, rieducazione, pedagogia della finzione.

Despite the growing attention paid to artistic practices in prison contexts, in Italy scientific reflection on the pedagogical value of theatre in juvenile detention remains poorly systematized. This contribution aims to partially fill this gap by offering a pedagogical reading of a theatrical experience conducted by Paolo Billi at the

\* Dottorando. Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Università di Bologna.

\*\* Professoressa ordinaria presso l'Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin".

Criminal Institute for Minors in Bologna, through qualitative research inspired by the phenomenological paradigm and the ethnographic approach. Theatre is analyzed here as an educational device capable of activating processes of subjectivation, agency, and recognition in a context marked by deprivation, stigmatization, and immobility. Through participant observation, interviews, and documentary analysis, we explore the subjective meanings attributed by young inmates to the theatrical experience, highlighting the stage as a liminal space of care, conflict, and transformation. The article also problematizes the connection between theater and re-education, proposing a vision of theater as a pedagogy of fiction: an aesthetic and political form that opens gaps of meaning in an otherwise closed reality. The boys' words and the laboratory's practices reveal a "scene of the possible": a place of risk, relationship and reappropriation of the self.

Keywords: theatre, juvenile detention centre, treatment, rehabilitation, pedagogy of fiction.

## **1. Il teatro come dispositivo pedagogico nei contesti di marginalità**

Il teatro in carcere ha acquisito negli ultimi anni una crescente visibilità istituzionale e culturale. Il Ministero della Giustizia<sup>1</sup> gli dedica una sezione del proprio sito ufficiale<sup>2</sup>. Dal 2025 il Dipartimento dell'Amministrazione penitenziaria ha istituito un fondo per la promozione e il sostegno per le attività teatrali negli Istituti penitenziari. L'associazione Coordinamento Nazionale Teatro e Carcere<sup>3</sup> riunisce molti gruppi attivi sul territorio nazionale con l'obiettivo di promuovere confronto, collaborazione e riflessione critica sull'operare artistico nei contesti detentivi. Esistono altre importanti realtà a livello territoriale, sostenute da alcune regioni (il Coordinamento Teatro Carcere Emilia-Romagna,

<sup>1</sup> Dal punto di vista storico l'ingresso dei laboratori teatrali all'interno delle prigioni può essere iscritto entro la svolta concettuale e teorica degli anni 1960/70 relativa alla formulazione del fine rieducativo, e non punitivo, della reclusione e alla riorganizzazione dell'impianto complessivo della struttura carceraria. In Italia, questo momento coincide con la riforma penitenziaria del 1975 e con l'approvazione della "legge Gozzini" n. 663, del 1986, grazie alla quale, a partire dagli anni '80, sono iniziate le prime sperimentazioni a carattere teatrale entro gli Istituti di Pena (Mancini, 2008).

<sup>2</sup> Vedasi: [https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_2\\_3\\_0\\_6.page#](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_6.page#)

<sup>3</sup> Vedasi: <http://www.teatrocarcere.it/>

il Coordinamento toscano). In questa cornice si inserisce anche il progetto “Per Aspera ad Astra. Come riconfigurare il carcere attraverso la cultura e la bellezza”, sostenuto da fondazioni di origine bancaria, promosso dalla Compagnia della Fortezza di Volterra, che dal 2018 lavora alla costruzione di una rete nazionale delle esperienze più significative, con finalità di condivisione, contaminazione e diffusione di buone prassi<sup>4</sup>. Un ulteriore contributo in questa direzione è rappresentato dall’Associazione nazionale Teatri e Giustizia Minorile, che si propone di valorizzare il ruolo del teatro nei percorsi educativi rivolti all’utenza penale minorile.

Nonostante la vivacità delle esperienze teatrali in carcere, la letteratura scientifica resta limitata, soprattutto sull’analisi pedagogica delle pratiche negli Istituti Penali per i Minorenni. Da questa lacuna nasce la ricerca condotta presso l’IPM di Bologna, nell’ambito del progetto *Oltre il Sipario*, in collaborazione con l’Università di Bologna e il Teatro del Pratello. L’obiettivo è indagare il valore formativo del laboratorio diretto da Paolo Billi, attivo da oltre vent’anni, capace di mettere in tensione i presupposti normativi della “rieducazione” penale e di aprire spazi per una pedagogia esperienziale, affettiva e narrativa. Il teatro, in questa prospettiva, non è solo strumento educativo, ma esperienza trasformativa: favorisce la risignificazione del vissuto, l’immaginazione di alternative e la costruzione di nuove forme di soggettività. Studi come quelli di Goffman (1961/2010) e Psaroudakis (2016) mostrano come la scena in carcere diventi uno spazio “altro”, capace di sospendere le logiche istituzionali e attivare processi di *agency*. La sua forza educativa risiede nella globalità dell’esperienza, che coinvolge corpo, emozione e pensiero, generando narrazioni personali e collettive (Oliva, 2016; Cappa, 2017). Anche la letteratura internazionale conferma il potenziale del teatro come dispositivo formativo e di benessere per soggetti vulnerabili (Worthington, Sextou, 2024; Seko *et al.*, 2022; Marciniak, Dobińska, 2023). In carcere, esso non redime né normalizza: crea spazi politici e relazionali dove i giovani possono riappropriarsi di una soggettività narrativa, in un’educazione che non insegna ma ascolta, agendo nei frammenti e nei conflitti generativi.

<sup>4</sup> Vedasi: <http://www.compagniadellafortezza.org/new/storia/30-anni-di-for-tezza/progetti/peraspera-ad-astra/>

### 1.1. *La pedagogia fenomenologica e l'esperienza teatrale*

All'interno dell'IPM, l'attività teatrale si inserisce nel percorso rieducativo previsto dal D.L. 121/2018, orientato al reinserimento sociale dei minori. La rieducazione, però, non può ridursi a un mero adattamento comportamentale: la prospettiva fenomenologica (Bertolini, Caronia, 2016) la interpreta come promozione di esperienze capaci di ristrutturare la visione del mondo, aprendo nuove possibilità esistenziali. Per Bertolini, solo “ampliando il campo dell'esperienza” – attraverso il corpo, la relazione e la realtà concreta – si generano trasformazioni autentiche del sé. Il laboratorio teatrale di Paolo Billi agisce come “luogo terzo”: rompe la logica custodiale, restituisce *agency* e offre uno spazio di espressione e risignificazione. La pedagogia del Pratello “non insegna la vita, ma la rivela nei paradossi, nella risata dissacrante e nella fragilità”. Per Riva (2006) e Massa (2004), il teatro educa anche senza intenzionalità esplicita, aprendo varchi di senso e facendo emergere aspetti del sé altrimenti silenti.

Lo spettacolo *Il pregiudizio spiegato a nonno Petrushka* (2023) incarna questa funzione liminale (Turner, 1982): una parabola sul pregiudizio, costruita da minori e studenti attraverso proverbi e stereotipi rielaborati con ironia e profondità. La scena diventa spazio di “poesia civile”, più generativa di domande che di risposte, capace di attivare riflessione e trasformazione per attori e spettatori.

L'efficacia formativa dipende dal contesto: l'apertura a teatri cittadini, scuole e pubblico esterno rompe l'autoreferenzialità del carcere e favorisce il riconoscimento identitario (Bateson, 1972/1977). I laboratori *Dialoghi* (2020) e *L'Angelo ferito* (2021) mostrano come il teatro possa agire da ponte simbolico e sociale, generando legami inclusivi e un orizzonte di cittadinanza condivisa.

## 2. La ricerca

L'indagine empirica realizzata presso l'Istituto Penale per i Minorenni di Bologna si colloca all'interno di un impianto metodologico qualitativo, ispirato a un orientamento fenomenologico, in cui l'esperienza educativa viene indagata nella sua dimensione vissuta e intersoggettiva. Il quadro epistemologico di riferimento si radica nella pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini (1990), che rifiuta ogni approccio

oggettivante, sostenendo la necessità di assumere il punto di vista dei soggetti coinvolti per cogliere il senso profondo delle loro esperienze.

Assunto in questa cornice teorica, il dispositivo teatrale si presenta come un contesto privilegiato per l'esplorazione pedagogica: nella sua natura incarnata, dialogica e simbolica, il teatro attiva processi di trasformazione identitaria, relazionale e cognitiva. Il presente studio si propone pertanto di interrogare, a partire dallo sguardo dei minori coinvolti, il significato attribuito all'esperienza teatrale nei percorsi di rieducazione e di risignificazione del sé, nella consapevolezza che solo l'accesso ai vissuti soggettivi consenta di comprendere pienamente la portata formativa di tale pratica.

La metodologia adottata si fonda sull'osservazione partecipante, considerata uno strumento fondamentale della ricerca qualitativa (Mantovani, 1998; Mortari, Ghirotto, 2019) e inserita entro un paradigma naturalistico (Guba, Lincoln, 1994), che privilegia l'analisi dei contesti nel loro divenire situato. L'approccio osservativo, mutuato dall'etnografia, ha consentito al ricercatore di collocarsi all'interno dei processi educativi osservati, cogliendone le dinamiche relazionali, simboliche e affettive nella loro complessità fenomenica. L'esperienza teatrale, osservata nel suo farsi quotidiano e processuale, è stata così analizzata come luogo generativo di significati, narrazioni e possibilità di soggettivazione. L'indagine ha inteso pertanto mettere in risalto non soltanto le voci dei partecipanti, ma anche, evitando ogni intento valutativo, le loro *traiettorie di senso*, ovvero i processi con i quali, passo dopo passo, essi trasformano le esperienze quotidiane in significati personali, ricostruendo un senso di sé all'interno dell'ambito teatrale. In particolare, la ricerca si è articolata attorno a quattro interrogativi centrali:

- Quali vissuti soggettivi emergono nei minori coinvolti nel laboratorio teatrale proposto all'interno dell'IPM del Pratello da Paolo Billi?
- In che modo il dispositivo teatrale agisce come spazio educativo e trasformativo?
- Come si configura il rapporto tra il sé reale e il sé performato sulla scena?
- Qual è la percezione del valore dell'esperienza teatrale da parte degli educatori e degli operatori coinvolti?

Gli strumenti impiegati hanno compreso la raccolta e l'analisi di materiali documentali, un diario di bordo per documentare un'osservazione partecipante strutturata e un corpus di interviste narrative in profondità.

L'intero percorso è stato condotto nel pieno rispetto dei principi etici della ricerca sociale garantendo l'anonimato e la tutela della dignità e autonomia dei partecipanti, i quali sono stati informati sugli obiettivi dell'indagine e hanno aderito in forma volontaria.

Più precisamente, per l'*analisi documentale*, sono stati esaminati copioni teatrali originali, schede progettuali, valutazioni interne del Teatro del Pratello e materiali audiovisivi degli spettacoli (previa autorizzazione)<sup>5</sup>, con attenzione specifica al processo di trasformazione narrativa (dal vissuto al copione) come pratica di rielaborazione autobiografica e costruzione di senso condiviso. L'analisi del materiale è stata condotta secondo un'impostazione di tipo induttivo, volta a far emergere nuclei tematici ricorrenti.

L'*osservazione partecipante*, svolta tra febbraio e luglio 2023, ha previsto la presenza del ricercatore a 12 incontri laboratoriali presso l'IPM di Bologna e a 3 prove aperte presso il Teatro Arena del Sole. È stata utilizzata una griglia con categorie aperte (ad es. interazioni verbali e corporee, dinamiche di leadership, emozioni espresse, conflitti, processi di co-costruzione). I dati sono stati annotati sotto forma di diario di campo, privilegiando una restituzione descrittiva approfondita delle dinamiche osservate.

Sono state realizzate 8 interviste a minori (di cui 5 coinvolti nei laboratori e 3 non partecipanti).

Gli 8 ragazzi coinvolti sono stati informati sugli obiettivi dell'indagine e hanno aderito in forma volontaria. Particolare attenzione è

<sup>5</sup> Tutti i materiali raccolti sono stati custoditi nel rispetto della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali (Regolamento UE 2016/679 – GDPR). A integrazione dei dati rilevati, ci si è avvalsi della ricostruzione della traiettoria biografica e teatrale di Mino, sia durante sia dopo la misura penale, compiuta da Chiara Riberti, dove si evidenzia come l'esperienza scenica abbia generato nel ragazzo coinvolto per anni nel laboratorio teatrale di Paolo Billi, processi di autoascolto, responsabilizzazione e apertura all'altro. Vedasi Riberti C. (2023), *Incontrarsi al di là del muro: una riflessione sul teatro carcere tra arte ed educazione*, Tesi di laurea triennale in Educatore Sociale e Culturale, Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.

stata posta all'uso di un linguaggio non stigmatizzante, a un approccio empatico e non giudicante e all'evitamento di ogni dinamica coercitiva implicita, tenendo conto della vulnerabilità propria del contesto penale minorile. L'intervistatore ha assunto una posizione di ascolto partecipe, consapevole della propria funzione e dei limiti impliciti derivanti dalla relazione asimmetrica che si instaura tra adulto e minore in un ambiente istituzionalizzato. I racconti raccolti non sono stati trattati come meri "dati", ma come frammenti di soggettività in tensione, a cui restituire voce, senso e dignità narrativa.

Le interviste hanno seguito uno schema flessibile, centrato sui temi dell'identità, dell'esperienza artistica e della percezione del cambiamento. Di seguito, alcune domande-chiave con relativo ancoraggio teorico:

«*Da quando hai iniziato questo laboratorio, hai avuto una percezione diversa di te?*». Domanda fondata sul paradigma fenomenologico dell'esperienza educativa (Bertolini, 1990; Bertolini, Caronia, 2016), che concepisce l'educazione come trasformazione del vissuto e ristrutturazione del sé. È coerente con la nozione di *auto-osservazione teatrale* (Boal, 1974/1977), che attiva dinamiche metacognitive e riflessive.

«*Che cosa significa 'entrare' in un ruolo? Che cosa significa per te vederti su quel palcoscenico?*». Indaga la relazione tra sé reale e sé performativo, in linea con la pedagogia della finzione (Cappa, 2017). Il ruolo teatrale, lungi dall'essere una maschera alienante, diventa strumento di esplorazione e sperimentazione identitaria (Turner, 1982).

«*Nel testo su cui avete lavorato insieme, sei riuscito a portare qualcosa che riguarda te stesso?*». Domanda che interroga la possibilità di autorialità narrativa, centrale nella pedagogia autobiografica (Demetrio, 1996). Nella riscrittura collettiva, il soggetto si fa co-creatore di senso, risignificando il vissuto entro una cornice simbolica.

«*Che valore ha l'ingresso del pubblico in IPM? Come lo vivete voi ragazzi dell'IPM?*». Riferita al teatro come dispositivo relazionale e rituale (Barba, 1988), la domanda esplora il riconoscimento sociale ed emotivo (Honneth, 1992/2002), ponendo attenzione all'incontro con l'altro come momento trasformativo.

«*Pensi che nel tuo percorso di reinserimento sociale questo laboratorio possa essere una tappa importante? Perché?*». Collega l'esperienza

teatrale al concetto di *desistenza narrativa* (Tett *et al.*, 2012), ovvero la capacità di immaginare un sé alternativo rispetto al sé criminalizzato. La domanda è inoltre ispirata alla pedagogia critica (Freire, 1968/1970), che valorizza consapevolezza e progetto come leve educative.

L'analisi si è basata su un approccio ermeneutico-fenomenologico, articolato in tre fasi:

*Immersione*: rilettura approfondita dei materiali (interviste, diari di campo, documenti) per cogliere l'orizzonte di senso implicito nei vissuti narrati.

*Codifica tematica induttiva*: individuazione di nuclei di significato ricorrenti e salienti (ad es. ruolo del corpo, tensione tra finzione e verità, dinamiche relazionali, senso di efficacia personale).

*Scrittura interpretativa*: una restituzione narrativa dell'esperienza, sviluppata in dialogo critico con le principali cornici teoriche di riferimento (Bertolini, Caronia, 2016; Dewey, 1938/2014; Freire, 1968/1970; Vygotskij, 1934/1990), orientata a far emergere le implicazioni pedagogiche profonde.

A supporto del lavoro interpretativo, è stata elaborata la seguente tabella di sintesi, che riassume strumenti, obiettivi e risultati attesi (tab.1).

<b>Strumento</b>	<b>Obiettivo</b>	<b>Esito analitico</b>
Diario di campo (osservazione partecipante)	Cogliere dinamiche corporee e relazionali	Pattern relazionali
Interviste narrative	Ricostruire vissuti e significati attribuiti	Temi emergenti, parole chiave
Analisi documentale	Analizzare la trasformazione artistica	Mappa dei codici narrativi

Tab. 1

La triangolazione metodologica ha consentito di costruire una comprensione articolata e situata dell'esperienza teatrale, radicata nella concretezza delle pratiche e al contempo aperta alla loro significatività pedagogica e teorica. L'integrazione tra dati osservativi, narrativi e testuali ha reso possibile cogliere in profondità la complessità dei processi formativi attivati, restituendone la dimensione relazionale, simbolica e trasformativa.

### 2.1. Risultati della ricerca

Nell'ambito dell'analisi documentale, finalizzata a indagare in che modo i vissuti individuali siano stati rielaborati in forma drammaturgica, assumendo valenza comunicativa, estetica e politica, sono stati individuati sei nuclei tematici ricorrenti. Ciascuno di essi è riconducibile a categorie simboliche e pedagogiche trasversali al corpus drammaturgico analizzato: *la solitudine, la maschera e l'identità, il giudizio e lo stigma, il corpo esiliato, la trasformazione e il riconoscimento*. Tali nuclei costituiscono indicatori della profondità del processo artistico e della sua potenziale portata trasformativa, restituendo l'intreccio tra elaborazione esistenziale e costruzione di senso attraverso il linguaggio teatrale. In tal senso, ciascun codice tematico rappresenta non solo una chiave di lettura narrativa, in quanto consente di interpretare le linee di senso che attraversano la drammaturgia collettiva, ma anche un indicatore trasformativo, poiché evidenzia le modalità attraverso cui i vissuti individuali vengono simbolicamente rielaborati, condivisi e restituiti in forma estetica (tab. 2).

*L'osservazione partecipante* del ricercatore ha consentito di rilevare, nel loro divenire processuale, le dinamiche corporee e relazionali attivate nel corso dell'esperienza scenica. Essa è stata guidata da una griglia osservativa a orientamento esplorativo, con categorie flessibili, aperte all'emersione di elementi significativi direttamente dal contesto (quali: interazioni verbali e non verbali, forme di leadership, espressione delle emozioni, conflitti, processi di co-costruzione narrativa), utile a garantire sistematicità alla raccolta dei dati senza irrigidirne l'interpretazione.

I dati raccolti sono stati rielaborati in un diario di campo, utile a cogliere pattern relazionali e trasformazioni nei modi di stare in scena, parlare, muoversi e costruire relazioni. Si sono osservati passaggi da

<b>Codice narrativo</b>	<b>Descrizione simbolica e pedagogica</b>	<b>Esemplificazioni tratte dai testi scenici o dai video</b>
1. Solitudine	Ricorrenza di tematiche legate all'isolamento, all'assenza, all'abbandono; espressione del vuoto relazionale e affettivo.	Figure spettrali, personaggi muti, monologhi interiori, evocazione di famiglie lontane o assenti.
2. Maschera e identità	Tensione tra identità imposta e identità agita; uso della finzione scenica per esplorare ambivalenze identitarie.	Marionette che prendono coscienza, maschere doppie, personaggi ibridi, narrazioni in prima persona.
3. Giudizio e stigma	Presenza di simboli e metafore legate alla colpa, al giudizio sociale, allo sguardo stigmatizzante dell'istituzione.	Proverbi, stereotipi recitati in scena, dialoghi con autorità fittizie, ironia sulla giustizia.
4. Corpo esiliato	Il corpo come oggetto di controllo ma anche come soglia di riscatto espressivo; dialettica tra costrizione e <i>agency</i> .	Gesti contenuti e poi esplosivi, movimenti simbolici, posture ritualizzate, danza come liberazione.
5. Trasformazione	Metafore di metamorfosi, rinascita, passaggio; indicatore di un desiderio di mutamento e riscrittura del sé.	Il burattino che torna in scena, l'angelo ferito che si rialza, la maschera che cade, il viaggio.
6. Riconoscimento	Emergenza del bisogno di essere visti e riconosciuti; incontro con l'altro come evento trasformativo e generativo.	Monologhi rivolti al pubblico, scambi autentici in scena, emozioni condivise.

Tab. 2: *Mappa dei codici narrativi*

posture chiuse e difensive (braccia incrociate, sguardo abbassato) a modalità più partecipative, con maggiore contatto oculare, movimento nello spazio e interazione tra pari. Alcuni ragazzi hanno assunto ruoli di guida o narratore, sperimentando responsabilità collettive, mentre in altri casi il corpo è diventato il principale veicolo espressivo, anche attraverso il silenzio come cifra narrativa interiore.

L'osservazione ha evidenziato posture affettive di esitazione, esposizione e desiderio, confermando il valore del teatro come spazio di soggettivazione in contesti normativi rigidi. Le interviste hanno permesso di individuare cinque traiettorie narrative ricorrenti, che illustrano l'impatto trasformativo dell'esperienza teatrale sui piani corporeo, relazionale, simbolico e sociale.

*Prima traiettoria. Il teatro come spazio di autenticazione identitaria: corpo, parola, relazione*

Il laboratorio teatrale sospende la logica detentiva, aprendo uno spazio simbolico in cui il corpo si fa espressione e la parola torna relazione. La co-costruzione dei testi scenici obbliga ciascun partecipante a negoziare significati, a dare forma narrativa ai propri vissuti e a inserirli in un racconto corale. Questa pratica favorisce un processo di decentramento cognitivo ed emotivo: i ragazzi si vedono riflessi e rielaborati dalle parole altrui, sperimentando la propria voce in un tessuto dialogico che legittima memorie, desideri e fragilità.

«Inizia a piacere quella cosa, perché uno non si vuole mai mettere a nudo... e scopri che sei costretto a farlo e quindi lo fai... Si crea questo rapporto di fiducia... nella scena ci si conosce da una vita» (Mino).

Recitare permette paradossalmente di essere più autentici: la finzione diventa spazio protetto dove sospendere maschere sociali e sperimentare identità possibili. Alcuni ragazzi esprimono in questo modo la trasformazione nella percezione di sé:

«Prima non avrei mai parlato davanti a qualcuno, ero timido e impacciato. Ora mi sento più sicuro, anche con gli altri ragazzi» (Ossama).

«Il teatro mi ha fatto capire che ho qualcosa da dire. Non pensavo» (Marcel).

*Seconda traiettoria. Finzione e verità: il dispositivo teatrale come forma di mediazione*

“Entrare in un ruolo” non è soltanto un esercizio estetico: è un atto etico, che implica apertura, esposizione e trasformazione. Il laboratorio

teatrale si configura così come spazio di mediazione tra interno ed esterno, tra sé e l'altro, tra memoria e desiderio.

«Mi piace quando ci siamo solo noi, quando non sembra neanche più carcere... lì dentro si respira un'aria diversa» (Medhi).

«Quando sono in scena mi dimentico del carcere. Anche se sono qui, in quel momento mi sento fuori» (Andrea).

Il teatro si rivela quindi uno spazio relazionale di *riconoscimento* (Honneth, 1992/2002), in cui la scena sospende lo stigma e rende possibile uno sguardo nuovo su di sé e sugli altri. È proprio in questa sospensione simbolica che la finzione si trasforma in verità esperienziale, aprendo la possibilità di una narrazione alternativa della propria identità.

*Terza traiettoria. Una scena che educa: professionalità, responsabilità, trasformazione*

La proposta pedagogica della Compagnia del Pratello si basa su una disciplina artistica esigente, vissuta dai ragazzi non come imposizione, ma come segno di fiducia e di stima.

«La professionalità di Paolo Billi educa... perché ti fa capire che ha creduto in te... anche nel più menefreghista. Ti fa sentire pari» (Mino).

Il laboratorio diventa palestra di responsabilità, dove firmare un contratto, imparare un copione, ricevere un applauso, significano riappropriarsi della propria capacità di agire.

«Con Paolo litighi, ti fa incazzare, ma poi capisci che ci tiene. Non fa finta, è diretto» (Andrea).

«Non è come gli altri adulti. Ti tratta da pari. Se sbagli, ti riprende, ma non per punirti» (Ossama).

*Quarta traiettoria. Un ponte verso l'esterno: teatro come legame sociale*

Il progetto teatrale ha offerto ai minori occasioni di presentare gli spettacoli in scuole e teatri cittadini, creando aperture verso la comunità e momenti di riconoscimento pubblico, in cui i giovani hanno potuto ridefinire la propria immagine come soggetti capaci di esprimere emozioni, competenze e responsabilità condivise.

«Andare nelle scuole, raccontare la propria esperienza... è stato bellissimo. Abbiamo sfatato dei miti, parlato, ci siamo ascoltati» (Mino).

La possibilità di presentarsi in contesti esterni ha favorito l'incontro con mondi differenti, attivando dinamiche di dialogo e di partecipazione che hanno rafforzato il legame tra educazione e cittadinanza. In

questa prospettiva, l'apertura a spazi pubblici si configura come dimensione fondamentale per ampliare l'orizzonte esperienziale dei minori, offrendo loro l'occasione di reinscrivere la propria biografia in una narrazione collettiva, riconosciuta e condivisa.

L'esposizione scenica, anche quando allestita nello spazio detenitivo, interrompe comunque la consueta invisibilità sociale associata alla condizione carceraria, offrendo ai giovani detenuti l'opportunità di porsi come soggetti attivi, riconoscibili e legittimati nella relazione con l'altro. L'incontro con spettatori esterni – studenti, cittadini, operatori culturali – attiva un duplice processo: da un lato, il pubblico riconosce l'atto performativo come evento estetico e umano; dall'altro, i giovani interiorizzano quello sguardo esterno, sperimentando un sentimento ambivalente, tra il timore dell'esposizione e il desiderio di essere riconosciuti. È in questa soglia, fragile ma generativa, che può prendere forma un primo movimento di ridefinizione identitaria:

«Sul palco ho fatto qualcosa che non avevo mai fatto. Ho detto cose mie, anche se erano scritte» (Medhi).

«Quando ci hanno applaudito mi sono sentito diverso. Come se fossi qualcun altro, ma vero» (Marcel).

*Quinta traiettoria. Educare alla libertà: verso un'epistemologia della desistenza*

L'esperienza teatrale attiva un processo di riscrittura esistenziale: riappropriazione del presente, prefigurazione del futuro, ridefinizione del passato. È in questo senso che si può parlare di epistemologia della *desistenza* (Tett *et al.*, 2012), intesa come capacità di immaginare un sé alternativo, più libero e narrabile. Tuttavia, le narrazioni evidenziano anche limiti e criticità: la frattura tra esperienza teatrale e vita detenitiva rischia di vanificare l'effetto trasformativo se non viene accompagnata da percorsi di continuità educativa.

«Finito lo spettacolo, siamo tornati a essere solo detenuti. È stato bello, ma poi tutto torna come prima» (Ossama).

«Sarebbe bello continuare anche fuori, ma non so se ci riuscirò» (Andrea).

## 2.2. *Riflessioni conclusive*

L'esperienza teatrale condotta da Paolo Billi all'interno dell'Istituto Penale Minorile di Bologna si configura come una pratica educativa

radicale: non un'occupazione del tempo, né un'attività ancillare alla rieducazione istituzionale, ma un campo formativo pienamente autonomo, in cui estetica, etica e politica si intrecciano. È proprio nel cuore di questa tensione che il teatro apre possibilità inedite per soggetti troppo spesso privati di possibilità.

In particolare, l'indagine qualitativa ha fatto emergere alcune invarianti strutturali che caratterizzano il laboratorio teatrale come esperienza educativa trasformativa:

- *Dimensione rituale e comunitaria*: il laboratorio è vissuto come rito contemporaneo (Barba, 1988), capace di rompere la routine carceraria e generare comunità provvisorie basate su fiducia, reciprocità e condivisione.
- *Corpo e parola*: il lavoro corporeo (Antonacci, Cappa, 2001) riattiva una dimensione pre-linguistica dell'identità, mentre la parola, nella narrazione scenica, diventa strumento di risignificazione autobiografica (Demetrio, 1996).
- *Senso di efficacia e autorialità*: i ragazzi riportano un cambiamento nella percezione di sé, riconoscendosi come soggetti capaci di creare, comunicare e agire sulla realtà.
- *Rottura dei codici penitenziari*: la scena sospende temporaneamente le gerarchie carcerarie, dando luogo a una micro-politica relazionale fondata sulla cooperazione, sul conflitto generativo e sull'ascolto.

I vissuti emersi dalle interviste mostrano come il teatro agisca:

- sul piano identitario, favorendo riconoscimento e rielaborazione del sé;
- sul piano relazionale, attivando fiducia, reciprocità e conflitto generativo;
- sul piano simbolico, offrendo un linguaggio alternativo per dirsi e per essere visti.

La scena teatrale, al tempo stesso finzionale e reale, si configura come uno spazio di riappropriazione narrativa e corporea del sé, un laboratorio di significati capace di sfuggire alla logica repressiva o clinica. Diversi autori hanno descritto questa esperienza come una forma di "sospensione simbolica" (Massa, 2004; Riva, 2006; Barba, 1988),

una frattura formativa che interrompe la linearità del dispositivo detentivo e apre alla possibilità di un nuovo inizio.

Il laboratorio si configura come una comunità educativa temporanea, fondata sull'ascolto, sulla responsabilità e sul rischio condiviso. Una comunità che si dissolve dopo lo spettacolo, ma che lascia segni: fenditure, risonanze, apprendimenti taciti. Quando il sipario si chiude e il pubblico applaude, accade qualcosa: un riconoscimento reciproco che, seppure effimero, ha il peso di un passaggio trasformativo. L'esperienza teatrale si rivela così uno spazio altro rispetto alle logiche custodialistiche, capace di attivare dinamiche relazionali più orizzontali e di favorire l'emergere di risorse spesso invisibili nei contesti formali. In particolare, il teatro mostra una singolare capacità di ricostruire il legame sociale, attraverso il riconoscimento simbolico e affettivo che i ragazzi ricevono dalla scena e dal pubblico esterno. E tuttavia, questa esperienza resta fragile.

Esposta alla discontinuità delle istituzioni, rischia di essere vanificata se non sostenuta da una rete educativa e sociale che le dia continuità. Il ritorno alla quotidianità penitenziaria, lo scollamento tra dentro e fuori, la mancanza di luoghi capaci di accogliere e proseguire il percorso pongono interrogativi urgenti a chi si occupa di politiche educative e giustizia minorile.

Lo spettacolo *Il pregiudizio spiegato a nonno Petrushka*, come altri testi affrontati dalla Compagnia del Pratello, rende visibile questa tensione: i personaggi fragili, spezzati, irriducibili diventano metafore incarnate dei giovani attori, che rivendicano il diritto a non essere letti attraverso lo stigma. Non è la perfezione tecnica della performance a costituire il cuore educativo del processo, ma quella trama invisibile fatta di apprendimento, intuizione e riconoscimento.

Nel carcere minorile, il teatro non è – e non deve essere – una forma di compensazione. È un'arte della presenza e un'etica della relazione. Una politica dell'ascolto. È una pedagogia della differenza che si lascia contaminare dall'errore, dall'invenzione, dalla vulnerabilità. Una finzione che svela. E che, proprio per questo, educa davvero.

## BIBLIOGRAFIA

– Antonacci F., Cappa F. (a cura di) (2001), *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, Milano, FrancoAngeli.

- Balfour M. (2004), *Theatre in prison: Theory and practice*, Bristol, UK, Portland, OR, Intellect.
- Barba E. (1988), *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*, Bologna, Il Mulino.
- Bateson G. (1972), *Steps to an ecology of mind*, New York (NY), Ballantine Books (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977).
- Bertolini P. (1990), *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini P., Caronia L. (2016), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano, FrancoAngeli.
- Boal A. (1974), *Teatro del oprimido y otras poeticas politicas*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor (trad. it. *Il teatro degli oppressi*, Milano, Feltrinelli, 1977).
- Cappa F. (a cura di), (2009), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Milano, FrancoAngeli.
- Cappa F. (2017), *Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. Ricerche di Pedagogia e Didattica*, in “Journal of Theories and Research in Education”, 12 (3), 83-95.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, New York (NY), Macmillan Company (trad. it. *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014).
- Freire P. (1968), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971).
- Goffman E. (1961), *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*, New York (NY), Anchor Books (trad. it. *Asylums. Le istituzioni totali: I meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Torino, Einaudi, 2010).
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994), *Competing paradigms in qualitative research*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, London, Sage.
- Honneth A. (1992), *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M., Suhrkamp (trad. it. *La lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, Milano, Il Saggiatore, 2002).

- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Marciniak A., Dobińska G. (2023), *The Kamishibai theatre in work with children with intellectual disability: A case study*, in “Journal of Intellectual Disabilities”, 27 (1), 87-103.
- Massa R. (2004), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell’educazione*, Milano, Unicopli.
- McNeill F., Anderson K., Colvin S., Overy K., Sparks R., Tett L. (2011), *Inspiring desistance? Arts projects and “what works?”*, in “Justitiële verkenningen”, 37 (5), 80-101.
- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di) (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci.
- Oliva G. (2016), *Funzione educativa del teatro*, in “Scienze e Ricerche”, 20, 53-58.
- Psaroudakis I. (2016), *Dietro la soglia. Teatro, istituzioni totali e identità*, Pisa, Pisa University Press.
- Riberti C. (2023), *Incontrarsi al di là del muro: una riflessione sul teatro carcere tra arte ed educazione* (Tesi di laurea triennale, Università di Bologna).
- Riva M. (2006), *Il teatro come dispositivo pedagogico*, in C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell’identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini.
- Seko Y., Oh A., Curran C. J., King G., et al. (2022), *Transitions Theatre: Creating a research-based reader’s theatre with disabled youth and their families*, in “Qualitative Health Research”, 32 (14), 2147-2158.
- Tett L., Anderson K., McNeill F., Overy K., Sparks R. (2012), *Learning, rehabilitation and the arts in prisons: A Scottish case study*, in “Studies in the Education of Adults”, 44 (2), 171-185.
- Turner V. (1982), *From ritual to theatre: The human seriousness of play*, New York (NY), PAJ Publications.
- Vygotskij L.S. (1934), *Myšlenie i reč*, Moskva - Leningrad, Socekgiz (trad. it. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma, 2008).
- Woodland S. (2021), *Prison theatre and an embodied aesthetics of liberation: Exploring the potentials and limits*, in “Humanities”, 10 (3), 101.

- Worthington N.M., Sextou P. (2024), *Theatre, disability and wellbeing: Addressing best practice and creative outcomes across disabled and non-disabled communities through an Interpretative Phenomenological Analysis*, in “Arts & Health”, 17, 294-307.