

L. 2800 (2642)

Questo libro segue a brevissima distanza la pubblicazione di io ero l'albero (tu il cavallo): il discorso continua: dalla descrizione dell'unico modo di fare teatro oggi, si procede ora presentando al lettore un'antologia delle creazioni teatrali di alunni appartenenti a scuole elementari e dell'obbligo, nate spontaneamente, senza spettatori né ruoli fissi, senza palcoscenico e senza copione. E se copione c'è, come si vedrà in questo testo, nasce dopo, come un contratto legale segue gli accordi tra le parti. Tali esperienze sono state prescelte seguendo il criterio dell'importanza, senza voler con ciò far torto alle numerose iniziative locali di cui però difficilmente si riesce ad avere notizie precise: ché queste attività si svolgono ancora come in un sottobosco intricato e in un'atmosfera sperimentale, e perciò il più delle volte sottaciuta; ma comunque saranno strame, ne siamo certi, per l'influenza che eserciteranno sullo sviluppo delle attività didascaliche pedagogiche scolastiche dei prossimi anni.

Nell'antichità le scuole d'oratoria aprivano a molte strade civili e no. Parlare bene era sinonimo di ben vivere. E se i patrizi acquisivano poteri e gloria, i plebei nelle loro recitazioni usavano la parola come una frusta, in un continuo processo dialettico. L'esperienza del teatro dei ragazzi che proponiamo può anche significare questo: sappiate adoperare la parola così da adoperarla come un'arma contro una società che tarda a morire, per una società che tarda a nascere.

76-0090-9

Guaraldi editore



Il teatro dei ragazzi ⇌

a cura di Giuseppe Bartolucci

Il teatro dei ragazzi

Guaraldi editore



Questo libro segue a brevissima distanza la pubblicazione di io ero l'albero (tu il cavallo): // discorso continua: dalla descrizione dell'unico modo di fare teatro oggi, si procede ora presentando al lettore un'antologia delle creazioni teatrali di alunni appartenenti a scuole elementari e dell'obbligo, nate spontaneamente, senza spettatori né ruoli fissi, senza palcoscenico e senza copione. E se copione c'è, come si vedrà in questo testo, nasce dopo, come un contratto legale segue gli accordi tra le parti. Tali esperienze sono state prescelte seguendo il criterio dell'importanza, senza voler con ciò far torto alle numerose iniziative locali di cui però difficilmente si riesce ad avere notizie precise: che queste attività si svolgono ancora come in un sottobosco intricato e in un'atmosfera sperimentale, e perciò il più delle volte sottaciuta; ma comunque saranno strame, ne siamo certi, per l'influenza che eserciteranno sullo sviluppo delle attività didascaliche pedagogiche scolastiche dei prossimi anni.

Nell'antichità le scuole d'oratoria aprivano a molte strade civili e no. Parlare bene era sinonimo di ben vivere. E se i patrizi acquisivano poteri e gloria, i plebei nelle loro recitazioni usavano la parola come una frusta', in un continuo processo dialettico. L'esperienza del teatro dei ragazzi che proponiamo può anche significare questo: sappiate adoperare la parola così da adoperarla come un'arma contro una società che tarda a morire, per una società che tarda a nascere.

76-0090-9

Guaraldi editore

Il teatro dei ragazzi =



a cura di Giuseppe Bartolucci

Il teatro dei ragazzi

Guaraldi editore



*Le frontiere
dell'educazione*

11

*Collana a cura di
Valentino Baldacci*

IL TEATRO
DEI RAGAZZI

Antologia a cura di Giuseppe Bartolucci

Nuova edizione
aggiornata

GUARALDI EDITORE

Terza edizione: marzo 1976

	<i>Giuseppe Bartolucci: Per un gesto « teatrale » dei ragazzi (con scritture collettive)</i>	7
1.	Giuliano Scabia: dal «teatro nuovo» al «teatro diverso»	21
	Teatro con i ragazzi e con la gente	24
	<i>Teatro vagante Laboratorio aperto: Viaggio da isola felice a continente pieno</i>	35
	<i>Teatro vagante Laboratorio aperto: Forse un drago nascerà</i>	38
2.	Franco Passatore, Silvio Destefanis: teatro gioco vita con coraggio	53
	«Liberà espressione» Scuola/Festa/Modena	55
3.	Mafra Gagliardi: La Scarpastrega	91
	La Scarpastrega	94
4.	Loredana Perissinotto, Alfredo d'Aloisio: due esperienze di «teatro sociale»	115
	Sull'esperienza de «Il teatrino di Corso Taranto»	117
	«La mia, la tua, la sua, la nostra, la vostra, la loro... (vita)»	123
5.	Bruna Pellegrini, Remo Rostagno: «Sul cartello c'era scritto vietato l'ingresso»	163
	«Sul cartello c'era scritto vietato l'ingresso»	166
6.	Franco Sanfilippo: «La città degli animali».	
	«P.S.P.G. poco spazio per giocare»	213
	«La città degli animali»	218
	«P.S.P.G. poco spazio per giocare»	240

© 1972 by Guaraldi Editore S.p.A.
 Rimini-Firenze
 Direzione Editoriale:
 Firenze, via Masaccio 268

7. I doposcuola di quartiere fiorentini: Gruppo di quartiere F. Ferrucci «L'attenuante dell'art. 64 n. 4». Introduzione di Benito Incatasciato 253

Appendice alla nuova edizione

- Giuseppe Bartolucci: Animazione 1974 281

Giuseppe Bartolucci

Per un gesto «teatrale»
dei ragazzi

(con scritture collettive)

«L'écriture n'est pas un idiolecte personnel (comme l'était l'ancien style), c'est une énonciation (et non pas un énoncé) à travers laquelle le sujet joue sa division en se dispersant, en se jetant en écharpe sur la scène de la page blanche: notion qui doit peu dès lors, à l'ancien "style", mais beaucoup, comme vous le savez au doublé éclairage du matérialisme (par l'idée de productivité) et de la psychanalyse (par celle du sujet divisé)».
(Roland Barthes, Réponses, Tel Quel)

«Ich meine, das man das ganze Schulprogramm in theatralischer Form lehren kann».
(Asja Lacis, Lettera a Melchior Schedler, in: Kindertheater, p. 235, Suhrkamp, 1972)

«Mais n'adoptons point ces spectacles exclusifs qui renferment tristement un petit nombre de gens dans un antre obscur; qui les tiennent craintifs et immobiles dans le silence et l'inaction... C'est en plein air, c'est sous le ciel qu'il faut vous rassembler et vous livrer au doux sentiment de votre bonheur. Mais quels seront enfin les objets de ces Spectacles? Qu'y montrera-t-on? Rien, si l'on veut. Avec la liberté, partout où règne l'affluence, le bien être y rigne aussi... Faites mieux encore: donnez les spectateurs en spectacle; rendez-les acteurs eux-mêmes; faites que chacun se voie et s'aime dans les autres, afin que tous en soient mieux unis».
(Jean-Jacques Rousseau, Lettre à Mr. D'Alembert sur les spectacles, Librairie Droz, Genève 1948, pp. 168-169)

«Specializzazione o universalità del lavoro? La risposta del marxismo è universalità. Soltanto sperimentando le più varie modificazioni ambientali, soltanto mobilitando in ogni ambiente sempre di nuovo le sue energie al servizio della classe, l'uomo perviene a quella universale disponibilità di azione che il programma comunista contrappone a ciò che Lenin definisce "il tratto più odioso della vecchia società borghese": la divaricazione tra prassi e teoria... La sconfinata possibilità di utilizzazione della nuda forza lavoro umana, che il capitale porta ogni momento alla coscienza dello sfruttato, ritorna al più alto livello come formazione politecnica dell'uomo contrapposta a quella specialistica. Questi sono principi base dell'educazione delle masse, la cui fecondità per la generazione che sta crescendo può essere toccata con mano».
(W. Benjamin, Una pedagogia comunista, in «L'erba voglio», 4-5)

«Nell'ulteriore sviluppo della comune Charlottenburg risultava che il programma era da integrare soprattutto in tre punti:

I. Educazione sistematica di certe capacità sociali nel gruppo (dall'allacciarsi le scarpe fino all'uso di un telefono ed all'orientarsi in una grande città, secondo lo sviluppo e l'interesse dei bambini). Ciò significa più incitamento da parte degli educatori secondo un programma prescolastico critico.

II. Il principio dell'autosoluzione di conflitti nel gruppo e di difficoltà individuali tramite il libero gioco deve essere completato con giochi di gruppo organizzati i quali favoriscano l'integrazione di tutti i bambini nel gruppo, per esempio con la «terapia dei ruoli», rappresentazioni in forma teatrale, musica, giochi di movimento ecc. ecc.

III. Giocare ad imparare assieme ad altri bambini non educati antiautoritariamente, soprattutto se provenienti da altri strati della popolazione...».

(Da Le comuni infantili, Guaraldi, p. 99)

«L'inserimento di questa specifica attività creativa nella scuola si presenta in modo particolarmente complesso:

a) come «creatività» vera e propria, la drammatizzazione è intesa quale stimolo espressivo specifico dell'individuo, della sua originalità e personalità;

b) come dinamica di gruppo «la teatralità del singolo è intesa come 'momento socializzante', cioè momento in cui le singole personalità si fondono e si raccordano continuamente;

c) come «attività didattica», la drammatizzazione recupera la teatralità spontanea, favorisce lo sviluppo dei vari modi di comunicazione: gestuale (mimica), vocale (linguaggio), artistico (pittura, burattini, ecc.), musicale (ricerca di ritmi e di musiche, canti ecc.).

La drammatizzazione assume così una sua particolare qualificazione come «comportamento», in quanto riflette sia condizioni reali, sia una dimensione magica (fantasia), che comunque impongono una progressiva conquista di razionalità, di padronanza del proprio corpo e dei propri mezzi fisici; stabiliscono cioè un passaggio dalla «mimesi» (imitazione filtrante) alla «mimica» (interpretazione consapevole)».

(Francesca Gazzotto, La drammatizzazione nella scuola, Bollettino di informazione del T.S.T. n. 2, gennaio-aprile 1972)

«Il teatro della odierna borghesia è economicamente determinato dal profitto; sociologicamente esso è prima di tutto, davanti e dietro le quinte, strumento di sensazione» (Walter Benjamin, *Programma per un teatro proletario ai bambini*, «Quaderni Piacentini», n. 38); ed ancora: «La liquidazione della 'personalità' morale in chi dirige rende libere enormi forze per il vero e proprio genere dell'educazione: l'osservazione».

Il Benjamin liquida drasticamente il teatro borghese come soggetto al profitto. La committenza-uso ed il prezzo-merce del biglietto esigono un prodotto ed un'illusione, e permettono soltanto mutamenti formali drammaturgico-scenici, non rotture di contenuto-comunicazione. L'ideologia borghese del teatro può contestarsi da sé sull'uso estetico del prodotto, mai sulla finalità sociale della comunicazione.

Così l'introduzione al teatro dei ragazzi per Benjamin avviene attraverso il rifiuto dell'imposizione dell'educatore, portatore non soltanto di un'ideologia ma anche di una serie di comportamenti; e poi mediante la creatività come improvvisazione, fuori dal tracciato tecnico espressivo della tradizione (anche del «nuovo») teatrale:

«L'improvvisazione domina: essa è la disposizione da cui emergono i segnali, i gesti che segnalano. E la rappresentazione o teatro deve appunto perciò essere la sintesi di questi gesti, perché soltanto essa possiede quella rigorosa unicità in cui il gesto infantile si dispone come nel suo autentico spazio» (W. B. *Ibidem*). Fuori dal profitto, fuori dal prodotto, privi di cristallizzazione tecnico-espressiva, questi gesti-segnali costituiscono lo strumento collettivo portante dell'azione, in quanto tensione su materiali, non in quanto descrizione di sentimenti: «Le tensioni del lavoro collettivo sono esse gli educatori», afferma ancora Benjamin.

Il teatro dei ragazzi come tensione collettiva su materiali di lavoro, si improvvisa allora realmente su un tracciato di libertà creativa poiché in esso: «risiede una forza che annullerà gli atteggiamenti pseudorivoluzionari del più recente teatro borghese. Poiché veramente rivoluzionaria non è la propaganda delle idee, che stimola or qua ora là ad azioni ineffettuabili e finisce con la prima considerazione a mente fredda all'uscita dei teatri. Veramente rivoluzionario è il segnale segreto dell'avvenire che parla del gesto infantile» (W. B. *Ibidem*).

Fachinelli osservava come questa notazione rivoluzionaria di Benjamin non riposasse in alcun modo su un'esaltazione indiscriminata del «nuovo» contro il «vecchio» o del «giovane» contro l'«adulto»: «B. parla qui di una dialettica positiva» tra le esigenze di realizzazione totale della propria vita, da parte della nuova generazione (quella «proletaria» degli anni trenta a Berlino) e il «territorio circoscritto» richiesto dall'«educazione proletaria». Il rapporto dialettico per lui non si pone dunque tra disponibilità dell'infanzia e realtà sociale, di visione sociale del lavoro come vige attualmente; si pone invece tra questa disponibilità e la tensione permanente che il proletariato introduce, sulla base della sua stessa materiale circoscritta esistenza, nella realtà divisa in cui vive. Qui si tocca a mio parere il punto più problematico e se si vuole più profetico del discorso di Benjamin» (Elvio Fachinelli, *Nota a Benjamin*, «Quaderni Piacentini», n. 38).

Per il Fachinelli questo «segnale segreto» di Benjamin resterà come elemento guida e opererà come riconoscimento di autenticità nell'esperienza collettiva di asilo infantile a Porta Ticinese, allor che egli ed i suoi collaboratori ribadiranno l'eguaglianza dell'educando-educatore sul piano pedagogico; con tutti i disturbi e con tutte le approssimazioni che nell'educatore tale eguaglianza comporta: dalla ritorzione del privilegio sociale al riscatto della propria infanzia, dalla messa in crisi del proprio bagaglio intellettuale allo smarrimento di fronte all'invasione dei «segnali»; e con tutta l'aggressività e la disponibilità al tempo stesso che l'applicazione di quella eguaglianza comporta nel bambino, per cui «il problema che ci troviamo continuamente di fronte è dunque, una volta superata la prima e ingenua impostazione astensionistica, quello del giusto rapporto del-

l'adulto con il bambino, del loro *uso* reciproco in vista di un reoiproco imparare a divertirsi e modificarsi insieme (E. F. «Alcune osservazioni», in *L'erba voglio*, p. 40, Einaudi). Dunque è la non rassicurazione di questo rapporto adulto-bambino a determinare le esperienze di drammatizzazione, quali si sono venute sviluppando negli ultimi anni da noi: una non rassicurazione che investe gruppi e individui, globalmente, a livello pedagogico-ideologico, umano-politico, con una mescolanza di inserimento rivoluzionario e di inevitabile adeguamento, di riscontro vitale di lavoro e di relazione all'esistenza «autoritaria» (del teatro e della scuola tutt'assieme).

La drammatizzazione (teatro dei ragazzi) ci si offre anzitutto come una funzione diversa del teatro e della scuola. E le domande (ed esigenze) che essa pone sullo svolgimento di se stessa (cioè dei suoi modi ed esempi utopistico-effettuali) sono varie e complesse. Come si può passare dalla spontaneità alla creatività (già Moreno vi si era impegnato in *Il teatro della spontaneità*)? E codesta creatività con quale *allenamento* (ed elaborazione) può esercitarsi e rovesciarsi nell'azione, una volta superato il «prodotto»? La comunità (lavoro di gruppo) come senso partecipativo reale (durata nel tempo) ed omogeneità (di partecipanti) sono il presupposto allora di un'articolazione «relazionale, in quanto procedimento per una funzione alternativa del teatro e della scuola» (in senso sodale-ideologico soprattutto). Improvvisazione, lavoro di gruppo, partecipazione: sono gli elementi fondamentali di tale nuova funzione. Così la non riproducibilità delle azioni di drammatizzazione, la loro omogeneità di pubblico-agente, la loro elaborazione collettiva globale, la loro spontaneità come allenamento verso la creatività, rivoluzionano la forma del teatro (come diversa articolazione del testo e dell'interpretazione e *tout court* della rappresentazione) avviando una scrittura collettiva non privilegiata né soggettiva, fuori dai calcoli tradizionali e innovatori al tempo stesso del teatro.

E possibile a questo punto di conseguenza per quanto riguarda il teatro rimettere in discussione per questa tematica della drammatizzazione la qualità del drammaturgo non necessariamente aristocratico produttore dell'opera teatrale e non necessariamente singolo organizzatore del materiale

da costruire; e rimettere parallelamente in discussione la «forma» chiusa del prodotto con l'intervento di elementi interpretativi non professionali e non tecnici che ne scardinano le porte ai lini di un'unitarietà e di un'omogeneità di creatività di base; e rimettere di conseguenza infine in discussione, accanto al drammaturgo tradizionale e all'opera tradizionale, anche il pubblico, il destinatario, chiamato questa volta a collaborare, a partecipare alla stesura ed all'interpretazione dell'azione teatrale, di cui esso diventa responsabile e non soltanto osservatore, promotore e non soltanto consumatore.

Le esperienze di drammatizzazione che qui si propongono ci danno già una tendenza e ci offrono già delle variazioni. La tendenza è quella di una scrittura-azione collettiva (frutto di cultura e di vita) nella quale non soltanto il «prodotto» è fatto saltare, ma anche materialisticamente si viene ottenendo un movimento dialettico (ritmo-espressione-società) organicamente componendosi per comunità (e non per individualità). Tale scrittura-azione collettiva distrugge il rapporto borghese produzione-rappresentazione, unitariamente risolvendolo appunto in un'educazione non ripetibile e fuori «mercato»; inoltre essa elimina il privilegio letterario della parola scritta per comprendere in sé parola e gesto e suono e immagine radicalmente; esclude lo spettatore progettuale e finalisticamente esprimendosi e risolvendosi in maniera globale su coloro che vi prendono parte: infine essa distrae dal fatto puramente estetico o ideologico la finalità sua che non è più di teatro «rinnovato» semplicemente, e che non è nemmeno rivendicazione assoluta, agendo e concretandosi all'interno e contro le contraddizioni della scuola, cioè in un contesto ben preciso di autoritarismo e di passività (lottando *contro* energicamente). Naturalmente dire che la letteratura sia bandita completamente da queste composizioni collettive sarebbe far torto alla verità: cioè una certa letteratura elegiaca o politicizzante, muovendosi al di sopra delle cose per privazione di energia e di finalità, e quindi drammaturgicamente inattiva e marginale ai fini stessi dell'uso collettivo (con un sospetto di intervento-guida). Ed altrettanto non si può negare che una certa passionalità ed un certo vitalismo, propri del far teatro, ricompaiano in queste composizioni, sia per la deriva-

zione (teatrale degli animatori in genere, sia per l'approssimazione per errore inevitabilmente all'esperienza di drammatizzazione, sia per impulsi latentemente individualistici, come già si è detto (per un sospetto di intervento-guida). D'altro canto tali progettazioni-esplorazioni tendono ad arricchire, progressivamente i materiali compositivi di tale scrittura-azione collettiva, con un addestramento specifico e complesso della spontaneità-creatività e con un approfondimento ideologico-didattico delle contraddizioni in cui questi materiali compositivi si esprimono (ad di là cioè di una pura constatazione della vitalità creativa del bambino e di una pura descrizione del «male» sociale in cui si è istituzionalmente costretti ad operare).

L'uso del burattino (maschera-altro da sé), il dispiegamento dell'immagine (come diversa «ricettività»), la decodificazione della fiaba (come sua reinvenzione), il linguaggio «parlato» (come momento alternativo al linguaggio «scritto»), la creatività artistica (come arricchimento per esplorazione), l'uso del suono-rumore (come addestramento al ritmo inventivo), l'applicazione del «gesto» (come momento non espressivo), l'adesione al gioco (come momento ludico conduttore del movimento — si legga in proposito il Genovesi), sono allora i primi momenti di verifica di una drammatizzazione in atto ed in svolgimento, affinché quest'ultima non si esaurisca artificialmente e banalmente in una «tentazione» pura e semplice del «nuovo», ma affondi in una serie di esperienze convergenti che partono dal centro della sperimentazione teatrale e culturale *tout court*. Altrettanto il tendere ad occupare l'intero spazio della creatività del bambino (cioè non soltanto espressivo ma anche sociale), il porre l'insegnante in condizione di agire lui come animatore specifico per drammatizzazione continuativa ed omogenea di un gruppo di bambini (che è il suo), infine il porre il bambino (e l'animatore) a confronto attraverso la drammatizzazione con gli adulti-famiglia-società partendo dal luogo della scuola e dalle esperienze di classe, sono altrettanti momenti di verifica affinché codesta drammatizzazione non si marginalizzi da sé pedagogicamente sulla scia dell'ambiguo risveglio del «rinnovamento» officioso, ma si attrezzi alla difesa come all'offesa nell'ambito di una socialità diversa e di una diversa funzione della cultura e della vita *tout court*.

Così la drammatizzazione viene crescendo dal «negativo» in un passaggio al «positivo» che include uno straordinario entusiasmo ed arricchimento di cultura e di realtà, muovendosi essa tra la frantumazione del «soggetto» ella dialettica materialistica, per successive sperimentazioni e per «varianti» convergenti, senza privilegiarsi o distrarsi dalla storia degli adulti, anzi affidando a questi ultimi elementi ragionevoli di buon uso dell'esperienza nei confronti della storia di tutti quanti.

Le progettazioni allora del gruppo Passatore-De Stefanis-Fontana-De Lucis incidono all'improvviso e come tali precipitano utilmente a ridosso degli insegnanti e degli allievi avendo come finalità il mutamento della comunicazione (con uno straordinario arricchimento dell'esperienza didattico-teatrale); quelle dello Scabia procedono persuasivamente per immaginazione-ideologia con un alternarsi di utopia e di realtà che ne mettono continuamente alla prova le strutture. Il Rostagno sa disporre i suoi materiali con disponibilità a lunga durata, facendo della drammatizzazione un momento organico dell'insegnamento, lungo un felice e paziente tirocinio di improvvisazione-organizzazione; il Sanfilippo fa ricorso alla propria natura artistica per recepire il più liberamente possibile l'immaginazione creativa dei suoi allievi attraverso una lunga frequentazione ed un'attività di organizzazione del «linguaggio parlato» per momenti di improvvisazione.

La Perissinotto imposta il suo lavoro di drammatizzazione su nozioni sociali con un recupero del fantastico per una resa anche pubblica di quanto i ragazzi sono venuti concretamente organizzando e tuttavia escludendosi da qualsiasi ritorno intellettuale-interpretativo; infine la Gagliardi si adegua sensibilmente al lavoro collettivo dei suoi allievi, al di dentro della sua classe agendo correttamente come elemento della libera espressione dei suoi bambini, e promovendo la loro fantasia per interventi «sociali» e con estrema attenzione e pudore. Bisogna anche sottolineare l'impegno dei quartieri fiorentini di doposcuola nel corredare socialmente l'immaginazione dei bambini, e di esporre questi ultimi alla realtà che li circonda politicamente, in modo che si addestrino subito alla negatività di una società formalmente democratica ma sostanzialmente inattiva, nell'ambito di

un'educazione socialista in formazione e in svolgimento (per opposizione).

E qui vale ricordare l'esempio anticipatore di Mario Lodi, di una grande finezza interpretativa e di un sottile ricamo letterario; esso sta a dimostrare quanto si può ricavare lavorando dal di «dentro» della scuola con umiltà e con pazienza su un gruppo-comunità; e la strada percorsa dal maestro di Piadena è quella che lo condurrà da «Bandiera» nel 1958, primo esempio di drammatizzazione concreta in Italia, almeno di tipo nuovo, alle testimonianze didattiche operative ormai famose ed accanitamente discusse. Progettazioni, materiali, procedimento: si va dalla classe ai gruppi, dalle classi alla scuola, attraverso un intendimento comunitario e con un allargamento partecipativo; e si va anche dalla drammatizzazione come procedimento pedagogico socializzante al teatro dei ragazzi come rappresentazione occasionale e non necessaria di materiali organizzati dai ragazzi con un'appendice abbastanza singolare, per il momento eccentrica, di teatro dei ragazzi rappresentati da adulti, pur che questi ultimi siano e agiscano in condizioni di allenamento collettivo e di disposizione all'improvvisazione: *La città degli animali* del Gruppo del Sole, insegna. (Correttamente dovremmo parlare di ragazzi come gruppo come comunità come collettività, anziché rifarsi idealisticamente ai nomi degli «animatori». In effetti questo avviene nelle drammatizzazioni autentiche, per cui il vizio della citazione dell'«animatore» è solo un modo di difendere un lavoro reso difficile e saltuario dalle circostanze «ufficiali». Del resto gli «animatori» che monopolizzano la drammatizzazione si mordono la coda alla distanza, cioè si privano dell'unica fonte di energia creativa indispensabile al lavoro, e cioè l'improvvisazione e l'immaginazione dei bambini).

Ciò che appare peraltro abbastanza chiaro dalle esperienze in corso, sia quelle qui elencate sia da altre che si stanno verificando altrove, è che una drammatizzazione ha valore appunto didattico socializzante genuino proprio quando assume su di sé, nella scelta dei materiali e nel modo della presentazione, quindi come movimento-azione *tout court*, la lotta contro la verosimiglianza e l'imitazione che sono proprie di una certa cultura contemporanea; ossia quando

parola, suono, immagine, gesto non soltanto agiscono fuori da un certo professionismo deterioro, e fuori da una certa tecnica convenzionale, ma anche si impadroniscono per liberalizzazione di modi di pensare e di esprimersi di una serie di nozioni deformanti-immaginative che noi sappiamo appartenere ad una linea inventiva rivoluzionaria, almeno dal punto di vista tecnico-formale, della cultura contemporanea. Non so per il momento fino a che punto questa «ricerca» possa abbinarsi consapevolmente ad una nozione di «avanguardia» culturale, benché legittimamente la drammatizzazione appartenga ad un'avanguardia didattica-espressiva; e possedendo essa una finalità socializzante e non facendo più i conti con il «prodotto», ha il vantaggio rispetto a quella «avanguardia» culturale di poter aprirsi liberamente e di espandersi liberamente (per quegli elementi di omogeneità e di durata di cui abbiamo già parlato all'inizio). Resta il fatto, per il momento, che esistendo parecchi momenti di tale contemporaneità, laddove invece la parola, l'immagine, il suono, il gesto seguono una tradizione «naturalistica», noi sentiamo subito come uno scadimento di qualità, come una perdita di terreno, come una fusa da responsabilità, il «tracciato» di drammatizzazione allora, offrendosi antiquato e convenzionale e remissivo.

Il didatticismo cacciato dalla finestra ritorna nel comportamento dei ragazzi e nella loro produttività, l'espressività artistica data per perduta riacquista animo e forza e trapela e insidia il ricamo appunto produttivo dei momenti innovatori, la costruttività accumulativa negata globalmente ecco rispuntare di azione in azione e mettere una fascia all'invenzione «spezzata» del ritmo-movimento. In altre parole assistiamo alla cristallizzazione delle proposte di drammatizzazione (con un raffreddamento «interno» della stessa «comunicazione» socializzante ed un congelamento della libertà della «comunità»). La tendenza naturalistica allora risultando oggettivamente ritardatrice, resta da vedere nei prossimi lavori di drammatizzazione sino a che punto la tendenza antinaturalistica, messa ora in moto, possa allargare e completare l'attuale suo raggio di influenza e di ricerca.

Quelle varianti di drammatizzazione di cui si è detto per il momento vanno accettate per quel che danno e per quel

che comportano: ossia come momenti di esperienze necessarie, nell'ambito di una politica della drammatizzazione, la quale ha bisogno di insediarsi e di espandersi a più livelli e per varie direzioni; bambini della scuola materna, ragazzi delle elementari e delle medie, per il momento, ma non escludendo preventivamente i ragazzi delle superiori, come animatori-produttori di drammatizzazione alla distanza dentro l'università, distogliendoli dalla mania paraprofessionale con fermenti di accademismo e di politicizzazione, inerte per lo più alla distanza.

E per chi non è della scuola, per chi non esercita il mestiere di insegnante, cioè per il teatrante operatore nel senso più largo, c'è da contrapporre e da portare avanti una dimensione socializzante contro quella estetica, un addestramento tecnico non divisorio contro la specializzazione dentro il prodotto confezionato, un allenamento alla improvvisazione e al non finito contro l'organizzazione rispettosa dello spettacolo, un non conto alla distanza del prezzo obbligatorio del biglietto e via dicendo.

La scuola, il teatro ufficiali: voglio dire che le istituzioni stanno davanti alla drammatizzazione in questo momento un po' incantati e un po' devianti da tante suggestioni e da tante necessità: e c'è chi le prova o le ingloba, per salvarsi da malattie incurabili, un po' considerandole regno di esperimenti inerti alla lunga ed estinguibili; chi poi intende scaricare su di esse il senso culturale-educativo che gli viene sfuggendo e per il quale ha avuto sinora credito, chi infine spera che in un paio di anni si esauriscano per inazione, per isolamento, per marginalizzazione, come è avvenuto sistematicamente negli ultimi dieci alla sperimentazione (teatro e scuola tutt'assieme).

Così una politica della drammatizzazione non può che essere astuta nel senso brechtiano del termine, si tratti dell'animatore esperto o dell'insegnante animatore: e cioè salvaguardare la propria finalità contestatrice ed innovatrice come strumento di comunicazione fondato sulla socialità partecipazionale, ed al tempo stesso insidiare e fronteggiare la «convenzione» dentro le scuole, dentro il teatro, dovunque e ovunque sia possibile, considerando i vari momenti di lavoro in questa o quella scuola, in questo o in quell'organismo, come occasione di verifica, di addestra-

mento, nell'ambito e contro le contraddizioni e le lacerazioni di quegli organismi.

Queste progettazioni automaticamente ci portano peraltro all'ambiente che circonda la scuola, ai quartieri in primo luogo, come occasione specifica di vita degli stessi allievi, e loro incontro-scontro con la società degli adulti: si tratti della famiglia, dei ragazzi di caseggiato, dell'organizzazione sociale in genere. E quel che è significativo è che le esperienze teatrali di quartiere (quelle poche che si sono fatte e quelle altre rarissime che si vanno ancora facendo) si svolgono sia pure per momenti non duraturi ma certamente per omogeneità di partecipanti, sulla stessa linea e nella stessa direzione della drammatizzazione, con un recupero dell'improvvisazione e con un'organizzazione a «non prodotto», su una scrittura-azione tendenzialmente collettiva che ha gli stessi elementi non ripetitivi, né professionali, né «divisori» (vedasi «Teatro», n. 2, 1971, a cura di Edoardo Fadini).

Peraltro la politicizzazione di tale scrittura-azione non avviene puramente per contenuti quanto per invenzione, cioè per capacità di delineare una situazione e di svolgerla per occasione, di afferrare un brandello negativo di realtà e di trasformarla in materiale autentico di vita, di promuovere una provocazione nell'ambito di un procedimento «libero». Allora la drammatizzazione di base (scuola quartieri) può confrontarsi utilmente e può caratterizzarsi di esperienze complementari e successive, per una materialità della scrittura scenica *tout court*, riproponendosi non più a livello di sperimentazione formale o di politicizzazione astratta (fuori cioè dall'ambito del «prodotto», salvo lo scambio del «luogo» e del «pubblico», non più necessariamente dentro il teatro l'uno e non più genericamente borghese l'altro); bensì nell'ambito di una forma di comunicazione partecipazionale e di un'elaborazione collettiva dell'azione per successivi interventi tecnici e ideologici tutt'assieme. Ci troviamo allora di fronte ad una scrittura-azione, per quel che ci è dato constatare, che si progetta organicamente e si espande liberamente, quando può e come può, a proprio rischio e rendimento. Ed è da questa scrittura-azione che rinasce una tematica quale quella per esempio che il Dalla Palma ragionando concretamente di una nuova drammaturgia è venuto esponendo come alternativa strategica per

un modo diverso di far teatro (comunitariamente, per partecipazione, aintellettualmente) che investe politicamente sia il teatro che la scuola, per una diversa funzione dell'una e dell'altra, come già si è detto (Sisto delle Palme, *Verso una nuova drammaturgia*, «Vita e Pensiero», gennaio-febbraio 1971); e per quanto riguarda il superamento del «prodotto artistico» e le sue conseguenze, come introduzione alla drammatizzazione, si legga il mio *Il vuoto teatrale*, Marsilio, 1972).

In tal modo si supera il «prodotto» rispettoso della Dasté del teatro per ragazzi da parte di adulti professionisti, di eredità dell'«Onde Sebastien» di Chancerel e si supera anche il «prodotto» sperimentale politicizzato o formalizzante che sia della «tradizione del nuovo»; saltando tutte quelle aporie intellettuali e tecniche che per esempio avevano amputato l'esperienza dei Copiaus in Francia o che hanno dato luogo a tanta avanguardia in questo mezzo secolo sulla natura della professione e sulla finalità della comunicazione (il prodotto risultando l'impatto più greve e insormontabile tra produttori-esecutori e spettatori-partecipanti). Si pensi alle «tentazioni» positive ma non risolte dei «collettivi» non professionali di Piscator come sortita dal «prodotto» intellettuale politicizzato ed alla dimensione a suo modo rivoluzionaria, drammaturgicamente almeno, dei Lerhstücken brechtiani, come invasione della scrittura collettiva a livello di progettazione. È ciò che ci narra e ci propone Jacob Moreno, a proposito della lacerazione del «prodotto» nella Vienna degli anni venti, salvo la sua negativa esperienza americana di ricomposizione della spontaneità sociometricamente a favore del rendimento industriale e non certamente della libertà dell'uomo, per un uso sbagliato della «dinamica» di gruppo.

Esperienze di teatro dei ragazzi su questa strada ci vengono da un critico tedesco, lo Schedler, che ha steso un manifesto in cui: «In altre parole vorremmo creare pièces che possano dare nello stesso tempo gioia e spasso, ed abbiano veramente la spensieratezza dei bambini, pièces in cui si manifestino la drammaturgia e le forme di gioco dei bambini, pièces che rendano possibile un gioco insieme coi bambini, pièces che non soltanto formulano una storia ma anche la costruzione di questa storia (*Sette tesi per un teatro di ragazzi* «Theater Heute», agosto 1969). Ed era questo

un invito a rinnovare la drammaturgia dei bambini, partendo da loro, dalla loro qualità di vivere e di stare assieme, di recepire e di trasmettere collettivamente. E più di recente lo Schedler ha proposto due interessantissime esperienze di teatro di ragazzi al «Markischen Viertel» e per l'«Hoffmann's Comic Theater» di Berlino, dove vengono applicate queste indicazioni a livello di quartiere e di scuola, sia che si tratti di drammatizzazioni *pure* all'interno delle classi, sia che si tratti di presentazioni di materiali all'interno del quartiere, all'aperto o in sale sociali (Kindertheater, Suhrkamp, 1972). Su questa strada M. Fabris ha ripercorso l'itinerario del «teatro per ragazzi» al tempo della rivoluzione sovietica, a testimonianza dell'interesse, anche storico, con cui vengono riproposte iniziative teatrali innovatrici del recente passato (M. Fabris, *Il teatro sovietico per l'infanzia*, in «Rassegna sovietica», luglio-settembre 1971; ottobre-dicembre 1971).

I.

Giuliano Scabia:
dal «teatro nuovo»
al «teatro diverso»

GIULIANO SCABIA ha fatto parte del Gruppo 63 ed è stato uno degli iniziatori del movimento del Nuovo Teatro. Ha realizzato azioni teatrali di strada e teatro con le assemblee nei quartieri di Milano e di Torino, e nuovi esperimenti di teatro coi ragazzi. Ha scritto e realizzato: *La fabbrica illuminata*, testo per Luigi Nono, 1964. *Padrone e servo*, Sciascia, 1965. *Zip Lap Lip Vap Mam Crep Plip Trip Scap Scrap e la Grande Mam alle prese con la società contemporanea*, 1965, Festival della Prosa di Venezia e Teatro Stabile di Genova, regia di Carlo Quartucci. *All'improvviso e Zip*, Torino, Einaudi, 1967. *All'improvviso*, 1967, Torino, Teatro Gobetti, proposta di messa in scena di Giuliano Scabia. *Visita alla prova de l'Isola Purpurea di Michail Bulgakov*, 1968, Piccolo Teatro di Milano, regia di Raffaele Maiello, interventi plastico-visuali di Paolo Scheggi. *Scontri generali*, 1969, scritto per la Comunità Teatrale Emilia Romagna, «Sipario» n. 282, messo in scena al XXX Festival Internazionale della Prosa, Venezia, ottobre 1972, regia di Giuliano Scabia. *Fuga in-seguimento e grande giardino*, parabola radiofonica ciclica (prima), regia ed effetti musicali di Giuliano Scabia. Nel 1969-70: Torino: attraverso più di cento assemblee, realizzazione di spettacoli filmati e azioni teatrali in collaborazione coi gruppi di quartiere. Fra essi: *Un nome così grande*, spettacolo con maschere e burattini; e *600.000*, azione scenica con maschere e grandi pupazzi. *Quattordici azioni per quattordici giorni*, «dramma didattico vuoto», da riempire insieme coi ragazzi e con gli adulti, coinvolgendo un paese e il suo territorio: realizzato nel maggio 1971 a Sissa, Parma. *Inizio del suono e del fuoco*, parabola radiofonica ciclica (seconda), regia ed effetti musicali di Giuliano Scabia, giugno 1971. *Commedia armoniosa del cielo e dell'inferno*, covincitrice del premio Pirandello 1971 (Torino, Einaudi, 1972). Nel 1971 gli è stato anche assegnato il Premio Europa Giovani Protagonisti, Incontri Silani. 1972: *Forse un drago nascerà*, dramma didattico vuoto per una città-regione (Abruzzo), da riempire insieme coi ragazzi e con la gente per la durata di 3 giorni, Teatro Stabile dell'Aquila.

Tra gli autori teatrali italiani degli anni settanta Giuliano Scabia è l'unico ad agire differenziatamente (per astuzia ideologica e per «sana» sperimentazione, alla maniera di Brecht); ed in quanto tale costituisce il modello (ed il punto di confronto) della finalità e delle contraddizioni del far teatro in Italia oggi.

Le finalità: dal teatro «rinnovato» spazialmente su «segni» dell'avanguardia storica, al teatro «politico» come luogo d'incontro di avvenimenti (fondandosi sulla dialettica e sulla contraddizione) appunto; dal «prodotto» sperimentale come ricerca innovatrice (Zip) all'azione «ideologica» continuamente rimessa in discussione (Scontri generali) oltre che alla provocazione meditata degli «interventi» in Bulgakov.

Infine: la rimessa in questione della comunicazione teatrale e della funzione quindi del teatro tout court, attraverso esperienze di quartiere e di scuola. Una funzione teatrale sempre più sociale (d'intervento «relazionale» e di mediazione linguistica tutt'assieme), una comunicazione sempre meno corrompibile (per omogeneità-durata di partecipanti-agenti).

Lo Scabia allora alterna proficuamente momenti di scrittura collettiva (elaborata dal basso costituzionalmente, nelle scuole soprattutto) e momenti di azione collettiva (nascite specificamente su una progettazione in atto, nei quartieri in particolare); al tempo stesso politicamente, ed in senso marxista, egli ne insidia le strutture, e vi ci incunea (negli spazi loro liberi o trascurati) proficuamente subito distaccandosene, per non subirne riduzione (intellettuale), per non venirne danneggiato (operativamente).

Il suo modo di vedere e di agire dunque presenta una duplice felice condizione: l'una, di una lucida intelligenza,

capace di riflettersi e di distanziarsi, utilmente, per strategia; l'altra, di una franca disponibilità di ricerca, in grado di sondare il movimento reale (artistico-sociale) e di perforarlo ed eccitarlo sperimentalmente (per materialità produttiva peraltro, non per volontarismo o per approssimazione).

L'itinerario che qui se ne dà, per frammenti e per riferimento, necessariamente, diventa allora l'occasione non soltanto per un ripensamento critico (cioè oggettivo) delle condizioni in cui si è agito tra il '65 e il '70 alla vana ricerca di un rinnovamento delle strutture (con i difetti di un'opposizione qual è scaturita dal Convegno di Ivrea del 1967, persuasa della sufficienza di rinnovare il «prodotto» come condizione di rovesciamento di codeste strutture), ma anche per un allargamento operativo (quartiere-scuola parallelamente e complementariamente), non da considerarsi puramente utopistico bensì da svolgere effettivamente, tanto più che le esperienze in questa direzione si moltiplicano e si approfondiscono, come questa stessa antologia va dimostrando.

Entriamo allora con lo Scabia non soltanto al centro delle «lacerazioni» di un autore, (sempre meno «soggettivo») ma anche al centro delle variazioni della scrittura collettiva; ed il suo stimolo alla discussione ed alla verifica di tali variazioni è in un certo senso un passaggio obbligato, in quanto nel suo lavoro per (dentro) i quartieri e per (dentro) la scuola troviamo le ragioni (e le opposizioni) di un teatro necessario, organico, come egli lo definisce via via nel momento e nei modi del loro esplodere e del loro reagire dal «vivo»; questa lacerazione specifica dello Scabia autore, nell'esperienza di Scontri generali divenendo ulteriore occasione per una riflessione sul «teatro politico», tra immediato e mediazione, per una intera generazione di teatranti (Fo, Nuova Scena, gruppi alternativi etc. etc.) che da anni vi si affaticano.

GIUSEPPE BARTOLUCCI

Teatro con i ragazzi e con la gente

TEATRO COME ITINERARIO CONOSCITIVO

Le tracce qui raccolte si riferiscono a momenti culturali e politici molto diversi fra loro. Si tratta di canovacci (del tutto diversi però da quelli antichi) pensati in relazione a determinati spazi e ambienti. Hanno anche relazioni abbastanza forti col resto del mio lavoro teatrale (ad esempio il Teatro Vagante dell'esperienza in Abruzzo assomiglia molto al Teatro Vagante della *Commedia armoniosa*), e ne costituiscono comunque un aspetto.

Una traccia vuota (schema vuoto/dramma didattico vuoto) acquista un senso soltanto quando si riempie. Può riempirsi in molte maniere. Le *quattordici azioni* a Sissa si sono riempite in quel certo modo (si veda in proposito *Biblioteca Teatrale 2*, 1971). Potevano riempirsi in un modo completamente diverso (ma per un altro luogo-territorio anche la traccia probabilmente sarebbe stata diversa). La traccia *Forse un drago nascerà* è stata riempita per 12 volte (12 città fondate, ognuna della durata di tre giorni) sempre in modo diverso.

A fare teatro coi ragazzi ho imparato facendo scuola. (Anche imparando a poco a poco a fare scuola, fino a quando sono rimasto dentro la scuola, dal 1960 al 1968). Non credo però che il teatro (l'improvvisazione e il lavoro teatrale) fatto insieme coi ragazzi costituisca un'alternativa al fare scuola. Da solo non ne ha la possibilità. E questo anche quando si intenda il teatro come qualcosa di diverso da ciò che normalmente si intende per teatro: cioè come un'attività totale, un atteggiamento attivo nei confronti del mondo, un itinerario conoscitivo da percorrere. In questo senso anche attraverso

il teatro fatto coi ragazzi riemerge la ricerca del senso del fare teatro oggi.

Non sono uno specialista di teatro dei ragazzi, ma uno che scrive e fa teatro: lavorare coi ragazzi o con gli adulti in fondo è la medesima cosa. Si tratta di giocare su certi archetipi e su certe mitologie o su altre, a seconda dei casi. La forma del teatro coi ragazzi è certamente diversa dalla forma del teatro degli adulti. Ma anche il teatro degli adulti va riformato, anche in relazione alle indicazioni che emergono dal fare teatro insieme coi ragazzi (che poi, sia chiaro, non vuol dire mai preparare spettacoli). Bisogna vedere, nel destino attuale del teatro, quali sono i punti in cui è possibile e opportuno «sfondare», per reinventare un teatro necessario.

Un'esperienza di teatro coi ragazzi è prima di tutto un'esperienza di teatro coi ragazzi: non rappresenta una via di salvezza per il teatro; non è tutto il teatro possibile; ha sue caratteristiche proprie (e si veda in proposito quanto hanno fatto e scritto Passatore, De Stefanis, Rostagno, Alfieri, Ottolenghi, Ave Fontana e altri). Allo stesso modo che risolvere la questione della scuola media (posto che sia possibile) non significa risolvere tutta la questione della scuola, così il teatro dei ragazzi non risolve la questione del teatro. E d'altra parte l'indicazione che emerge dal fare teatro (anche dal fare teatro sconvolgendo la didattica tradizionale) è sempre, per ora, un'indicazione utopica. Mi sembra cioè che non si riesca a fare di più che costruire dei modelli, lasciare delle tracce, spargere dei semi (anche nel caso di un lavoro continuativo dentro la scuola). Mi sembra che non ci possano essere dubbi sui limiti di questo tipo di operazioni. Avendo coscienza di questo, anche il teatro coi ragazzi, dentro e fuori della scuola, acquista un suo preciso senso nell'ambito di una più generale strategia.

Le 4 tracce sono probabilmente momenti di un disegno generale di rapporto fra teatro e comunità visto attraverso l'ottica del lavoro coi ragazzi, in questo senso:

1. *Il teatrino di corso Taranto*: Torino, quartiere di Corso Taranto: esperimento di teatro-doposcuola, 1969-70. Teatrino come strumento diffusivo *dalla scuola verso il quartiere*.

2. *Quattordici azioni per quattordici giorni:* Paese di Sissa, maggio 1971. *Dalla classe al paese al territorio.*

3. *Viaggio da isola felice a continente pieno:* (progetto): il teatro oggi davanti e accanto all'elettronica nella didattica. Teatro didattico davanti alla didattica elettronica. *Teatro nel territorio delle macchine.*

4. *Forse un drago nascerà:* Abruzzo, aprile-maggio 1972. Teatro coi ragazzi nel territorio di una città-regione. Rifondazione di 12 città in una regione.
Dunque: Quartiere, Paese e Territorio, Regione.

GIULIANO SCABIA

UN TEATRO DENTRO IL QUARTIERE:

IL TEATRINO DI CORSO TARANTO

1. *Il teatrino di Corso Taranto* è stato progettato e realizzato nel corso del decentramento nei quartieri di Torino, dal novembre 1969 all'aprile 1970, per il Teatro Stabile di Torino. Scopo del *Teatrino* era di realizzare uno strumento diffusivo dalla scuola al quartiere, partendo dalla reinvenzione teatrale del quartiere realizzata coi ragazzi. Non si trattava di usare la fantasia come protesta, ma di «drammatizzare» la giornata del quartiere per riproporla ai grandi secondo la forma dei ragazzi. Il centro del lavoro non era naturalmente nel fine di costruire uno spettacolo, ma fondamentalmente nell'attività di costruzione dei materiali, nella progettazione, nell'improvvisazione intorno alla traccia. Il *Teatrino* è stato realizzato con due quarte elementari della scuola Novaro, come doposcuola teatro, in incontri che avvenivano per due volte alla settimana.

2. Corso Taranto è stato (ed è probabilmente tuttora), uno dei quartieri politicamente più interessanti di Torino. È abitato nella quasi totalità da immigrati meridionali, e ha vissuto fra il '67 e il '69, anche per merito di un gruppo di studenti di architettura che si sono trasferiti a lavorare in quartiere, una straordinaria crescita politica. Si tratta di un quartiere decisamente «povero» e mal costruito, di un tipico ghetto neocapitalistico, definito sovente dagli stessi abitanti «dormitorio e carcere».

La collaborazione creativa dei ragazzi è stata stimolata tutti i livelli, e cioè:

- Nel lavoro di preparazione dei burattini:
 - a) sagome di compensato
 - b) sagome di cartone
 - c) pupazzi di cartapesta.
- Nel lavoro di preparazione delle scene:
 - a) in compensato fissato su polistirolo
 - b) a collage
 - c) con stracci, carte e plastiche montati insieme.
- Nel lavoro di preparazione del canovaccio, che è stato costruito in questo modo: sull'ipotesi di ricreare una giornata tipo dei ragazzi del quartiere, a tutti è stata fatta raccontare (e registrata) la propria giornata; sulla base dei racconti registrati, è stato costruito lo schema della storia, che è il seguente:

1. *Il mattino:*

il risveglio
la colazione
(personaggi: il babbo, la mamma, i fratelli)
(teatrino chiuso)
(recitazione dal vivo)
alcuni accenni di costumi molto grandi

2. *Viaggio verso la scuola:*
tre o quattro scenette diverse
i ragazzi con la cartella
vigile urbano
macchine autobus altra gente
(dal vivo)

3. *La lezione:*
una maestra e la classe
il disadattato
il tipo di lezione: nozionistica, autoritaria
(dal vivo e teatrino)

4. *Il refettorio:*
lancio di cose
gridare continuo
piatti con cibi e sagome

il gioco del refettorio
i personaggi del refettorio
(dal vivo e teatrino)

5. *Il gioco:*

la difficoltà di giocare
le strade
il sogno di un gioco
il campo giochi in mezzo alle nuvole
presenza delle immondizie
le immondizie come leit-motiv
(teatrino)

6. *La sera*

la televisione
un carosello
il controcariosello
(teatrino)

7. *La notte:*

il sogno
(es.: il cantante che diventa mostro)
il sogno del paese:

le tende
la piazza
il ciuccio

«fingeva di andare nel parco a vedere i signori»
camminare per il paese
il ricordo fantastico degli amici
(dal vivo e teatrino)

8. *Nevicata di immondizie:*

riporta alla realtà
tutto il quartiere ricoperto di immondizie;
è il ritorno alla realtà
(teatrino)

(Corso Taranto è un quartiere che è sempre cosparso di immondizie, per una serie di disfunzioni dei servizi).

4. Su ognuno dei punti fissati, sono stati fatti improvvisare tutti i ragazzi, a turno: i risultati dell'improvvisazione sono stati poi legati insieme e sono venuti a costituire le singole scene, che i ragazzi hanno cominciato a imparare e a recitare.

Il risultato verso cui stiamo andando è qualcosa che appartiene completamente al mondo dei ragazzi, scritto con la calligrafia dei ragazzi, non «copiato in bella» dagli adulti (che si sono limitati a «insegnare a scrivere»); non tanto dunque un teatro per la scuola e per i ragazzi, quanto un *teatro dei ragazzi che nasce dalla scuola e dal quartiere.*

(Torino, marzo 1970)

QUATTORDICI AZIONI PER QUATTORDICI GIORNI

Progetto *

Dramma didattico vuoto da riempire insieme coi ragazzi e con la gente.

Schema di partenza per un esperimento di teatro coi ragazzi da realizzare nella scuola media di Sissa, Parma.

La classe seconda A viene suddivisa in 4 gruppi di lavoro.

Il giornale quotidiano viene giornalmente distribuito in tutto il paese.

I manifesti vengono invece appesi nella piazza.

Il lavoro sul tema del giorno, anche se non finito, non viene continuato il giorno successivo (importante è trovare una funzione, non realizzare dei prodotti).

Il tema viene detto soltanto il giorno in cui lo si realizza (non lavorare pensando al tema, ma entrare nel tema attraverso il lavoro).

Primo giorno

Ci prepariamo uno spazio e lo riempiamo

- 1) 1. gruppo che prepara gli animali.
2. gruppo che prepara la vegetazione, (sagome da appendere)
3. gruppo che prepara la segnaletica.
4. gruppo che prepara le persone.
(materiali: castello di tubi; cartone grosso; filo di nylon; forbici; carta tempera; colori a tempera; fissatore; ciclostile; carta da ciclostile)

* Realizzato per conto del Consorzio Comuni della Bassa Parmense, dell'Assessorato alla cultura della Provincia di Parma, dell'Istituto di Storia del Teatro dell'Università di Parma, e della Presidenza della Scuola Media di Sissa.

- 2) Manifesti del primo giorno.
- 3) Giornale del primo giorno (ciclostilato per tutto il paese).
- 4) Impostazione dei burattini (il proprio ritratto, e un tipo del paese).

Secondo giorno

Disposizione del territorio

(quali sono i punti fondamentali del territorio? discussione)

- 1) 1. Municipio. Il castello.
 2. Le frazioni, le chiese, le sezioni.
 3. Le fabbriche.
 4. Il Po. I campi.
- (materiali: scatoloni di varie dimensioni; fogli giganti bianchi; stoffa azzurra alta un metro)
- 2) Manifesti del 2° giorno.
 - 3) Giornale del 2° giorno.
 - 4) Continuazione dei burattini.
- nominare: archivista; fotografo (fotografi); cronisti.

Terzo giorno

Questo paese ha la sua storia

- 1) 1. Quando fu fondato (improvvisazione sulla fondazione).
2. I monumenti antichi (improvvisazione sulla loro costruzione: chi li ha costruiti? chi li ha voluti? che utilità avevano? come sono stati costruiti? quando? inchiesta: cartelli con le date: ricerca in archivio).
3. Chi era il «DUCATO».
4. I partigiani a Sissa, inchiesta e rappresentazione.
- 2) Manifesti del 3° giorno.
- 3) Giornale del 3° giorno.
- 4) Continuazione dei burattini.

Quarto giorno

Cosa fa tutto il giorno la gente? Per chi fa tutto quello che fa?

- 1) 1. Lavori nei campi: chi coltiva, chi compra, cosa coltivano, problemi.

2. Le botteghe: chi perde, chi guadagna, cosa dice la gente.
3. Chi lavora in città (mimo e parola).
4. Lavoro in fabbrica (discorsi e azioni).
Provare come scena d'insieme:
4 tipi di maschere (una per gruppo), con carta, scatole, fogli di nylon.
Ridare il meccanismo della produzione e scambio nel paese.

- 2) Manifesto del 4° giorno.
- 3) Giornale del 4° giorno. Distribuzione.
- 4) Continuazione dei burattini (dipingere).

Quinto giorno

Una visita in fabbrica.

Chi fa funzionare una fabbrica?

- 1) 1. Le macchine. Azione delle macchine (mimo e dialogo).
2. Gli operai. Dialoghi degli operai. Dialoghi.
3. Dirigenti. Cosa sono i dirigenti. Padroni. E in una fabbrica autogestita?
4. La produzione e i soldi. Dove vanno i prodotti. Dove vanno i soldi.
(Maschere?)
- 2) Manifesto del 5° giorno.
- 3) Giornale del 5° giorno. Distribuzione.
- 4) Continuazione dei burattini.

Sesto giorno

Chi fa funzionare il paese?

- 1) 1. Riunione del consiglio comunale sui problemi dei ragazzi.
2. I comizi (uno per gruppo?).
3. Guardie. Carabinieri. Spazzini. Le autorità.
4. Perché il paese funziona?
- 2) Manifesti del 6° giorno (Cons. comunale. I comizi).
- 3) Giornale del 6° giorno. Distribuzione.
- 4) Continuazione dei burattini.

Settimo giorno
Giorno dei burattini

- 1) 1. Ogni burattino racconta la sua storia (e risponde a domande).
 2. I burattini vanno a pesca.
 3. Scene improvvisate su vari temi, proposti dal coordinatore e dai ragazzi.
 4. Dialoghi fra tutti i burattini: i ragazzi e i vecchi.
- 2) Manifesti per i burattini.
 - 3) Giornale del 7° giorno. Distribuzione.
 - 4) Prosecuzione del lavoro sui burattini.

Ottavo giorno
A chi servono le macchine?

- 1) 1. Gli uomini primitivi e le macchine (che macchine avevano? Quando cominciano le macchine? Che cos'è che si può chiamare macchina?).
 2. Macchine che servono a vivere meglio.
 3. Macchine per uccidere: aerei, bombe, prodotti chimici defolianti (sul Po): effetti sui pesci.
 4. Azioni difensive.
(maschere con scatole: bombe, aerei, gruppi degli scoppi, strumenti vari).
- 2) Manifesti dell'8° giorno. La guerra.
Macchine per vivere meglio.
 - 3) Giornale dell'8° giorno. Distribuzione.
 - 4) Inizio delle storie del paese, coi burattini paesani.

Nono giorno
E se la terra bruciasse?

- 1) 1. L'aria è infuocata e gli uccelli cadono. Mimo.
 2. Muore la vegetazione. Mimo.
 3. L'acqua inquinata. Il fiume sporco. Il personaggio fiume. Conseguenze sullo spazio teatrale.
 4. L'anello di fuoco intorno alla terra (fascia rossa).
- 2) Giornale del 9° giorno. Distribuzione.

- 3) Manifesti del 9° giorno: L'anello di fuoco.
Il fiume sporco.
La vegetazione che muore.
L'aria e gli uccelli cadono.
- 4) Ripetizione delle scene precedenti.
Continuazione delle storie del paese coi burattini.

Decimo giorno
Che fanno oggi nelle altre parti del mondo?

- 1) Leggendo i giornali:
scene da inventare tenendo conto degli orari diversi nelle altre parti del mondo:
 1. Negli Stati Uniti o in altre parti dell'America.
 2. In Asia (Cina, India, Viet Nam, a scelta).
 3. In Africa.
 4. In altre parti del mondo:
commentando le notizie che arrivano dal mondo.
- 2) Giornale del 10° giorno. Distribuzione.
- 3) Manifesti del 10° giorno su Africa, America, Asia, Cina, Viet Nam.
- 4) Continuazione delle storie del paese coi burattini.
Ripetizione di alcune scene precedenti (a scelta).

Undicesimo giorno
Giornata delle notizie:
Come è fatto un giornale?

- 1) 1. La classe si costituisce in redazione e compila il GIORNALE MURALE.
 2. Un piccolo gruppo di inviati gira per il paese a raccogliere notizie,
(lettura preliminare dei giornali del giorno),
(redazione: Direttore, notizie politiche, cronaca bianca, cronaca nera, spettacolo — cinema, teatro — sport).
- 2) Giornale dell'11° giorno. Distribuzione.
 - 3) Manifesti: il giornale realizzato come teatro in atto.
 - 4) Continuazione delle storie del paese. Fissare alcune scene.

Dodicesimo giorno

È venuta a Sissa la televisione *

- 1) 1. Troupe che prepara un programma per i ragazzi.
2. Troupe che viene a visitare la scuola e la documenta.
3. Troupe che fa un'inchiesta sul lavoro.
4. Troupe che gira il gioco dei ragazzi.
- 2) Giornale del 12° giorno. Distribuzione.
- 3) Manifesti sulle 4 proposte televisive.
- 4) Continuazione delle storie del paese coi burattini.

Tredicesimo giorno

Giorno di riposo

Riflessioni. Discussioni

- 1) Giornale del 13° giorno. Distribuzione.
- 2) Giornale murale col bilancio del lavoro.
- 3) Ogni ragazzo descrive un viaggio
o un sogno
o un desiderio
del suo burattino.

Quattordicesimo giorno

Gran teatro

- 1) Che cos'è fare teatro?
i 4 gruppi propongono ognuno un'azione teatrale
quindi idem i singoli.
- 2) Ripetizione generale di alcune scene (o anche tutte).
- 3) Giornale del 14° giorno. Distribuzione.
- 3) Manifesti del 14° giorno.
Saluto alla gente.

* Una televisione immaginaria, naturalmente.

*Teatro vagante
Laboratorio aperto*

*Viaggio da isola
felice a
continente pieno*

*Schema di partenza per un'azione di ricerca teatrale coi ragazzi,
da realizzare nei giorni 8, 9, 10, 11, 12 aprile 1972 nei padiglioni
della fiera delle nuove tecniche di apprendimento, Bologna.*

progetto:

*per Teatro Stabile dell'Aquila
Scuola di Cultura Drammatica*

Centri di Servizi Culturali - ISES (Cassa per il Mezzogiorno)

Spazio A

*Vestibolo e magazzino teatrale
oggetti teatrali appesi e oggetti per terra
tavoli con materiali di lavoro
costumi, proiettori
spaccati e praticabili, quinte
manichini come attori da vedere
tempere, pennelli, carte colorate, cartoni, sacchetti, forbici,
ecc., pronti per essere usati*

Scritte

UN TEATRO DI IERI

**SPAZIO SACRO PER LA REINVENZIONE DEI MITI COLLETTIVI
ITINERARIO RIPETUTO PER LA PASSIONE E MORTE DI DIO
SPECCHIO DOVE SI RIFRANGONO I GIOCHI DI CORTE
LUOGO PER L'IMPROVVISAZIONE DELLE MASCHERE
SALOTTO ALLARGATO PER LO SVOLGIMENTO DELLA COMEDIA
BORGHESE**

**PEDANA DELLA DIALETTICA E TRIBUNA DELL'ORATORIA
POLITICA**

**MAGAZZINO DI TUTTA UNA CULTURA RIESPOSTA IN FORMA DI
VISIONE**