

SAGGI – ESSAYS

UNA VOCE PEDAGOGICA DAL *MARGINE*:
L'EDUCAZIONE POETICA PUBBLICA DEL TEATRO
DEL LIDO DI OSTIA

A PEDAGOGICAL VOICE FROM THE *MARGIN*:
THE PUBLIC POETIC EDUCATION OF THE TEATRO
DEL LIDO DI OSTIA

Gilberto Scaramuzzo (Università di Roma Tre)
<https://orcid.org/0000-0003-1725-3963>

*Chiara Massullo (Università di Roma Tre)**
<https://orcid.org/0009-0008-5709-8930>

Il contributo propone una riflessione filosofico-educativa sul progetto Educazione Poetica Pubblica del Teatro del Lido di Ostia, realtà culturale periferica fondata su un modello di teatro pubblico e partecipato, che adotta pratiche orizzontali e inclusive. Muovendo dalla *ratio* di un paradigma poetico per ripensare l'azione educativa, l'articolo esplora il progetto come caso emblematico di educazione poetica e comunitaria, capace di restituire alla dimensione estetica un ruolo fondamentale. L'arte, in particolare il teatro, viene analizzata quale dispositivo di bellezza, compartecipazione e giustizia e come spazio di costruzione di soggettività plurali e impegnate. L'educazione poetica pubblica, assumendo il margine quale luogo civico di resistenza e condizione generativa, delinea un orizzonte pedagogico di opposizione alla disumanizzazione contemporanea, di solidarietà e fioritura umana, proponendo una rinnovata alleanza tra arte, educazione, etica e comunità.

* Il paragrafo § 2 si deve a Gilberto Scaramuzzo, gli altri a Chiara Massullo.

This paper offers a philosophical-educational reflection on the Public Poetic Education project of the Teatro del Lido di Ostia, a peripheral cultural institution founded on a model of public and participatory theatre grounded in horizontal and inclusive practices. Informed by the rationale of a poetic paradigm for rethinking educational action, the article explores the project as an emblematic case of poetic and communal education, capable of restoring a central role to the aesthetic dimension. Art, and theatre in particular, is examined as a medium of beauty, co-participation, and justice, and as a space for the formation of plural and engaged subjectivities. By taking the margin as a civic site of resistance and a generative condition, public poetic education outlines a pedagogical horizon that resists contemporary dehumanisation, fostering solidarity and human flourishing, and proposing a renewed alliance between art, education, ethics, and community.

1. *Il groviglio e l'intreccio: complessità umana, complessità relazionale*

La contemporaneità è caratterizzata da crisi molteplici e interconnesse, in cui l'intersezione tra degrado ambientale, trasformazioni tecno-scientifiche e nuove forme di esclusione ridefinisce le forme del vivere insieme e le condizioni del divenire umano. Possiamo leggere il manifestarsi del mondo – e, in esso, l'insieme delle crisi che lo attraversano – non tanto alla luce della *complicazione* del groviglio, inteso come embricazione di interazioni, entità e dispositivi che si sovrappongono e co-implicano, quanto alla luce della *complessità* dell'intreccio, come tessuto di costituenti e dimensioni plurali ed eterogenee inseparabilmente associate (Genelot, 2014, p. 27; Morin, 1993, p. 10). Si tratta di un'assunzione di sguardo che è al contempo un posizionamento epistemologico: cioè di adottare una visione capace di riconoscere la realtà nella sua struttura relazionale.

In questa direzione, le riflessioni di Gregory Bateson e di Edgar Morin offrono una prospettiva decisiva.

Per Bateson (2014), la realtà si configura come una «struttura che connette» (p. 21), una trama dinamica di relazioni che lega tra

loro i diversi sistemi, viventi e non viventi, in una *sacra unità*. Pensare in termini sistemici significa allora abbandonare una visione frammentata e oppositiva del reale per riconoscere la natura relazionale dei fenomeni, cogliendo l'intreccio di relazioni che li costituisce (Bateson, 2010; 2018, p. 501). Analogamente, il pensiero della complessità di Morin (1993; 2019b) invita a riconoscere il carattere co-in-tessuto della realtà, superando il paradigma di semplificazione fondato su disgiunzione, riduzione e astrazione, per aprirsi a una epistemologia della relanza, capace di riconoscere e praticare legami e alleanze tra le diverse dimensioni (tra i saperi, tra intellettuale e sensibile, tra umano e non umano).

Il passaggio dal groviglio all'intreccio implica dunque uno spostamento paradigmatico. Passare da una visione prettamente cosale e parcellizzata della realtà a una capace di cogliere le relazioni che la intessono significa infatti riuscire a riconoscere l'obsolescenza di un paradigma caratterizzato da possesso, sfruttamento e opposizione, per abbracciarne invece uno relazionale, in cui l'alterità non è oggetto su cui imporsi ma soggetto da incontrare. Ne deriva un ripensamento radicale anche dell'uomo, che non può più essere concepito come entità autosufficiente e separata, posta in posizione di dominio rispetto al mondo, ma come *essere-in-relazione*, costitutivamente intrecciato ad esso e al resto del vivente.

Il paradigma dominante, fondato sulla frammentazione, sulla quantificazione e sulla performatività, tende tuttavia a separare la mente dal corpo, la ragione dalla passione, l'io dagli altri, l'essere umano dalla natura, finendo per produrre forme di disumanizzazione e di esclusione. Come pensare, allora, un'educazione all'altezza di questa complessità, capace di sottrarsi a logiche semplificative, riduttive e disgiuntive? Quale paradigma può sostenere un processo di umanazione che custodisca la pienezza dell'umano, impegnandosi a rispettarne la natura e a nutrirne i bisogni profondi? È a partire da queste domande che si apre la necessità di tornare a interrogare i fondamenti dell'educativo, nella direzione di un paradigma altro, capace di riconoscere e coltivare una dimensione ori-

ginaria e costitutiva dell'essere umano. Da questo interrogare sembra emergere la *ratio* di un'educazione poetica fondata a partire da un paradigma anch'esso poetico.

2. Il *paradigma poetico* per l'educativo

Affermare la possibilità di una specificità *poetica* per l'educazione comporta, innanzitutto, la proposizione e l'approfondimento di un paradigma che concerne l'umano nell'essere umano. Non si tratta semplicemente di introdurre una nuova prospettiva terminologica o di aggiungere un ulteriore aggettivo al discorso pedagogico, ma di assumere un orizzonte di senso capace di orientare in profondità sia la comprensione dell'educativo sia quell'agire che gli è più proprio, da qui la necessità di un fondamento che innervi il pensare e l'agire. Un paradigma, appunto, che può essere descritto con rigore e accuratezza, eppure senza tradirne la natura di mistero che ne costituisce l'essenza. Poiché ciò che ricerchiamo è un dinamismo che riguarda una dimensione originaria dell'umano, che chiede di essere riconosciuta senza poter essere ipostatizzata ed espunta dall'originalità con cui vive in ciascuno.

Il *paradigma poetico* trova una sua fondazione in una pagina ben nota della *Poetica* (1448b) di Aristotele (1993), nella quale lo Stagirita consegna una definizione dell'essere umano che si rivela, per il nostro argomentare, decisiva: l'essere umano è l'animale mimesico per eccellenza, e attraverso la *mimesis* guadagna le conoscenze fondamentali. Tale affermazione, lungi dall'essere marginale, dischiude una comprensione dell'umano che ha profonde implicazioni pedagogiche. Se, infatti, si riconosce – già con Platone (2007) nella *Repubblica* (393c e sgg.) – la *mimesis* come la capacità di rendersi simili all'altro da sé, e se questa capacità viene ulteriormente indagata e rivalutata nelle sue dinamiche interiori, allora si danno le condizioni per pensare in modo fondato una educazione poetica.

L'educazione poetica può essere così intesa come quella forma dell'agire educativo in cui la cura della *mimesis* nell'essere umano occupa una posizione centrale (Scaramuzzo, 2022). Non elemento

accessorio o decorativo, dunque, ma nucleo generativo. Sviluppare coerentemente questa linea di pensiero consente di intravedere le potenzialità di una simile impostazione: se è nella capacità di rendersi simili all'altro da sé che si radica una modalità originaria del relazionarsi e del com-prendere, allora è proprio in questa capacità che si gioca, in misura decisiva, il processo di umanazione dell'essere umano, sia come singolo sia come membro di una comunità.

Il paradigma poetico si lascia cogliere, in modo quasi immediato, nell'osservazione di uno specifico giocare tipico dell'età infantile. Fin dai primi anni di vita, i bambini e le bambine mostrano una spontanea inclinazione a "vivere in sé" l'altro da sé: giocano a essere la madre, l'insegnante, un animale, un personaggio immaginario. E lo fanno fino al punto di affermare con decisione: "Io sono...". Io sono la mamma, io sono la maestra, io sono il leone. In queste espressioni, apparentemente irrilevanti, si manifesta, in realtà, una dinamica profonda: il bambino non imita dall'esterno, ma tende a farsi simile dall'interno. È un gioco che nessuno deve insegnargli, perché appartiene alla sua struttura originaria: alla natura umana.

In questo gioco si può riconoscere, *in nuce*, anche la radice del fare teatrale. L'attore e l'attrice, infatti, sono chiamati a rendersi simili al personaggio che interpretano, non limitandosi a rappresentarlo, ma cercando di abitarlo. Essere l'altro da sé fino al punto di poter dire "Io sono" costituisce il cuore del lavoro dell'interprete sulla scena. Non si tratta di una semplice tecnica espressiva, ma di un processo che coinvolge l'interiorità, che esige un movimento di ri-generazione creativa.

In piena coerenza con questa prospettiva, Orazio Costa – tra i più rilevanti maestri del teatro italiano ed europeo del Novecento – ha elaborato il suo metodo mimico, fondato proprio sull'eccellenza mimesica dell'essere umano (cfr. Costa, 2022; Piazza, 2018; Scaramuzza, 2018). Pur concepito in ambito teatrale, tale metodo si apre a un orizzonte di senso ben più vasto: lo stesso Costa giunge a riconoscerlo come un metodo per diventare umani. Sviluppare la capacità, originaria e spesso trascurata, di rendersi simili all'altro fino a sentirlo rivivere nella propria interiorità, fino a comprenderlo

per connaturalità, costituisce infatti il fondamento di ogni azione autenticamente umana.

È in questo senso che la *mimesis*, lungi dall'essere una semplice facoltà tra le altre, si rivela come viatico per la costituzione bella, buona e giusta di ogni convivenza. Solo là dove l'altro non resta radicalmente estraneo, ma può essere in qualche misura "abitato", si rende possibile una relazione che non degeneri in dominio, in sfruttamento o in violenza. La cura della *mimesis* – e dunque una educazione che la riconosca, la coltivi, la sviluppi – appare allora come una delle vie più profonde per fondare una convivenza umana solida e armoniosa.

3. Educazione poetica pubblica: una pratica dal margine

In questo orizzonte si colloca il progetto Educazione poetica pubblica del Teatro del Lido di Ostia, realtà culturale di confine situata in un contesto periferico che si configura come spazio pedagogico e politico situato, capace di attivare pratiche educative orizzontali, partecipate e inclusive. Il Teatro è parte del Sistema Teatri in Comune di Roma e rappresenta un *unicum* nel panorama italiano ed europeo, in quanto fondato su una co-progettazione e co-gestione tra istituzioni e associazionismo locale – è infatti attualmente gestito dall'Associazione TDL, che riunisce trentadue associazioni del territorio.

L'assunzione di questo progetto all'interno del presente studio risponde all'esigenza di interrogare, in forma situata e concreta, le possibilità di un agire educativo informato dal paradigma poetico, in un contesto segnato da marginalità. L'articolo adotta in tal senso un approccio interpretativo e *practice-based*, che si nutre del dialogo tra riflessione teorica e analisi di pratiche educative, senza ambire a una generalizzazione empirica, ma piuttosto a una comprensione densa e situata dei processi in atto.

La riflessione qui proposta si fonda sui materiali documentali del progetto e un'intervista in profondità alla sua curatrice, Flavia

Gallo, in dialogo con la letteratura di riferimento, ed è tesa a mettere a fuoco alcuni nuclei fondamentali che ne orientano le pratiche e ne definiscono il portato pedagogico. Il progetto viene assunto come caso emblematico, capace di offrire elementi di riflessione sulle trasformazioni delle relazioni educative e delle dinamiche di potere che le attraversano, mostrando come una pedagogia poetica e relazionale possa aprire spazi di partecipazione, corresponsabilità e costruzione condivisa di senso.

Il progetto Educazione Poetica Pubblica costituisce la dimensione formativa del Teatro del Lido e propone percorsi di visione teatrale, formazioni, percorsi laboratoriali e workshop aperti alla cittadinanza. Si è poi sviluppato, dal 2024, con la creazione della Scuola d'Arte Poetica e di Comunità, una realtà pedagogico-artistica dedicata alla cura dell'espressione e della comprensione umana attraverso le arti sceniche, mediante due percorsi formativi: uno rivolto a tutta la cittadinanza (in particolare docenti, educatori, operatori ecc.) e uno dedicato alle arti performative e rivolto a giovani artisti (under 35).

Il nome stesso del progetto apre a tre dimensioni fondamentali. *Educazione*, intesa – secondando la riflessione filosofico-educativa di Ducci – nel senso originario di *paideia*, ossia come nutrimento dell'anima orientato all'umanarsi in pienezza (Ducci, 2007, pp. 21-27) e fondato sulla natura costitutivamente relazionale dell'essere umano (Ducci, 2002, p. 87 e sgg.).

Poetica, nel senso di un'educazione che scommette sulla «poesia, intesa come ampio movimento e dinamismo umano interiore» (Gallo, 2025), e che trova quindi nell'arte e nella *mimesis* il proprio centro generativo (Scaramuzzo, 2013).

Pubblica, come pratica partecipata e comunitaria, fondata sul dialogo e sulla corresponsabilità tra cittadini, artisti ed educatori e orientata alla sostenibilità, all'accesso alla cultura e all'inclusione (<https://www.associazionetdl.net/associazione/teatro-pubblico-partecipato>). Il dispositivo chiave del progetto è costituito dai Tavoli della Partecipazione: assemblee aperte alla cittadinanza attraverso cui la comunità contribuisce alla definizione del programma artistico e dei contenuti e delle pratiche educative. Si tratta di un

meccanismo profondamente radicato nel territorio, che consente di intercettare bisogni, desideri e tensioni emergenti, trasformandoli in percorsi condivisi: un «meccanismo che è totalmente dal basso» attraverso il quale vengono raccolti «i temi che la cittadinanza ha bisogno di esplorare, trovarsi davanti e attraversare» (Gallo, 2025).

Alla base del progetto c'è quindi il «credo in una civiltà poetica comunitaria», fondato su «un'idea di arte come luogo di un potere diffuso, pubblico e partecipato» e come spazio principe dell'evoluzione umana. Il *Manifesto* della Scuola d'Arte Poetica e di Comunità riesce ad esprimere bene i punti che costituiscono il cuore pulsante del progetto:

Apri una realtà pedagogico-artistica in un Teatro di confine, di periferia, del margine. In un teatro dell'altrove, da raggiungere procedendo verso il mare, nasce un luogo dedicato alla cura dell'espressione e della comprensione umana attraverso le arti sceniche. In un Teatro che non gode del privilegio della centralità ma che gioisce di una posizione favorevole all'attrazione per l'altro, al desiderio per il diverso, all'innescare di legami ad alta tensione come antidoto alla solitudine dell'epoca, nasce una scuola a servizio del richiamo commosso per il bello, il bello che accade sempre, nonostante tutto, nel viavai perpetuo che è proprio delle zone di frontiera. La Scuola d'Arte Poetica e di Comunità sarà fondata sull'allenamento alla sensibilità, alla reciprocità, alla compassione; sarà una scuola che elegge l'arte come rimedio alla brutalità demagogica del potere, l'arte come depotenziamento del passo del più forte, l'arte come smentita della volgarità urlante dell'oppressore. Chi studia in questa scuola diventa cittadino/a e artista, ambasciatore del dialogo per la pace, creatore di alleanze con altre realtà periferiche e combattive sparse nel mondo, co-progettatore di un sistema collettivo che trasforma l'anestesia dell'immaginazione in un'indicazione di giustizia per l'agire umano nello spazio pubblico. Apriamo la nostra Scuola in un Teatro senza padroni, in un Teatro che da sempre promuove e difende un'accesa, immersiva, sensoria poetica della cittadinanza (<https://associazione.netdl.net/scuola/manifesto>).

Vediamo nel progetto Educazione Poetica Pubblica una pratica di decentramento: sposta il baricentro dell'educazione da dinamiche istituzionali e gerarchiche verso dimensioni aperte, condivise e autenticamente comunitarie, in cui la voce di ciascuno viene ascoltata e il sapere e lo sviluppo umano si costruiscono nella relazione, nella reciprocità e nella partecipazione. Come afferma Gallo, d'altronde, «aiutare a esprimere sé e a comprendere l'altro nella sua espressione appare come la più naturale propensione dell'agire pedagogico sull'essere umano» (Gallo, 2019, p. 329).

In questa prospettiva, possiamo evidenziare come la marginalità venga abitata non solo come posizionamento geografico o condizione sociale svantaggiata, ma diventi un luogo insieme epistemologico e politico: uno spazio da cui interrogare criticamente i paradigmi dominanti e da cui possono emergere nuove possibilità di senso e diverse modalità di vita personale e collettiva. Per dirla con hooks (hooks & Nadotti 2020), il margine può quindi configurarsi come luogo – che è difficile ma necessario imparare ad abitare – di apertura radicale e profondità, di potere e creatività, come spazio inclusivo in cui il soggetto può ritrovarsi e agire con solidarietà, assumendolo come posizione di resistenza.

4. *Arte, compartecipazione e resistenza*

La visione che permea il progetto si fonda sull'abbandono di modelli organizzativi verticisti e gerarchici in favore di una struttura orizzontale, partecipata e inclusiva, in cui il potere viene ridistribuito e l'accesso alla cultura e alla formazione reso più equo. In questa prospettiva, teatro, cultura e formazione non sono pensati come ambiti elitari, ma come spazi realmente aperti e accessibili, tanto sul piano dei contenuti quanto su quello economico, grazie anche al sostegno pubblico che rende possibile una partecipazione diffusa.

Possiamo notare come questo approccio, a partire innanzitutto dai Tavoli della Partecipazione, risuoni con quello proposto da Danilo Dolci attraverso la pratica della *maïuetica reciproca* e dell'*autoanalisi popolare*, in cui la riflessione condivisa si trasforma in azione

volta a promuovere allo stesso tempo la fioritura individuale e uno sviluppo corresponsabile delle comunità (Morgante, 2024).

In questo modo diventa concretamente praticabile il passaggio dalla verticalità del dominio all'orizzontalità della relazione, dalla teoria astratta – spesso confinata nei luoghi alti della cultura – alla vita quotidiana e ordinaria delle persone. È in questa direzione che si aprono nuovi orizzonti per i singoli e per le comunità, rendendo possibile una trasformazione reale e condivisa. Emblematici, in tal senso, sono i racconti di Flavia Gallo relativi alla partecipazione di operai e operaie provenienti da contesti periferici, così come di giovani stranieri e italiani di seconda generazione, ai percorsi di formazione poetica e di alta formazione nelle arti performative, resi accessibili attraverso condizioni economiche sostenibili.

Il progetto si propone come «presidio di difesa combattiva» (Gallo, 2025), impegnato a contrastare le forme di disumanizzazione contemporanea attraverso pratiche culturali e relazionali che restituiscono senso e valore all'esperienza condivisa. In questo orizzonte, esso si configura come «pratica educativa resistenziale» orientata a «una società più giusta» e a «un mondo diverso» (Mantegazza, 2000, p. 9). Uno spazio collettivo e poetico di resistenza alla brutalità delle logiche dominanti, affermando il valore del bello, della reciprocità e della dignità dell'umano, della natura e del vivente. D'altronde, come afferma Morin, è proprio nel duplice movimento di difesa della dimensione poetica della vita – fragile e preziosa, fatta di bellezza, gioia, canto, festa, gioco, comunione, amore – e di opposizione alla barbarie, alla separazione e alla crudeltà del mondo che si gioca la possibilità di realizzare pienamente la nostra umanità e una convivenza solidale (Massullo, 2025; Morin, 2005, 2019a).

Come sottolinea Contini (2009), per l'educativo la resistenza si delinea dunque come impegno continuo verso un confronto resistente e pacifico, come indignazione denuncia e ribellione al cinismo disincantato, all'assuefazione alle parole logore, alla discriminazione e alla violenza. Un impegno sempre teso ad ampliare lo spettro del possibile per le soggettività educative.

La costanza nell'impegno della quotidianità e il coraggio dell'utopia sono gli ingredienti che devono nutrire la nostra resistenza, per renderla capace di prefigurare un nuovo modello di umanità consapevole, in termini ecologici, generativi e coevolutivi [...], del suo destino e del suo compito planetario, e perciò tesa a individuare, progettare e condividere inedite e inattuali direzioni di significato (Contini, 2009, pp. 23-24).

Una delle istanze centrali del progetto è l'impegno a riattivare «il senso della *pietas* nell'essere umano» (Gallo, 2025). La *pietas*, che possiamo intendere come disposizione alla devozione, al rispetto, alla compassione e alla cura verso l'altro e verso tutto ciò che è, rappresenta una categoria etica, antropologica ed ecologica di grande rilevanza. Le parole di Gallo (2025)¹ restituiscono con particolare intensità questa dimensione:

Pietas è fedeltà ai valori della collettività, è cura del ricordo dei morti, è attenzione per i vecchi, è mancanza di ferocia nei confronti dei vinti, è conoscenza del limite proprio dell'umano, è onoranza del sacro, è preghiera per la natura ferita, è soccorso per chi chiede ospitalità, è aiuto per chi ne fa richiesta...

Di certo, c'è oggi solo questo: la *pietas* è intraducibile perché qualunque suo antico significato oggi sembra non esserci più.

Accanto alla promozione della *pietas*, il progetto si orienta verso la riattivazione di un senso del sacro e verso la promozione di quella che potremmo chiamare una *indisponibilità al male*. Come afferma Gallo (2025), a fronte delle possibilità di agire in modo disumano, è necessario impegnarsi per *tenere l'umano dentro l'umano*: «l'educazione poetica pubblica ha questo mandato». Si tratta di un lavoro che agisce tanto in positivo – attraverso la coltivazione della sensibilità, della partecipazione e del senso del limite – quanto in negativo, generando nelle persone la capacità di sottrarsi a pratiche e logiche disumanizzanti. In questo senso, l'esperienza estetica e i

¹ Estratte dal discorso tenuto il 28 febbraio 2025 in occasione del conferimento del XV Premio Fava Giovani per il giornalismo e la cultura civile, qui riprodotte per gentile concessione dell'autrice.

linguaggi artistici diventano strumenti privilegiati di coscientizzazione, capaci di attivare quella consapevolezza che permette di praticare la bellezza e di dire “No” di fronte a ciò che oltraggia la dignità umana e il sacro della vita.

È proprio da questa dimensione che in realtà nasce la spinta a resistere. Una resistenza intesa, in senso camusiano, come *rivolta* contro la reificazione dell’uomo e contro lo scandalo dell’ingiustizia e della sofferenza (Camus, 2002). Una rivolta che nasce dal riconoscimento della fragile finitudine comune a tutta l’umanità e, proprio per questo, genera solidarietà e chiama a una responsabilità condivisa. In questa prospettiva, si può riconoscere come qualsiasi pedagogia della resistenza affondi le proprie radici in una dimensione originaria e prepolitica dell’esperienza – da cui consegue poi il suo portato politico –, legata a quelle forme di indignazione e di non sopportazione dell’ingiustizia «che colgono lo stomaco e la pelle degli esseri umani» (Mantegazza, 2000, p. 9) e che aprono alla possibilità stessa di un agire trasformativo e condiviso.

L’arte, e in particolare il teatro, si configura come uno spazio privilegiato di elaborazione etica e relazionale. L’offerta formativa del Teatro del Lido si propone infatti di «rimettere il Teatro al centro della polis» (Gallo, 2025), come luogo in cui l’umanità si riunisce per sentire più intensamente la vita – la propria, quella altrui e quella condivisa.

L’esperienza estetica diventa così una scuola per l’allenamento della sensibilità, della reciprocità e della compassione. Attraverso il riconoscimento emotivo e la risonanza generata dai processi mimesici (Morin, 2007, p. 159; Scaramuzzo, 2013) – che permette di sentire l’altro in sé e di riconoscere sé nell’altro, consentendo quindi di dire «quello sono io», «quel dolore è mio» (Gallo, 2025) – si attivano dinamiche profonde di empatia e partecipazione.

In questo senso l’arte, con la sua capacità di attivare pratiche ermeneutiche altamente dinamiche (Giosi, 2011, p. 163), può essere intesa come un vero e proprio laboratorio etico di indagine «nel regno del bene e del male» (Ricœur, 1993, p. 258). Uno spazio in cui interrogare i sistemi di valore, le scelte e le loro conseguenze, favorendo una presa di coscienza individuale e collettiva. Uno

specchio attraverso il quale l'essere umano può indagare – e imparare ad abitare – la propria umanità in profondità, riconoscendone i lineamenti, comprendendone i dinamismi – nelle loro storture e grandezze – ed esplorandone le ulteriori innumerevoli possibilità di espressione: «Il gioco dell'arte è piuttosto uno specchio riaffiorante sempre di nuovo dinanzi a noi attraverso i millenni nel quale, spesso in modo sorprendente e spesso estraneo, ravvisiamo noi stessi: come siamo, come potremmo essere e cosa ne è di noi» (Gadamer, 1986, p. 184).

Lo spazio teatrale, inoltre, si configura come spazio relazionale e comunitario, in cui si vede e si sente insieme, rendendo possibile una elaborazione condivisa delle questioni sociali contemporanee e contrastando quella solitudine che segna profondamente molte esperienze di vita odierne. Pensiamo, per esempio, all'esperienza drammatica – anche nella sua ferocia visiva, attraverso le immagini che ci giungono dai media – delle narrazioni delle atrocità, delle violenze e delle morti che si compiono nei conflitti che caratterizzano l'attualità. Si tratta di lutti collettivi che hanno bisogno di essere abitati, elaborati, piantati insieme:

Il teatro nasce per rispondere al lutto, al lutto collettivo. Per aprirlo, per farsi strada dentro il lutto e fuoriuscirne come collettività. Il lutto è stata sempre una questione collettiva più che privata. Si piange insieme il morto. Tutti questi morti che insistono sul destino dell'Europa – che non sono solo i morti di Gaza, dell'Ucraina, ma sono anche i morti del Mediterraneo, che è diventata una tomba –: quali sono i luoghi pubblici dove noi, come cittadine e cittadini di questa polis Europa, possiamo andare per raccontarci che siamo insieme dentro questo lutto? [...] È un disastro collettivo della visione. E questo i greci lo avevano ben capito, visto che il teatro era proprio intessuto nella trama delle cose da fare durante la vita. Perché li capivi veramente che cos'è la *pietas* (Gallo, 2025).

5. Conclusioni: educare per una civiltà poetica comunitaria

Il percorso sviluppato consente di rileggere l'esperienza dell'Educazione poetica pubblica del Teatro del Lido di Ostia come

dispositivo pedagogico capace di interrogare in profondità i paradigmi educativi contemporanei. In un contesto segnato da trasformazioni profonde, da conflitti e da processi diffusi di disumanizzazione, tale esperienza mostra come sia possibile abbracciare una visione dell'educativo fondata sulla natura poetica umana, sulla relazione, sulla sensibilità e sulla partecipazione, sottraendosi alle logiche della disgiunzione, della riduzione e del dominio.

In questo senso, il paradigma poetico si rivela come possibile via per ripensare l'umano nella sua complessità e interezza. Esso consente di riconoscere e coltivare quella dimensione originaria dell'esperienza – mimesica, espressiva, relazionale – che fonda la possibilità stessa di comprendere l'altro, di costruire legami e di dare forma a comunità più giuste e solidali.

L'analisi del progetto ha inoltre mostrato come pratiche educative radicate nel margine possano assumere una funzione generativa. Il margine, lungi dall'essere solo luogo di privazione e subalternità, si configura come spazio epistemologico e politico di apertura, di resistenza e di creazione, essenziale per poter promuovere giustizia, emancipazione e fioritura umana. In questa prospettiva, l'Educazione Poetica Pubblica si propone come pratica di decentramento, capace di redistribuire il potere, di favorire la partecipazione e di trasformare le relazioni educative in senso più orizzontale ed equo.

Particolarmente rilevante appare, in questo quadro, il ruolo dell'arte e del teatro come dispositivi pedagogici. L'esperienza estetica si configura infatti come spazio privilegiato di formazione etica e impegno civico, in cui si esercitano sensibilità, reciprocità e compassione e in cui si attivano processi di identificazione e risonanza in grado di contrastare l'indifferenza e la frammentazione. Una dimensione in cui possono emergere soggettività plurali e impegnate, capaci di praticare forme di comunione e di corresponsabilità. In tal senso, il teatro torna a essere, nel senso più originario, uno spazio pubblico di elaborazione collettiva e di costruzione di senso.

In ultima analisi, educare in prospettiva poetica significa contribuire alla costruzione di una civiltà poetica comunitaria: una civiltà in cui l'arte, l'educazione, l'etica e la vita pubblica non siano

ambiti separati, ma dimensioni intrecciate di un unico processo di umanazione. Una civiltà capace di resistere alla disumanizzazione, di custodire ciò che è fragile e prezioso e di generare, nelle pieghe del presente, nuove possibilità di senso, di relazione e di vita condivisa.

Bibliografia

- Aristotele (1993). *Poetica*. Milano: Rizzoli.
- Bateson G. (2010). Ultima conferenza. In G. Bateson (Ed.), *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente* (pp. 454-463). Milano: Adelphi (ed. orig. 1991).
- Bateson G. (2018). Forma, sostanza e differenza. In G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (pp. 488-506). Milano: Adelphi (ed. orig. 1972).
- Bateson G. (2014). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi (ed. orig. 1979).
- Camus A. (2002). *L'uomo in rivolta*. Milano: Bompiani (ed. orig. 1951).
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Costa O. (2022). *Parlando del metodo mimico*. Roma: Audino.
- Ducci E. (2002). *Essere e comunicare*. Roma: Anicia.
- Ducci E. (2007). *Quale formazione, se importa dell'uomo*. In E. Ducci, *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (pp. 13-34). Roma: Anicia.
- Gadamer H.G. (1986). Il gioco dell'arte. In H.G. Gadamer, *L'attualità del bello. Studi di estetica ermeneutica* (pp. 177-185). Genova-Milano: Marietti (ed. orig. 1977).
- Gallo F. (2019). Il senso spirituale dell'espressione umana. Una proposta pedagogica contro la disumanizzazione della parola. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 321-335.
- Gallo F. (2025). *Intervista realizzata da Chiara Massullo presso il Teatro del Lido di Ostia il 21 luglio 2025. Registrazione audio inedita conservata dall'autrice*.
- Genelot D. (2014). Responsabilità Etica nell'azione entro una complessità. *Riflessioni Sistemiche*, 10, 26-41.
- Giosi M. (2011). *Come in uno specchio. Teatro e formazione dell'io. Figure e percorsi del Novecento*. Roma: Anicia.
- hooks b., & Nadotti M. (2020). *Elogio del margine – Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Mantegazza R. (2000). *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*. Troina: Città Aperta.

- Massullo C. (2025). *La poetica complessa di Edgar Morin. Eros Poesia Educazione*. Roma: TrE-Press.
- Morgante T.R. (2024). *Educare e disobbedire: in dialogo con Danilo Dolci*. Messina: Mesogea.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer (ed. orig. 1990).
- Morin E. (2005). *Il metodo 6. Etica*. Milano: Cortina. (ed. orig. 2005).
- Morin E. (2007). *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Cortina (ed. orig. 1986).
- Morin E. (2019a). *Sull'estetica*. Milano: Cortina (ed. orig. 2016).
- Morin E. (2019b). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Piazza L. (2018). *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*. Pisa: Titivillus.
- Platone (2007). *Repubblica*. Milano: Rizzoli.
- Ricœur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book (ed. orig. 1990).
- Scaramuzzo G. (2013). *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Roma: Anicia.
- Scaramuzzo G. (2018). Poetica e Pedagogia. La lezione di Orazio Costa Giovangigli. In M. Baldacci & E. Colicchi (a cura di), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi* (pp. 65-76). Milano: FrancoAngeli.
- Scaramuzzo G. (2022). Il paradigma poetico come nuovo paradigma per l'educativo. In M. Ladogana & M. Parricchi (a cura di), *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana* (pp. 53-60). Città di Castello: Zeroseiup.