

GIAN RENZO MORTEO

L'ANIMAZIONE COME PROPEDEUTICA AL TEATRO

Contributi di

ANNA SAGNA, LOREDANA PERISSINOTTO e GIOVANNI MORETTI



G. GIAPPICHELLI - EDITORE - TORINO

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

Ho raccolto in queste dispense, oltre ad un compendio del mio corso sull'"animazione come propedeutica al teatro", tre contributi che, ritengo, possano utilmente integrarlo.

La riflessione e l'informazione sul fenomeno dell'animazione riveste oggi una particolare importanza. Si tratta di un fenomeno per molti versi d'attualità, campo di esperienze e di scontri, non di rado esaltato o condannato con eccessiva facilità. Uno dei più grossi pericoli consiste nel mitizzarlo, sino a considerarlo una sorta di magico "apriti sesamo". E' una tentazione da evitare.

Proprio per questo ho voluto affiancare al mio discorso prevalentemente teorico e di parte (io sostengo il carattere teatrale dell'animazione ed il suo rientrare in un processo di trasformazione della concezione e della prassi teatrali, di rottura degli argini in cui per tradizione ci si è sforzati di contenere il teatro) i contributi cui accennavo.

Questi forniscono le prime indicazioni su uno dei linguaggi spettacolari fondamentali: l'espressione corporea; una schematica cronistoria, integrata da numerose segnalazioni bibliografiche, delle tappe percorse dall'animazione, ed in fine una breve antologia di testi sugli antefatti e sullo sviluppo del fenomeno.

E' un modo per riportare l'animazione a dimensioni più realistiche e di agganciarla ad un insieme di tecniche, a

un dibattito culturale. Sono convinto che dal ridimensionamento l'animazione non esca sminuita, ma al contrario rivitalizzata.

I tre contributi sono rispettivamente di Anna Sagna, Loredana Perissinotto e Giovanna Moretti che qui pubblicamente ringrazio.

G.R.M.

Maggio 1977

L'ANIMAZIONE COME PROPEDEUTICA AL TEATRO

Definire l'animazione (e di conseguenza la figura e i compiti dell'animatore), allo stato delle cose, è impresa quasi disperata. Una constatazione del genere non è giustificata soltanto dalla condizione di estrema incertezza, di confusione e non di rado di faciloneria in cui di fatto nel nostro Paese si è sviluppato il fenomeno, ma anche, se non soprattutto, dal tipo di bisogni e di contesti che sollecitano gli interventi che appunto sono stati compendati nel termine di animazione.

Siamo di fronte a una situazione dinamica, spesso contraddittoria, che si vuole e si accetta come tale, che cerca in se stessa le soluzioni, sicché l'operatore viene di conseguenza a trovarsi nella condizione di non poter applicare formule e metodi precostituiti e di dover agire in uno stato di costante inventività, ovviamente con tutti i rischi che la cosa comporta.

Una constatazione analoga è stata fatta di recente anche in Francia. Nel supplemento all'Atac-Informations n. 74, febbraio 1976 (1) dedicato alla Formations des Animateurs si

(1) L'Atac è l'Association technique pour l'Action Culturelle che riunisce gli organismi sovvenzionati dallo Stato operanti nei settori dell'Azione Culturale e del Decentramento.

afferma che "la funzione dell'animatore è una delle meno facili da definire e da identificare con un modello". Tale carattere non è tuttavia considerato negativo in quanto, esso è da vedersi strettamente collegato alle finalità stesse del fenomeno animatorio: cioè costituire un elemento di "lotta contro i fattori di pietrificazione sociale".

Ci troviamo pertanto di fronte a una situazione in certo senso paradossale; quella di un fenomeno per un verso praticamente indefinibile e per l'altro tale da essere considerato come un vero e proprio bisogno sociale, a dispetto "delle teorie sovente asfissianti o rassicuranti che tendono a formalizzarlo anzitempo".

Poste queste premesse potrebbe essere una grossa tentazione concludere che tutto debba essere lasciato all'iniziativa e all'improvvisazione del singolo. In realtà tale tentazione sarebbe, o potrebbe apparire giustificata se da un lato ci muovessimo nel campo del puro volontariato (mentre di fatto la figura dell'animatore tende dovunque ad assicurarsi il pubblico riconoscimento) e se dall'altro l'improvvisazione nella condizione storica in cui ci troviamo non fosse, come invece è, una conquista bensì un dato naturale. D'altra parte è incontestabile che la riflessione su un tema e l'informazione sulle esperienze che attorno ad esse sono state compiute, se operata l'una e ricevute le altre in forma attiva, cioè senza lasciarsene plagiare, lungi dal limitare, arricchiscono e potenziano le capacità operative e creative.

Il punto caso mai, stando così le cose, è un altro e concerne il tipo di preparazione che è opportuno fornire a chi intenda operare nel campo dell'animazione. Tale punto, difficile da formulare, è molto importante in quanto consente di definire completamente la specificità e la novità della dimensione culturale del fenomeno in questione. In pratica, rifacendomi a quanto già detto, ritengo che gli sforzi debbano essere rivolti nella direzione della conquista della spontaneità, ossia della capacità di intervenire nelle situazioni non secondo modelli e schemi ripetitivi o repertori di comportamento, bensì con uno specifico addestra-

mento alla gestione e risoluzione delle situazioni che di volta in volta possono presentarsi. Ovviamente tale intervento presuppone, o può utilmente presupporre la padronanza di metodi e di tecniche già sperimentati.

L'interesse di questa impostazione consiste nel fatto che essa restituisce all'azione culturale la sua pienezza, realizzando una sintesi dinamica tra conoscenza e creazione.

L'animatore pertanto non si presenta come l'esecutore di un progetto, ma piuttosto un operatore che in virtù di una predisposizione mentale specifica e delle tecniche che possiede è in grado di progettare, in sintonia con il gruppo con cui lavora, interventi adeguati alle situazioni particolari.

Vedremo come questo tipo di comportamento sia molto vicino a quello che caratterizza, secondo le concezioni più moderne l'azione teatrale, quando essa non sia più intesa come "rappresentazione", bensì come "evento". Non è quindi un caso o un semplice malinteso l'accostamento che con tanta insistenza negli anni scorsi ha fatto parlare di animazione teatrale.

Poste le coordinate generali, che specificano il carattere dinamico del fenomeno, il suo essere collocato nel tempo, in un preciso rapporto e funzione con determinate situazioni, consideriamo ora l'animazione nella sua realtà e nelle sue manifestazioni concrete.

Anzitutto sarà opportuno precisare che col termine animazione si designa un modo di vivere l'esperienza culturale, o forse, in senso ancor più puntuale, in quanto più restrittivo, di far vivere, di aiutare a vivere l'esperienza culturale a chi non ha, o non ha ancora grande dimestichezza con tale tipo di esperienza. In qualche misura è evidente, l'espressione implica un'attitudine, se non proprio polemica, certo innovativa rispetto ai tradizionali metodi di indottrinamento e di partecipazione alla vita culturale e soprattutto artistica.

Si potrebbe obiettare che la precisazione è ancora in lar-

ga misura vaga, giacché, "vivere l'esperienza culturale" è formulazione in grado di inglobare una indeterminata pluralità di atteggiamenti e di operazioni. Verissimo. Tuttavia si tratta di un'imprecisione funzionale in quanto essa si rapporta proprio a una pluralità di atteggiamenti e di operazioni.

Tali possibilità sono state schematizzate nel 1967 in modo sommario, ma convincente, da un'animatore francese, Georges Bèjean (1), in tre momenti. Animazione, secondo tale autore, può essere:

1. Illustrazione e discussione di opere esistenti (a qualsiasi espressione esse appartengano: spettacolo, letteratura, musica, pittura, ecc.), individuando di volta in volta gli stimoli più adatti a favorire l'approccio;
2. Delucidazione e soddisfacimento mediante la proposta di opere acconcie (tratte dal patrimonio culturale esistente o appositamente elaborate), delle esigenze latenti nel gruppo, di cui si ravvivano non soltanto l'autocoscienza, ma anche, attraverso lo sviluppo delle conoscenze necessarie, le capacità di lettura critica;
3. Sollecitazione delle risorse espressive del gruppo.

Nel primo caso l'opera preesiste al gruppo, nel secondo il gruppo preesiste all'opera o alla scelta dell'opera, e questa ne diventa in qualche misura funzione; nel terzo il gruppo stesso si esprime dando vita all'opera. La differenza tra il secondo e il terzo caso consiste nel fatto che nell'uno l'atto creativo resta di competenza dei professionisti, sia pure su "commissione" del gruppo, mentre nell'altro i professionisti si limitano a svolgere una funzione maieutica.

Superfluo notare che le tre possibilità non si escludono a vicenda, anzi si integrano, essendo nient'altro che facc

(1) Cfr. Documenti della Maison de la Culture di Grenoble, 1967.

ce di un unico processo. Privilegiare in modo partigiano questa o quella possibilità significherebbe in pratica compiere un'operazione riduttiva, giacché in tal modo si verrebbe ad eliminare lo stimolo dinamico prodotto da una pluralità di esperienze compiute nell'ambito di un contesto coerente.

Rifiutare, per esempio, il primo tipo di animazione, cioè quello che consiste nello stabilire un rapporto con opere esistenti, equivarrebbe a porsi fuori dalla realtà. Viviamo infatti nella storia, il che comporta l'eredità di un momento col quale, piaccia o no, bisogna fare i conti. Non basta negare tale eredità per cancellarla e svincolarsene. D'altra parte circoscrivere l'esperienza culturale alla sola espressione di sé o del proprio gruppo, rigettando il confronto (sia pure critico) con l'espressione altrui, non soltanto si tradurrebbe in un egocentrismo antisociale e nella vanificazione narcisistica della propria espressione (perché gli altri dovrebbero ascoltarci quando noi siamo sordi ai loro discorsi?), ma anche in un impoverimento della nostra stessa espressione, la quale verrebbe a trovarsi privata di ogni punto di riferimento e di ogni stimolo che non fosse strettamente soggettivo.

Queste osservazioni sono molto ovvie, per non dire addirittura banali. Ritengo tuttavia necessario farle in quanto negli anni scorsi e in molti casi ancora oggi l'amore per lo spontaneismo e per la creatività, il desiderio di svincolarsi dai condizionamenti e il bisogno dell'autorealizzazione, nonché l'aspirazione a rinnovare il mondo, hanno prodotto molte illusioni in proposito.

Non occorre dire che ugualmente pericoloso sarebbe l'atteggiamento contrario, cioè quello consistente nell'escludere ogni forma di espressione da parte del gruppo a tutto vantaggio della fruizione delle opere professionistiche. Sebbene i risultati conseguiti dal gruppo nella maggiore parte dei casi siano qualitativamente, almeno secondo le scale di valore codificate, più rozzi e irrisolti di quelli ottenuti dai professionisti, ciò non di meno, anche prescindendo dalle potenzialità che l'esperienza può rivelare, resta incontestabilmente il fatto che la stessa lettura e fruizione del

l'opera professionistica, se non la si vuole tutta di riporto e cerebrale, presuppone la familiarizzazione con i linguaggi adoperati, la percezione in proprio del bisogno esspressivo e dei problemi che esso pone.

Una delle ragioni del distacco o quanto meno dell'incomprensione che si registra verso molte forme d'arte è da ricercare proprio in tale fenomeno, il quale per contro o per compensazione porta a privilegiare le manifestazioni espressive che se non altro, sia pure per equivoco, consentono la gratificazione (il che non è sempre un fatto positivo, in quanto per lo più alienante).

Ho detto sopra che le varie forme di animazione costituiscono un contesto coerente. Cerchiamo ora di precisare il significato di questa affermazione.

La coerenza del contesto si fonda sulla ricorrenza di alcune costanti. Le principali, ricavabili dalle notazioni precedenti, sono: la concezione dinamica della cultura, il criterio della partecipazione e della sperimentazione adottato come metodologia operativa, il lavoro di gruppo (il ché presuppone la costituzione del gruppo stesso inteso come interazione organica tra tutti gli elementi che lo compongono), l'inserimento dell'attività in situazioni e tempi determinati, l'uso (riscoprendone possibilmente il bisogno) di una pluralità di linguaggi espressivi, la progettazione di un discorso di gruppo (il ché presuppone non soltanto il gruppo, ma anche l'individuazione di interessi comuni), la implicita o esplicita coscienza del confronto, l'attitudine maieutica, quindi non autoritaria da parte del conduttore dell'esperienza, cioè dell'animatore (1).

(1) Attitudine non autoritaria non significa neutra. In questo caso, come in quello dei condizionamenti si deve evitare l'utopia dell'asetticità. Esistono rapporti di forza e situazioni di fatto ineliminabili. Il punto essenziale di fronte a tale realtà consiste nell'acquistarne coscienza, nell'evitare camuffamenti, la gerarchizzazione delle situazioni, l'irrigidimento dei rapporti. Dopo di ché ognuno interviene nell'azione col suo peso specifico.

Una trattazione sistematica richiederebbe che ci soffermassimo ad analizzare ognuno dei punti sopra indicati, tanto più che ognuno di essi comporta problemi particolari e che altri problemi sorgono nel momento in cui i vari elementi si compongono fra di loro secondo criteri di aggregazione non necessariamente uniforme.

Il discorso si farebbe però troppo diffuso, mentre d'altra parte mi sembra non inutile, anche ai fini di una stimolazione dell'iniziativa personale, fare affidamento sulle capacità di intuizione e di riflessione del lettore.

Un fatto comunque merita di essere sottolineato: delle tre forme di animazione ipotizzate in precedenza soltanto la terza, cioè quella che approda all'espressione di gruppo, utilizza, mette a frutto e sintetizza tutte le costanti elencate; le altre due forme (che per brevità definirò d'approccio e di committenza) sono evidentemente parziali. Si tenga però presente che dire parziali non equivale a dire diverse. La precisazione è importante, in quanto essa, implicitamente, stabilisce il principio che il rapporto con l'o-pera altrui è, o meglio dovrebbe essere, l'inizio di un atto creativo. Ed è proprio in questa dimensione che si può avere un rinnovamento, se non della cultura, del modo di vivere la cultura, cioè il conseguimento di quello che può essere segnalato come il fine principale dell'animazione.

Ho parlato ripetutamente di gruppo e di espressione di gruppo. Il carattere collettivo è un segno distintivo dell'animazione, uno dei principali elementi che la contrappongono al modo di concepire la partecipazione all'avvenimento artistico (e in senso lato culturale) oggi prevalente.

Nella nostra società registriamo una netta divisione di ruoli: c'è chi dipinge e chi guarda la pittura, chi suona e chi ascolta, chi balla e chi assiste al ballo e via dicendo. Tra i vari ruoli si sono stabilite gerarchie di valori. Si tratta di gerarchie molto complesse, spesso contradittorie. In talune epoche ad esempio l'artista (o quanto meno certi tipi d'artista: l'attore in particolare) è stato ammirato e disprezzato al medesimo tempo. E' possibile, se

non probabile, che la divisione dei compiti sia un'esigenza dell'evoluzione storica e sociale. Tuttavia le cose non sono sempre andate così.

Oskar Eberle nel suo celebre studio sulla vita, la religione, la danza e il teatro dei popoli primitivi, intitolato Cenalora, osserva: "Nel teatro delle origini il pubblico non ha la stessa parte che ha nel teatro delle civiltà superiori. (...) Nel teatro originario non vi sono persone che seguono passivamente la vicenda scenica, ma persone che vi partecipano. Chi nella rappresentazione visiva o uditiva non esegue una parte, per lo meno coopera nel coro cantante"(1).

Le immagini evocate da queste parole sono più vicine all'esperienza che oggi possiamo avere di una festa popolare che non di uno spettacolo nel senso stretto del termine.

Il problema, di là dall'interesse specifico che presenta il recupero della dimensione collettiva nella situazione sociale odierna, è se non altro quello di ripercorrere a tempi accelerati un processo che sta a monte del quadro in cui ci troviamo, sicché, anche qualora non si tenda a rompere lo stato di cose attuale, se ne ritrovi almeno il senso in rapporto alla dinamica che ne è all'origine.

Il fatto assume una particolare importanza nel caso del teatro che resta a dispetto di tutto un fenomeno tipicamente comunitario. Sconfitto irreparabilmente dai mezzi di comunicazione di massa sul piano del rapporto alienato e mediato, il teatro, se ha da essere comunitario, lo sia fino in fondo sfruttando tutte le risorse del suo carattere specifico.

Per tutti questi motivi l'animazione (che per quanto riguarda il teatro è un preciso momento propedeutico) non può essere che di gruppo. Il che, in virtù dei processi che fatalmente mette in moto, ne fa per forza stessa di cose un

fenomeno strettamente legato a specifiche situazioni spaziali e temporali. Una manifestazione gramscianamente "organica".

A scanso di equivoci sarà bene precisare che qui si parla di gruppo non nel senso di una pura e semplice aggregazione casuale di una pluralità di individui. Il gruppo, come il pubblico teatrale di cui parlava Copeau, è una pluralità di individui affiatati fra di loro, in grado di completarsi a vicenda, tenuti assieme da alcune linee di forza comuni (a livello sociale, affettivo, intellettuale e via dicendo); nel caso specifico dell'animazione, disposti a mettere a frutto anche le loro differenze. In questo senso il gruppo è una comunità. Per tale motivo nelle pagine precedenti dicevo che è indispensabile preliminarmente la costituzione del gruppo per porre in tal modo riparo alla condizione di disgregazione in cui abitualmente viviamo.

L'affiatamento è una lenta e progressiva maturazione fatta di conoscenza e di stimoli reciproci, di esperienze e valori comuni. Il lavorare, il discutere, il progettare assieme sono una premessa fondamentale per l'animazione, come lo sono, in forma di solito più mediata, per il teatro.

Un altro punto su cui è indispensabile soffermarci un momento è la pluralità dei linguaggi espressivi. Come storicamente si è prodotta la divisione dei compiti, così si è determinata una selezione di linguaggi. Ogni arte di fatto (e ogni forma di comunicazione) si è annessa in modo pressoché esclusivo un linguaggio; l'immagine, il suono, la parola, il movimento ecc. Tale processo, se da un lato ha consentito il raffinamento del mezzo prescelto, sino a portare in molti casi al virtuosismo, dall'altro ha incontestabilmente sacrificato l'unità della persona umana, soprattutto nelle sue forme più elementari e istintive, che proprio attraverso la somma dei linguaggi si manifestano, come confermano le espressioni più popolari d'arte, per non parlare di numerosi elementi di costume.

Il recupero di una pluralità di linguaggi costituisce pertanto una vera e propria scelta culturale, ricca di pos-

(1) Milano, 1966, pp. 589-590.

sibilità espressive degne d'essere esplorate. Ad ogni modo, anche prescindendo da tale dimensione culturale, esso rappresenta una riappropriazione di tutte le possibilità personali e quindi anche una più seria premessa a scelte consapevoli.

La fondamentale teatralità della animazione risiede proprio nella sperimentazione sintetica e coordinata della pluralità dei linguaggi compiuta in gruppo e quindi, come si diceva in precedenza, nel contesto di determinate coordinate sociali, temporali e spaziali. Il teatro è sempre stato una pluralità di linguaggi, o per lo meno lo è stato più di ogni altra arte; forse proprio per questo ha destato nel corso dei secoli tante perplessità sia estetiche che morali. E' apparso un fenomeno per molti versi anomalo, e nel medesimo tempo una testimonianza delle potenzialità sacrificate dal sistema culturale.

Tentare di sganciare, come si tenta da molte parti, l'animazione dal teatro mi sembra un controsenso; anzi non posso nascondere il sospetto che si tratti di un vero e proprio rigurgito di vecchio moralismo repressivo.

Ricercare una pluralità di linguaggi come puro piacere sommatorio potrebbe essere un utile esercizio in grado di riservare stimolanti sorprese; lo stesso si dica del farlo in polemica con i vietati schematismi. Tuttavia il fatto fondamentale è un altro.

Senza rinunciare affatto alle sorprese del giuoco, nè alla carica della sfida, l'obiettivo è quello di riscoprire in sé la necessità di una espressione varia ed articolata, in quanto il ritrovamento di tale necessità equivale a una riappropriazione della propria integrità, ad una rimessa in funzione di tutte le risorse vitali. Su tale premessa il ricorso alla pluralità dei linguaggi diventa un'esigenza spontanea e naturale.

Non si consideri tutto ciò un mero vagheggiamento letterario. Se il movimento può ridare tono a un muscolo o l'ascolto della musica risvegliare il senso del ritmo, perché non dovrebbe essere possibile ravvivare le capacità espressive?

Evidentemente non si tratta di mirare a risultati ottimali; l'animazione non è una ricetta per fabbricare arte e artisti; essa tende unicamente a far sperimentare (sia sul piano del rapporto con le opere che su quello dell'espressione) i processi creativi inseriti nei loro elementari contesti comunitari. Beninteso sarebbe irragionevole escludere a priori la possibilità del "miracolo". Una sperimentazione più larga e diffusa consente infatti a molte potenzialità latenti di rivelarsi. Solo in questo senso l'animazione può essere considerata "fabbrica" di artisti.

Ma torniamo al fatto principale: la riscoperta delle necessità espressive. Tale riscoperta è in parte collegata ai processi di formazione del gruppo di cui ho già parlato e in parte all'attivazione dei rapporti e delle esperienze comuni conseguenti all'esistenza del gruppo stesso. Quindi: individuazione della propria posizione nel gruppo, delle convergenze di interessi; processi di ideazione ed infine tentativi di espressione e di comunicazione. Non meno importante, se non altro per gli stimoli e le possibilità che offre, l'apprendimento di specifiche tecniche espressive (linguaggi), l'impatto, donde il confronto, con espressioni altrui, e infine la discussione sulle esperienze via via compiute.

La necessità di esprimersi viene così ad essere il riflesso della maturazione della coscienza individuale e di gruppo, delle possibilità fornite dai mezzi a disposizione e dalla spinta provocata dal bisogno del confronto.

Tentiamo ora un riepilogo dei discorsi fatti fino a questo punto.

Ho detto in apertura che definire l'animazione è impresa disperata. Una definizione di parte tuttavia non è impossibile. Nello spirito delle tesi sviluppate si può dire che la animazione significa: presa di coscienza di sé da parte di un gruppo, maturazione della esigenza di esprimersi e di confrontarsi, sperimentazione di una pluralità di linguaggi, organizzazione di un discorso ed eventuale sua comunicazione.

Quest'ultima fase (comunicazione), data la pluralità dei linguaggi usati, è quella che tradizionalmente si definisce spettacolo.

Tecnicamente i principali momenti dell'operazione sono:

1. Aggregazione e individualizzazione dei rapporti sociometrici esistenti all'interno del gruppo.
2. Individuazione di interessi motivazionali comuni.
3. Presa di coscienza della propria collocazione nel contesto sociale.
4. Addestramento all'ideazione collettiva.
5. Addestramento all'espressione corporea (acquisizione cosciente della propria fisicità in rapporto allo spazio e all'altro da sé) ed alla comunicazione non verbale (sperimentazione dei linguaggi pittorico-plastici, mimico-gestuali, manipolazione di oggetti, ecc.).
6. Addestramento alla ricerca ritmico-sonora (acquisizione del senso del ritmo e addestramento alla produzione di suoni-rumori non stereotipi) (1).
7. Utilizzazione di tutte le tecniche su indicate per lo sviluppo scenico di un tema elaborato collettivamente.
8. Tentativo di lettura ed allestimento di un testo preesistente, alla luce delle tematiche di gruppo, utilizzando le conoscenze tecniche acquisite (2).

(1) I primi sei punti costituiscono un programma graduato di base; i tre punti successivi (7-8-9) costituiscono invece delle alternative di applicazione dei punti precedenti. A nostro avviso è auspicabile che tutte e tre le alternative vengano sperimentate, non escludendosi la possibilità di limitarsi alle sole 7 e 9, oppure 8 e 9. L'ultimo punto, il 10 è invece necessario, comunque, indipendentemente dai punti realizzati.

(2) In questo caso il testo diventa tramite per esprimere le tematiche che il gruppo ha individuato al suo interno. Questo tramite può avere una corrispondenza puntuale con le tematiche del gruppo, o può invece essere un mezzo reagente, che consente, per contrapposizione, di definire e comunicare esigenze ancora fluide nel gruppo.

9. Confronto critico con spettacoli provenienti dal di fuori del gruppo ed esaminati utilizzando le risorse creative del gruppo stesso e le conoscenze acquisite con la sperimentazione precedente.

10. Discussione critica sul lavoro compiuto (1).

L'insieme dell'operazione descritta può avere come destinatario, o meglio come partecipante, un qualsiasi gruppo di persone: giovani o adulti, abitanti di un quartiere o di un centro agricolo, aderenti ad una associazione di categoria o di un circolo ricreativo, soggetti politicizzati o no, e via dicendo.

In pratica però il campo di applicazione è stato di fatto negli anni scorsi, prevalentemente, se non esclusivamente, quello del mondo giovanile ed in particolare della scuola.

Le ragioni di tale preferenza sono abbastanza ovvie. Il mondo giovanile è il più disponibile sia psicologicamente che sul piano del tempo da consacrare all'esperimento. La scuola d'altronde si incarica di organizzare tale mondo in fasce soddisfacentemente omogenee, avendo per di più essa stessa finalità collimanti con quelle perseguite dall'animazione.

Questa situazione ha prodotto una sorta di contagio. Ha cioè indotto taluni a considerare l'animazione un fatto pedagogico, strumento o ausilio educativo, a tutto svantaggio del carattere teatrale che era stato, almeno in un primo tempo, predominante.

In tale ottica si è usata l'animazione come coadiuvante della formazione e socializzazione della personalità, come lubrificante nell'apprendimento delle discipline tradizionali (il che l'ha trasformata da esperienza in evoluzione in esperienza di sostegno ad un progetto prestabilito), co-

(1) Analizzato eventualmente attraverso l'uso di audiovisivi.

me allargamento dell'orizzonte didattico (consentendo un rapporto con materie di studio non incluse nei normali programmi), come palestra di interdisciplinarietà e sperimentazione (si veda a questo proposito il recente volume di Santoni Rugiu-Fagni, Insegnamento come animazione, Firenze, 1976).

Sono nati così tanti tipi di animazione quanti sono praticamente i settori di interesse: musica, audiovisivi, espressione figurativa, foto-cinematografia, sport. ...

Taluni autori non disdegno di includere nell'elenco anche il teatro (animazione drammatica); molti però non nascondono la loro diffidenza, giungendo tutt'al più ad accettare il solo giuoco teatrale, cioè l'uso di "pezzi" di teatro (maschere, mimo, improvvisazione, burattini, ecc.) a finalità ludico-liberatorie.

Stupisce il dover constatare quanto siano radicate da un lato l'antica paura per il teatro, per il suo carattere di esperienza in cui viene coinvolta la totalità della persona attraverso una sintesi di linguaggi e in cui si progetta una imprevedibile realtà alternativa; e, dall'altro lato, la convinzione che il teatro non sia nient'altro che rappresentazione formalizzata e convenzionale, simulazione ipocrita e illusionistica, insomma un vecchio giuoco di società imparentato con una letteratura o trascendente o volgare.

Non sarebbe certamente giusto negare ogni valore pedagogico all'animazione (i primi sei punti dell'elenco riportato più sopra possono essere visti in luce strettamente pedagogica), o rigettare le animazioni settoriali (musicale, figurativa, sportiva, ecc.). Ma sarebbe altrettanto ingiusto non riconoscere che l'animazione teatrale, proprio in quanto sintesi e superamento di esperienze settoriali, scavalca la mera dimensione pedagogica per attingere quella più inquietante, ma anche molto più totale del momento squisitamente culturale.

A me sembra che proprio di questi momenti abbia oggi particolarmente bisogno la nostra scuola.

Non si pensi comunque che animazione teatrale voglia di-

re teatro tout court. Essa equivale piuttosto ad esperienza del fatto teatrale, a propedeutica al teatro, a ricupero delle esigenze che portano al teatro.

Per maggior chiarezza ricorderò che l'animazione teatrale è prevalentemente espressione, mentre il teatro è prevalentemente comunicazione. Dove col termine espressione si intende manifestazione destinata a che si esprime (singolo o gruppo) e col termine comunicazione manifestazione destinata a uno o più interlocutori (in pratica il pubblico). È ovvio che nell'espressione c'è comunicazione e nella comunicazione espressione: è soltanto questione di equilibri e di accentuazioni.

Platone nel Leggi (VII-vii) sostiene che un cambiamento dei giuochi fanciulleschi muta insensibilmente "i costumi dei giovani e li porta a disprezzare l'antico, a onorare il nuovo (...); non c'è peggior castigo per tutti gli Stati". "Tutti pensano (...) che mutare il modo di giuocare dei bambini è anch'esso in realtà un giuoco; non pensano che possa essere fonte della massima preoccupazione e del danno più grave (...)".

I "piccoli che cambiano giuoco diventeranno necessariamente altri uomini, diversi da quelli che diventarono i bambini del tempo che precedeva, e divenuti tali, cercheranno di vivere un'altra vita e nel cercare questa vita diversa vorranno altre leggi ed altri costumi; (...) dopo di ciò, seguirà, e così avverrà, quel male enorme per lo Stato cui accennavo".

Coerentemente nel paragrafo successivo è detto: "... bisogna cercare con ogni mezzo perché i nostri figli non abbiano desiderio di por mano a nuove imitazioni nella danza e nel canto, e perché nessuno li persuada a ciò con l'offerta di piaceri di ogni sorta".

Il modo di giuocare può cambiare la società. Platone era convinto d'aver progettato una società ideale e di conseguenza si opponeva a qualsiasi minaccia di mutamento.

2. - G.R. MORTEO: L'animazione come propedeutica al teatro.

Noi siamo ben lungi da una convinzione di questo tipo e proprio per questo crediamo nell'animazione, che è un modo diverso di "giuocare" con la vita.

INTRODUZIONE AD UN LINGUAGGIO: L'ESPRESSIONE CORPOREA (*)

Il metodo di espressione corporea che proponiamo si prefigge lo scopo di assicurare al movimento il massimo di espressività. Pertanto esso non mira ad insegnare figure, bensì a sollecitare processi espressivi; in altre parole esso vuole aiutare a trovare le forme e i movimenti che di volta in volta meglio rispecchiano lo status del soggetto ed il discorso che esso intende sviluppare.

Il metodo include sia l'espressione individuale che quella collettiva; nel secondo caso, l'espressione finale risulterà dalla mediazione delle singole personalità, le quali di conseguenza dovranno imparare a coordinare e sviluppare organicamente i loro movimenti.

Il raggiungimento di un'autentica espressività esige che il movimento non sia una successione di atteggiamenti gratuiti, visti soltanto dall'esterno, ma la risultante di un atteggiamento interiore potenziato mediante la concentrazione e espresso corporalmente con la fedeltà consentita da un perfetto addestramento tecnico e fisico. Ovviamente, accanto al

(*) Questo saggio è tratto dalla premessa allo studio sull'espressione corporea che Anna Sagna, con la collaborazione di G. R. Morteo, sta redigendo. In tale studio l'Autrice tenta di fare il punto delle sue ricerche e delle sue esperienze, che possono essere considerate tra le più originali ed interessanti degli ultimi anni.

le motivazioni interiori che generano il movimento è indispensabile un controllo esterno in grado di assicurare una adeguata corrispondenza formale. Così non fosse, si correrebbe il rischio che i moventi interiori scadessero a pure e semplici intenzioni velleitarie.

Non è possibile una autentica espressione corporea se ogni soggetto non trova la sua personale e inconfondibile dimensione. Riteniamo infatti che sarebbe un grave errore proporre modelli da imitare. Il modello rappresenta un dato esteriore al quale l'operatore è invitato a conformarsi indipendentemente dalla sua particolare identità e dal suo status; accettarlo significa sacrificare o distorcere le proprie possibilità espressive. Il nostro metodo pertanto sostituisce i modelli con gli stimoli.

Al principio degli anni '30 il regista russo Pietro Sharoff diceva ai suoi allievi italiani: "gli italiani credono che si guidi un attore dicendogli ridi o piangi; non è questo che deve fare un regista, bensì mettere l'attore in condizione di ridere o piangere a seconda dei casi e del suo personale modo di intervenire nella situazione".

Stimoli sono tutti gli elementi in grado di favorire un comportamento senza pilotarlo in modo deterministico.

Non condizionare con modelli gli allievi significa dare loro grosse responsabilità, giacché l'iniziativa passa in tal modo dall'istruttore all'allievo. Quest'ultimo pertanto deve essere messo in condizione di reggere la prova. Di qui deriva la necessità di privilegiare sullo stesso addestramento fisico-tecnico, pur importantissimo, lo sviluppo delle facoltà inventive e di concentrazione e, per quanto concerne il lavoro di gruppo, la capacità di modellare se stessi sul lavoro altrui (ovviamente non in modo puramente passivo).

Anche nel lavoro individuale occorre una assoluta disponibilità ed elasticità, cioè la capacità di inventarsi nelle forme più diverse.

Una tale fluidità è raggiungibile mediante una operazio-

ne che presuntuosamente si chiama: educazione della fantasia. In realtà le cose sono molto più modeste. La fantasia si manifesta passando dal generico al concreto. Si resta nel generico se si pensa, ad esempio, ad un gatto; si passa al concreto se si pensa, sempre ad esempio, ad un gatto grigio, affamato, bagnato di pioggia, ecc. Lo sforzo di concretare l'immagine definendone tutte le caratteristiche, comporta un esercizio di concentrazione.

La concretezza è essenziale per vivificare le motivazioni che generano il movimento. E' evidente, per tornare all'esempio precedente, che una cosa è rappresentare un gatto generico (nel qual caso si fa automaticamente ricorso a codici generici o convenzionali) ed un'altra, molto diversa, presentare un gatto grigio, affamato, ecc.

Nel secondo caso non si fa più ricorso a codici generici o convenzionali: è possibile invece l'identificazione tra il soggetto che agisce e il soggetto presentato.

L'intensità espressiva del movimento si basa infatti non sulla capacità di imitare qualcosa, ma di diventare qualcosa soprattutto a livello di motivazioni interiori. Il movimento non sarà più in tal caso la riproduzione di un modello, ma un'entità autonoma. Apollinaire diceva: "l'uomo, quando ha voluto imitare i piedi, ha inventato la ruota". Evidentemente in questo caso non si può parlare di imitazione, ma di creazione. In modo analogo è creazione il movimento che si svincola dalla riproduzione del modello.

Ogni linguaggio espressivo ha una sua autonomia in quanto, non solo è uno strumento di comunicazione, ma è anche, come hanno scoperto le avanguardie storiche, un modo di essere. Pertanto ogni linguaggio è una realtà ed in quanto realtà definita non è traducibile in altre realtà e quindi in altri linguaggi. Non crediamo che si possa tradurre la musica in movimento, o il movimento in parole, perché tale traduzione altro non sarebbe che una nuova realtà, diversa e indipendente. Tra due e più linguaggi non si possono stabilire che corrispondenze o contrasti, i quali a loro volta determinano situazioni espressive non identificabili con quel-

le dei singoli linguaggi accostati.

Questa impossibilità di passare da un linguaggio ad un altro è perfettamente simile a quella che non consente una identificazione di realtà e di arte, intendendo in questo caso per realtà il soggetto esterno (il gatto dell'esempio fatto in precedenza) e per arte il movimento espressivo.

Quest'ultimo è la risultanza di due elementi: il discorso (cioè quanto si vuole esprimere) e la tecnica (cioè la possibilità pratica di esprimersi mediante l'insieme dei mezzi fisici a disposizione). Trattandosi di un composto è doveroso porsi il problema del dosaggio dei componenti. In altre parole in che rapporto (quantitativo, ma soprattutto di preminenza) stanno discorso e tecnica? Sono infatti evidenti i rischi connessi alle opposte soluzioni.

La prevalenza della tecnica può portare ad un vuoto formalismo, cioè ad una carenza di motivazioni e quindi di quella forza espressiva che è proporzionata al bisogno di comunicare qualcosa di percepito con precisa coscienza. In tal modo l'espressione corporea cessa di essere espressione per diventare puro esercizio fisico.

La prevalenza del discorso (movente), se accompagnata da un eccessivo disinteresse per la tecnica, può per contro al limite tradursi in afasia.

In pratica il movente può essere qualsiasi realtà emotiva, fantastica, musicale, ecc. (è impossibile circoscrivere l'ambito dei moventi che il soggetto assume per lo più coscientemente in prima persona) (1).

Il movente può essere interno o esterno. Questa distin-

(1) Nei casi in cui il soggetto è particolarmente disponibile, non deformato dall'ambiente e da sovrastrutture culturali, come può essere il caso dei bambini, l'assunzione può avvenire in modo più istintivo che cosciente. Si tratta di casi di felice osmosi tra individuo e mondo esterno. Sono casi sui quali sarebbe pericoloso e utopistico costruire una legge. Nella norma l'assunzione della realtà-movente deve avvenire coscientemente per evitare che scattino troppo facili e convenzionali automatismi.

zione ha un valore esclusivamente di comodo ed è utile soprattutto ai fini dell'addestramento, in quanto consente di graduare gli esercizi e di isolare il lavoro puramente formale.

Il movente esterno si fonda sul rapporto tra individuo e spazio. Quando l'operatore sceglie una collocazione all'interno di un determinato spazio, esso compie il primo passo nell'utilizzazione di tale movente. L'operazione comporta una presa di coscienza del volume-spazio e del volume-persona (quest'ultimo inteso in un primo tempo come forma statica). Il movente è costituito dalla coscienza di questo insieme di rapporti.

Qui, come risulta evidente, prevale su tutto l'aspetto formale. Questa premessa consente un ampio sviluppo del lavoro sul movente esterno.

Dicevamo che la distinzione tra movente interno ed esterno è puramente di comodo. Che le cose stiano così è confermato dal fatto che in questo accenno al lavoro con il movente esterno abbiamo ripetutamente dovuto parlare di presa di coscienza, cioè di un atto tipicamente interiore.

Per quanto concerne il movente interno, a questo punto è evidente che esso si alimenta della personalità stessa di colui che agisce e di tutte le sue facoltà psichiche. Abbiamo parlato in precedenza di un gatto grigio, affamato, ecc.; nel caso specifico il movente interno è l'energia che promana dalla capacità di immaginare un gatto il più concretamente possibile. Il movimento che ne deriva, non sarà, come abbiamo detto, puramente mimetico, cioè tale da riprodurre le movenze del gatto immaginato, ma tenderà a manifestare l'energia che l'immagine produce (1). L'espressione corporea intesa come linguaggio del corpo, include ovviamente anche il mimo. Il tipo di espressione corporea di cui parliamo in questo momento differisce dal mimo tradizionale per il fatto che non è imitativa né figurativa. Pertanto non stupisce che lo spettatore possa non riconoscere nel movimento compiuto i tratti della realtà che sta dietro in mo-

(1) Insistiamo con l'esempio del gatto, ma è evidente che moventi non sono solo entità esterne di questo tipo, ma anche situazioni, sentimenti ecc.

vente (il solito gatto dell'esempio). In fase di lavoro è preferibile adottare un criterio rigoroso nella scelta del linguaggio (qui, il movimento puro); nella pratica, per specifiche finalità di discorso, è invece possibile che i vari tipi di espressione corporea si sommino.

Sempre sul piano del lavoro di laboratorio si può dire che il movimento provocato dal movente interno è ricco di contenuti, ma incurante dei risultati formali: questi ultimi debbono essere assicurati mediante il ricorso al movente esterno che, ponendo chi agisce in rapporto all'ambiente circostante, mette in evidenza gli aspetti formali del movimento stesso, diventando di conseguenza un vero e proprio controllo anche delle capacità di comunicare i contenuti.

Nella realtà, i moventi interni, non essendo scindibili da quelli esterni, il doppio controllo dei primi sui secondi e viceversa si opera in forma sintetica.

Abbiamo parlato sinora di movimento e di moventi prescindendo dal fatto che ad agire fosse un singolo od un gruppo (1), in quanto i termini del problema non si pongono nei due diversi casi in forme sostanzialmente diverse. La differenza sta semplicemente nel fatto che, quando si agisce in gruppo, i moventi esterni tendono a prevalere, giacché ogni operatore diventa di fatto, movente esterno per ogni altro. La necessità di coordinare i movimenti dei componenti il gruppo produce di conseguenza un fatale smussamento dei caratteri individuali di ogni singolo movente interno anche quando il tema su cui lavorare sia stato concordato. È auspicabile che allo smussamento dei moventi interni individuali faccia riscontro un potenziamento globale della motivazione operativa di gruppo, risultante dalla interazione

(1) In gruppo si può agire in due modi: a) sommando una serie di azioni individuali; b) costruendo collettivamente una unità (in questo caso il gruppo nel suo insieme cerca di identificarsi in un unico soggetto). Le osservazioni che facciamo a questo punto del discorso sul lavoro di gruppo si riferiscono esclusivamente al caso b).

dei vari moventi.

I moventi in senso lato si basano sull'insieme delle spinte che concernono l'esistenza individuale e collettiva: in altre parole, sugli interessi, le passioni, le esperienze, la cultura, le necessità e via dicendo, di ciascuna persona e sui costumi del contesto sociale a cui essa appartiene. Anche nella vita quotidiana il nostro comportamento (non soltanto morale, ma anche fisico) è rilevatore dell'insieme di spinte di cui si diceva.

In un senso non molto diverso Brecht nel suo Breviario di estetica teatrale parla del "gesto". "Gli atteggiamenti che i personaggi prendono gli uni verso gli altri rientrano nell'ambito che noi chiamiamo gestuale. L'atteggiamento del corpo, il tono della voce, l'espressione del viso sono determinati da un gesto sociale" (par. 61); "ogni singolo avvenimento ha un proprio gesto fondamentale" (par. 66). Dove col termine gesto Brecht intende ogni spia di uno specifico modo di essere.

Il passaggio dal "movernte" quotidiano a quello teatrale (che differisce da quello precedente in quanto privilegia la azione espressiva rispetto a quella utilitaristica) avviene in virtù di un processo di definizione, cioè, come abbiamo già avuto ripetutamente modo di osservare, chiarendo quanto è confuso, specificando quanto è generico, partendo dalla presa di coscienza dal proprio modo di essere per poi procedere alla costruzione di immagini motrici.

Si tratta di un'operazione in due principali tempi: a) riconoscimento della propria realtà intellettuale e fisica (nel caso particolare trattandosi di espressione corporea, l'aspetto fisico assume una notevolissima importanza); b) definizione dei moventi specifici in vista dell'azione che si intende compiere (si tenga presente il discorso sul movente che non deve essere generico).

Lo sviluppo del movente, e l'espressione corporea che ne consegue, sono facilitati e perfezionati mediante una serie di esercizi. Questi debbono essere organizzati attorno alle principali direzioni di ricerca sin qui sommariamente il

lustrate; vale a dire:

1. Coscienza del corpo.
2. Addestramento fisico (scioltezza, forza, equilibrio, coordinamento, ecc.).
3. Sviluppo delle capacità di concentrazione.
4. Addestramento al rapporto dialettico con lo spazio.
5. Analisi del movimento: forma, forza (muscolare e interiore), tempo, percorso.
6. Tecnica dei modi, cioè studio dei diversi modi di essere della forma, forza, tempo e percorso. Le possibilità di variazione dei modi sono praticamente infinite; è quindi utile prendere le mosse dai contrasti all'interno di ogni singolo modo: alto-basso, armonico-disarmonico, figurativo-astratto, ecc.; forte-debole, rilassamento-tensione, ecc.; veloce-lento, legato-staccato; breve-lungo, rettilineo-spezzato, tortuoso-lineare, ecc. Procedere quindi a tutte le possibili combinazioni.
7. Addestramento al ritmo: acquisizione della capacità di sintonizzarsi a un ritmo esterno acustico o di moto, di dissociarsene deliberatamente ed acquisizione della capacità di generare ritmi mentali.
8. Ricupero della disponibilità mentale (e di conseguenza fisica) per superare i condizionamenti comportamentali.
9. Potenziamento delle capacità di muovere sulla spinta di moventi interni ed esterni.

L'ordine che abbiamo dato alle varie fasi di lavoro non è strettamente vincolante in quanto non è possibile stabilire una rigorosa successione né per quanto concerne la difficoltà, né per quanto concerne lo sviluppo logico dei vari esercizi. Di volta in volta il lavoro si svolgerà tenendo conto delle esigenze del gruppo, dei risultati via via ottenuti, e delle finalità prescelte.

ANNA SAGNA

DATE PER UNA STORIA (*)

1845

Don Giovanni Bosco e i giovani che lo seguivano organizzano una rappresentazione spontanea sulle vicende vissute dal gruppo nella ricerca di una sede fissa. Utilizzo della maschera popolare di Glanduia, dei burattini, della musica da banda. A questa azione ne seguirono altre legate spesso alla realtà, per esempio, la spiegazione alla gente di campagna del sistema metrico decimale di nuova introduzione. Verso il 1860 si fonda "Il teatrino" per il quale Don Bosco scrisse delle "Regole".

1859

Leon Tolstoj: una scuola sperimentale per i figli dei contadini a Jasnaja Poljana. Ispirazione roussoniana. Importanza alle esperienze extra-scolastiche e scelta, a scuola, delle cognizioni che servono alla vita.

Tolstoj è considerato, per questa sua esperienza, il precursore delle cosiddette Scuole Nuove, istituzioni di avan-

(*) Questa cronistoria è tratta dal volume Ire dialoghi sull'animazione di Ludovico Mamprin, G. R. Morteso e Loredana Perissinotto, in corso di stampa per i tipi dell'editore Bulzoni, Roma.

guardia che in Europa segnarono l'inizio di un vasto moto di rinnovamento pedagogico, meno unitario però di quello americano influenzato dal pensiero di John Dewey.

1889

Cecil Reddie fonda ad Abbothsholme, in Inghilterra, un istituto scolastico chiamato "Scuola Nuova". Rifiuto dei contenuti tradizionali dell'insegnamento, nel tentativo di attuare il principio dell'interesse.

1898-1904

Hermann Lietz, già insegnante ad Abbothsholme, fonda in varie parti della Germania le "Landerziehungsheime", Case di Educazione in Campagna. All'esperienza delle Scuole Nuove tramite Lietz e al pensiero pedagogico di Dewey si ispira Georg Kerschensteiner per il suo "Il concetto della scuola del Lavoro".

Lietz, comunque, può considerarsi l'antesignano delle esperienze educative antiautoritarie e comunitarie apparse nei paesi di lingua tedesca: Comunità di Wickersdorf, fondata da Paul Hehele e Gustav Wyneken, ex collaboratori di Lietz (1906).

Movimento austriaco degli Amici dell'Infanzia (1908-1934) Scuola dell'Odenwald (1909-1934).

Movimento infantile comunista in Germania (1920-1933) Comunità pedagogica di Dresda "Il Bambino Proletario" (1925-1926).

1899

Adolphe Ferrière, che insegnò nelle scuole di Lietz in Germania, fonda a Ginevra l'Ufficio Internazionale delle Scuole Nuove, che nel 1925 diventerà l'Ufficio Internazionale dell'Educazione (B.I.E.). Vi collaboreranno gli psi-

cologi Pierre Bovet a cui si deve il termine "scuola attiva" e Jean Piaget. In questo ambiente si colloca l'attività di Edoardo Claparède, a cui si deve il progresso delle basi scientifiche della nuova educazione. Concetto formativo del gioco infantile. Claparède richiama l'attenzione degli insegnanti sulle possibilità educative dell'attività drammatica, con particolare riferimento all'insegnamento della storia, come già in Dewey e nei suoi seguaci. Contro la concezione della attività drammatica come sussidio per l'insegnamento storico-letterario (anche in Ferrière, Lombardo Radice, Baden-Powell), grosso equivoco alla base del rapporto teatro-scuola, si colloca l'attività di Gino Ferretti, che già nelle sue prime esperienze didattiche (1912-1922) dà importanza alle tecniche di libera improvvisazione drammatica. Nell'espone più tardi (1945) i principi di una educazione come invenzione, limita l'importanza delle sue intuizioni auspicando l'attuazione di una scuola-teatro in cui si insegni facendo rivivere e ricostruire al bambino in maniera drammatica le tappe di sviluppo della Cultura.

1896-1903

John Dewey: prima Scuola-Laboratorio elementare annessa alla Università di Chicago. Principio della scuola su misura che parte dall'esperienza e dall'interesse. "Learning by doing" imparare facendo, apprendimento per mezzo di attività. Spazio alla libera espressione, al gioco, alla ricerca, alle attività manuali. Individualizzazione e socializzazione dell'educazione.

Helen Parkhurst con il "Piano Dalton", via via perfezionato, Carleton Washburne, con il "Piano Winnetka" (1918) attuano su larga scala le idee pedagogiche di Dewey, diffuse e sostenute sul piano teorico e pratico, in special modo, da William H. Kilpatrick.

1903

Roger Cousinet inizia la sperimentazione nella scuola

pubblica di quello che diverrà il "Metodo di lavoro libero a gruppi" (1925). Nella socializzazione vede l'essenza stessa dell'educazione. L'educatore: il n'enseigne pas, il n'enseigne.

1907

Ovide Decroly: Ecole de l'Ermitage, Bruxelles.

Teoria degli interessi e "globalismo" che implica, tra l'altro, la critica delle così dette "materie" di studio e sottolinea l'importanza fondamentale dei meccanismi percettivi alla base della sperimentazione del mondo. Per la pedagogia dell'espressione queste idee sono basilari.

Ai fermenti di rinnovamento in campo educativo non corrispondono ufficialmente in tutto questo periodo, uguali innovazioni teatrali: le rappresentazioni per i bambini (e non cambia di molto il discorso per gli adulti) continuano alla insegna del moralismo e del paternalismo, sotto le specie di un "magico" lontano dalla realtà e che l'allontana; fuga alla ricerca di un perduto stato di innocenza. Ma la Rivoluzione d'Ottobre è alle porte: molte cose cambieranno.

1917

Anton Makarenko diviene direttore didattico. Nella Rivoluzione d'Ottobre vede l'apertura alla trasformazione della scuola in senso socialista. Nel 1920 fonderà in Poltava la Colonia Maxim Gorki, una comune per i bambini, vittime della guerra civile. Allo scoppio della Rivoluzione il mondo pedagogico russo è diviso in due correnti: la "Pedagogia Sperimentale" e l'"Educazione libera". La prima, che si ricollega al Binet, al Claparède, alla Montessori, rappresentata soprattutto da Rossolimo, dà più importanza al fattore biologico che a quello sociale, sulla scia delle conquiste delle scienze naturali. La seconda, che ha tra i suoi esponenti la Krupskaja, moglie di Lenin, attraverso Tolstoj si ricollega a Rousseau, per la fiducia nella natura umana e la critica alle istituzioni sociali, scuola compresa.

1918

Meyerchol'd inizia con Radlov un corso di preparazione per attori e tecnici addetti alle rappresentazioni scolastiche. Nel 1919 scrive in collaborazione col pittore-scenografo Bondi una commedia per bambini: "Alimur".

1918-1919

Asja Lacis, regista al teatro di Orel, fonda nella sua abitazione un Teatro dei bambini, dove i bambini, per la maggior parte orfani di guerra, recitavano per bambini. Il modello di Orel è alla base del "Manifesto per un teatro proletario di bambini" di Walter Benjamin. Asja Lacis è testimone dell'attività artistica della sinistra tedesca nella Repubblica di Weimar. Per gli artisti di sinistra come Brecht, Piscator, Benjamin, Kisch, Toller è stata il tramite d'informazione sulle iniziative politiche e artistiche della nazione della rivoluzione. Ha contribuito anche a realizzare la rottura della pratica dell'arte borghese negli esperimenti di Meyerchol'd, Majakowskij, Belyi, ecc.

Natalia Saz, con l'appoggio di Lunacarskij ottiene a Mosca un edificio per un teatro stabile per bambini, il primo al mondo. Otterrà un secondo teatro nel 1921. Gli spettacoli affrontano soggetti realistici sulla lotta di classe, poi, dopo il 1936, il repertorio si fissa sulla fiaba e su opere musicali. (Sarà lei a commissionare a Sergej Prokofiev un'opera per bambini, "Pierino e il Lupo"). Teatro di "evasione" che influenza quello dei nuovi paesi socialisti. (Si veda il programma del "Theater der Freundschaft" di Berlino Est, diretto da Ilse Rodenberg). In compenso l'organizzazione è capillare ed efficiente.

Sempre nel 1921 Vera Schmid apre a Mosca una casa laboratorio per bambini.

1920

E' l'anno del primo spettacolo rivoluzionario di Meyer-

chol'd "Les aubes" di Verhaeren. Tentativo di collegare il teatro alla vita, di mantenere un contatto politico a qualunque costo (uno dei protagonisti, un marinaio, fa un comizio senza allontanarsi dal testo: gli attori leggono i bollettini sull'andamento della rivoluzione. Questo influenzerà molte altre esperienze). Dello stesso anno è la "Presa del palazzo d'Inverno" di Evreinov, che espose in alcune sue commedie l'idea di un "teatro come gioco", di "teatro all'improvviso", che solleciterà anche Moreno.

Sono di questo periodo le azioni del gruppo F.E.K.S. (Fabrica dell'Attore Eccentrico), di cui fecero parte Trauber, Kòzintzev, Ejzenstein. L'ideologia rivoluzionaria era espressa in forme elementari, dirette, col recupero del cabaret, del music-hall, dello sketch, del circo, ecc.

Anche gli spettacoli prodotti dal Bauhaus nel 1920-24 utilizzano queste forme di spettacoli che caratterizzavano anche le "serate" dei futuristi, dei surrealisti, dei dadaisti. La nascita di "Dada" si fa risalire allo spettacolo organizzato da Hugo Ball, lo stesso del Cabaret Voltaire, al Zurwaag di Zurigo (1916).

1920

Erwin Piscator tenta a Berlino la formula del "Teatro Proletario" con una compagnia formata da quasi tutti dilettanti. Repertorio basato sulla attualità per suscitare riflessioni più che emozioni. Teatro proletario di agitazione politica. Nel 1927 Walter Gropius progetterà per Piscator il "Teatro Totale".

1920

Firmin Gémier. Nasce in Francia il "Théâtre National populaire" diretto all'inizio da Gémier che aveva già collaudato, col suo "Teatro Ambulante", l'idea di un teatro per tutti, non di classe, ma come alle "origini". Jean Viar, nel 1951, ne assume la direzione e comincia la parabola ascenden-

te del T.N.P. che resta un episodio importante nella storia del teatro, al di là dell'ottica attuale, come tentativo, abbastanza riuscito, di avvicinare il pubblico popolare al teatro drammatico, grazie anche ad iniziative dirette ad avvicinare il pubblico alla compagnia e allo spirito dell'opera rappresentata. (Animazione classica, come "decentramento" in senso tradizionale).

1920

Célestin Freinet inizia la sua attività alla scuola di Bar-sur-Loup. Esperienza della tipografia a scuola: scomporre e comporre liberamente significa imparare ad esprimersi. Lavoro a gruppi, testi liberi, corrispondenza. Le tecniche di Freinet hanno molto successo in Europa. In Italia sorge nel 1951 la Cooperativa della tipografia a Scuola (C.T.S.) che si svilupperà nel Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.) 1955.

1922-1925

Jakob Levy Moreno fonda a Vienna il "Stegreiftheater", il Teatro dell'Improvvisazione, spazio sperimentale dove si inventano e realizzano singolari forme drammatiche: il teatro della spontaneità, il giornale vivente, il teatro terapeutico (Il "Living Newspaper" risente l'influenza della "Zivàja Gazeta" commento delle circostanze del momento in numeri di varietà; genere molto diffuso negli esperimenti del nuovo teatro sovietico. Influenza su Moreno, anche di Stanislavskij). Moreno, ancora studente, aveva fatto i primi esperimenti di spontaneità, attraverso le fiabe, coi bambini nei giardini del Ring a Vienna (1911) e di psicoterapia di gruppo con prostitute nel 1913-14. Si stabilisce negli Stati Uniti nel 1927 e influenza con le sue opere e le sue idee vari settori. (Si può ricordare l'incontro con Kilpatrick e che l'Actor's Studio di Lee Strasberg utilizza il metodo dello psicodramma).

3. - G.R. MORTEO: L'animazione come propedeutica al teatro.

"L'apprendimento per mezzo di attività deve essere sostituito dall'apprendimento per mezzo dell'addestramento alla spontaneità e del procedimento psicodrammatico". Il modello viennese del Teatro dell'Improvvisazione fu presentato nel 1924 all'Esposizione Internazionale delle nuove tecniche teatrali, tenutasi a Vienna.

1924-1929

Jacques Copeau si stabilisce in Borgogna con gli ex-allievi, i Copiaus, del suo Vieux-Colombier. Porta il teatro nelle campagne, dove non era mai apparso, se non in forme elementari, ma non riesce a farne una esperienza decisiva per il teatro contemporaneo. Molti dei suoi allievi faranno, comunque, gli Animatori e i Direttori delle future Maisons de la Culture e dei Centres Dramatiques (animazione classica e, come tentativo, animazione di ricerca). L'influenza di Copeau si sente in Henry Ghéon e Henry Brochet, del resto suoi allievi, autori di testi teatrali per ragazzi di ispirazione religiosa e precursori, per certi aspetti, di Léon Chancerel.

1928

Walter Benjamin: "Manifesto per un Teatro Proletario di Bambini", progetto per il Liebknehthaus di Berlino. Il primo progetto, sempre ispirato ad Orel, è andato perduto. La ostilità di Adorno verso il "Programma" e il rapporto Benjamin-Lacis riterderanno la pubblicazione dello stesso, che verrà effettuata, con un colpo di mano quarant'anni dopo (1968) in Germania. Comparirà in Italia l'anno successivo, 1969.

Walt Disney crea Topolino.

1928-1929

Bertolt Brecht scrive il primo Lehrstück, dedicato alla

trasvolata atlantica di Lindberg. Le origini del Lehrstück, le rappresentazioni didattiche di Brecht, si possono ritrovare nel dramma didattico dei Gesuiti e degli Umanisti. Furono composti più per coloro che vi avrebbero partecipato che per gli spettatori. Del 1930 è il "Consenziente" scritto con Kurt Weill. (I nazifascisti sono già al parlamento).

1930

Léon Chancerel, dopo l'esperienza in Borgogna con Copeau, inizia la sua attività di animatore di varie compagnie ed iniziative che agirono in tutta la Francia: Les Comédiens Routiers, Les Noël Routiers, Le Théâtre de l'Oncle Sébastien, Le Théâtre des Quatres Vents. Si trattava, soprattutto, di teatro per ragazzi, di un certo livello, ma anche di azioni drammatiche spontanee.

Chancerel è il fondatore dell'Association de Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse (A.T.E.J.).

1931

Sergej Obreszow fonda il Teatro Centrale delle Marionette di Mosca, che servirà da modello per altri Teatri di Marionette nei paesi socialisti.

1935-1939

Mrs. Flanagan riceve, dal Dipartimento di Stato americano l'incarico di elaborare un progetto per artisti di teatro disoccupati. Il repertorio dei Teatri Federali, i criteri artistici, persino la lingua, dovevano mutare in rapporto al pubblico; il contenuto dello spettacolo doveva essere attuale nel tempo e nello spazio, rappresentare cioè condizioni, esigenze dei vari gruppi sociali del paese. Teatro inserito nella lotta politica, con la forma di Living Newspaper, per la maggior parte. La Flanagan venne accusata di fare propaganda sovversiva; i fondi furono tagliati e l'iniziativa,

ancora poco legata alle masse, finì.

1939-1945

Seconda guerra mondiale.

Dopoguerra

In Italia sorgono i Teatri Stabili.

1955

Il termine "drammatizzazione" è introdotto per la prima volta nei programmi scolastici ministeriali per la scuola elementare.

1962

La scuola dell'obbligo è prolungata fino a 14 anni. Riforma della Scuola Media.

1963

Primo Festival internazionale del teatro per ragazzi alla Biennale di Venezia.

1966-1967

Don Lorenzo Milani: l'esperienza della scuola di Barbiana e Lettera ad una Professoressa scuotono il mondo della scuola. Al seguito, specie dopo il 1968, vengono pubblicati altri libri "politici" e documenti su esperienze avanzate di scuola.

1967

Primo Convegno per un nuovo Teatro ad Ivrea. Manifesto

dei gruppi di ricerca. Polemica con i Teatri Stabili.

1968

Un Paese... fotospettacolo a staffetta realizzato dai ragazzi di una V elementare di Beinasco (TO), animatori Remo Rostagno e Sergio Liberovici.

Presentato a Venezia al VI Festival Internazionale del Teatro per Ragazzi, è, praticamente, il primo "risultato" reso pubblico di un corretto lavoro di animazione.

Cfr. Rostagno-Liberovici: Un Paese..., La Nuova Italia, Firenze 1972.

1969-1970

Il Decentramento Teatrale a Torino.

Su un progetto di GianRenzo Morteo e Edoardo Fadini viene impostato dal gruppo di ricerca (Scabia, Perissinotto, Barbieri) un lavoro di animazione con gli adulti dei quartieri periferici; con i bambini l'esperienza di un doposcuola diverso, che porterà a Il Teatrino di Corso Taranto.

Cfr.: AA.VV.: Teatro 2, Samonà e Savelli, Roma 1970; G. Scabia, Il Teatro nello spazio degli scontri, Bulzoni, Roma 1973. L. Perissinotto-G. Scabia: Il Teatrino di Corso Taranto in "Il Teatro dei Ragazzi", Guaraldi, Firenze 1972, pp. 26-29 e 117-122. L. Perissinotto-G. Scabia: Un teatro dentro il quartiere e Fantasia come protesta, in "Sipario", maggio-giugno, 1970, pp. 39-46.

Dario Fo porta i suoi nuovi spettacoli nel circuito A.R. C.I. In seguito fonderà "La Comune". Nonostante le alterne vicende, Fo e il suo gruppo, continuano ad "animare" le sedi più decentrate, costituendo un fatto importante per la cultura. Testi collettivi o d'autore sugli avvenimenti politici più attuali, caratterizzano l'attività.

1969

Ippopotami e coccodrilli è praticamente la prima spettacolazione di Franco Passatore e Silvio Destefanis realizzata con i bambini dei Parchi Robinson torinesi.

Cfr. AA.VV., Il lavoro teatrale nella scuola, Quaderni di Cooperazione Educativa, n. 5-6, La Nuova Italia, Firenze 1970.

Passatore-Destefanis, Vari articoli in "Sipario", maggio-giugno 1970 (dedicato interamente al Teatro nella Scuola).

1970

La città degli animali, storia inventata dai bambini di una II elementare con Franco Sanfilippo per una iniziativa promossa nel 1968 da GianRenzo Morteo, elaborata poi teatralmente dal gruppo "Teatro del Sole" di Carlo Formigoni.

Cfr., Il Teatro dei Ragazzi, Guaraldi, Firenze 1972, "Programma IX Festival del Teatro per Ragazzi" di Venezia, 1971.

1970

Venezia - Spazio attivo per l'azione didattica dedicato ai bambini, alla 35^a Esposizione d'Arte contemporanea della Biennale. Il modello di animazione artistica presentato dal Gruppo K.E.K.S. di Monaco a Norimberga viene portato avanti ed integrato da Loredana Perissinotto, che alla fine realizza con i ragazzi del quartiere di Castello Le uova dello struzzo nano fiaba-giornale sull'esperienza.

Cfr. L. Perissinotto: Spazio attivo per l'azione didattica, in "Ricerca e Progettazione", Alfieri, Venezia 1970.

Passatore e Destefanis sono presenti al VIII Festival Internazionale del Teatro per Ragazzi con Nino e gli altri è Un mattino che si chiama teatro realizzato da Vittorio Bozzoli. Il primo è una spettacolazione che muove dall'offerta ai bambini di scatole con oggetti-stimolo. La seconda è uno "schema vuoto" sulla nascita dell'uomo e del teatro; u-

so di stimoli sonori e luminosi.

Cfr., "Programma VIII Festival del Teatro per i Ragazzi", Venezia 1970, "Sipario", op. cit., Quaderni di Cooperazione educativa, op. cit.

Viene presentata la prima indagine della Biennale su "Il Ragazzo a Teatro", curata da Mafra Gagliardi.

Il Centro didattico Nazionale per la scuola media in collaborazione con la Biennale organizza un corso per insegnanti su Teatro e Cinema. Interessante il documento conclusivo. Alcuni insegnanti del corso con le loro classi danno di mostrazioni di azioni dramatizzate, alcune molto tradizionali.

Vedi, L. Mamprin: Non cessano di stupirci, in "Radiocorriere", 15-21 novembre 1970.

1970

Catherine Dasté dirige la nuova compagnia stabile de La pomme verte al Théâtre de Sartrouville a Parigi. La compagnia si dedica soprattutto al Teatro per ragazzi, e le storie che rappresenta nascono da attività di ricerca e drammatizzazione nelle scuole.

Cfr., M. Schedler: Kindertheater, Suhekampf 1972, Programmi festival Teatro per Ragazzi, Venezia 1970, 1971.

C. Dasté: Mission de la Pomme verte a Thies (Senegal), in "Teatroltre n. 7", Bulzoni, Roma 1973, pp. 115-128.

1970

Horst Lang inaugura con lo spettacolo Niente pace nell'Hotel Pace il Teatro dei Bambini di Basilea dove i bambini rappresentano ciò che essi stessi hanno inventato. L'idea del "Teatro" deriva dal laboratorio organizzato da Lang per permettere ai bambini di fare attività pratiche.

Cfr., M. Schedler, op. cit., pp. 195-208.

1971

Il Teatro dell'Angolo di Giovanni Moretti inizia una attività stabile a Torino con l'apertura del Teatro. Le prime attività del gruppo risalgono al 1967. Gli attori-animatori agiscono nelle scuole e danno luogo ad un interessante programma di teatro per e coi ragazzi. Incontri dibattiti, tavole rotonde su problemi teatrali e pedagogici vengono organizzati periodicamente.

Cfr., M. Serenellini: L'attore e il suo doppio, in "Teatrolte" n.8, Bulzoni, Roma 1974, pp. 17-20.

Programma X Festival del Teatro per Ragazzi, Venezia 1972.

1971

Roberto Galve forma a Roma il Gruppo del Sole che rappresenta interessanti spettacoli per ragazzi. Più importante è la creazione, nel popolare quartiere del Tuscolano a Roma, di un centro espressivo per i ragazzi.

Cfr., Programma IX Festival del Teatro per Ragazzi, Venezia 1971. Coi Bambini nel quartiere, Ed. Emme, Milano 1974.

1971

L'Università di Parma organizza una serie di incontri tra insegnanti e animatori. La sperimentazione verrà affidata a Franco Passatore e a Giuliano Scabia.

1971

Giuliano Scabia: 14 azioni per 14 giorni, animazione coi ragazzi di una scuola media di Sissa (Parma).

Cfr., G. Scabia: 14 azioni per 14 giorni, in "Biblioteca teatrale n. 2", Bulzoni, Roma 1971, pp. 58-84.

L. Mamprin: Drammatizzazione come uno specchio, in "Il Popolo", Roma 17 luglio 1971.

1971

Loredana Perissinotto: La mia, la tua, la sua, la nostra, la vostra, la loro... vita. Azione teatrale dei ragazzi di una II media del quartiere de Le Vallette di Torino. A Torino viene organizzato il I Seminario di drammatizzazione per insegnanti. Interventi in varie scuole di L. Perissinotto. Alla fine del seminario (due mesi) gli insegnanti chiedono, tra l'altro, alle autorità competenti, che l'attività di animazione duri per l'intero anno scolastico.

Cfr., Teatro dei Ragazzi, Guaraldi, Firenze 1972, pp. 123-162.

L. Mamprin: La mia, la tua, la sua, la nostra, la vostra, la loro... vita, in "Il Popolo", Roma 19 luglio 1971.

L. Mamprin: Per istinto fanno teatro nuovo, in "Il Popolo", Roma 19 maggio 1971.

1971

Mafra Gagliardi: La scarpa strega. Nella scuola media di Noventa Padovana, l'indagine sui problemi del lavoro minorile viene proposta in una azione drammatica in forma di fiaba.

Cfr., Il Teatro dei Ragazzi, op. cit., pp. 94-114.

1971

L'Aquila. Convegno su "Teatro e Ragazzi".

Venezia. Tavola rotonda su "Teatro per Ragazzi e Teatro dei Ragazzi" nel quadro del IX Festival Internazionale del Teatro per Ragazzi. La polemica tra un tipo di attività e l'altra si compone nell'auspicio di un teatro per ragazzi più attento ai problemi del pubblico infantile e di una maggiore possibilità di portare avanti le esperienze di teatro dei e coi ragazzi.

Cfr., "Documento conclusivo Tavola Rotonda, Teatro per e

teatro dei Ragazzi", Biennale Venezia 1971.

Potenza. Nell'ambito delle manifestazioni per la II Settimana del Ragazzo sul tema "La città a misura del ragazzo" Loredana Perissinotto e Franco Sanfilippo fanno animazione sul problema con alcune classi di una scuola media.

Cfr., L. Mamprin: Drammatizzazione e autocoscienza, in "Il Popolo", Roma 30 dicembre 1971.

1972

Roma-Palazzo Braschi. Il problema Animazione viene affrontato al Convegno dell'Associazione Nazionale dei Critici di Teatro.

Milano-Rotonda della Besana. Incontro nazionale sulla Drammatizzazione. Il progetto originale che prevedeva l'animazione in alcune scuole di Milano viene modificato per proporre Le Botteghe della Fantasia del Gruppo Teatro-Gioco-Vita di Franco Passatore, che già da alcuni mesi venivano presentate nelle scuole di Milano. Con Le Botteghe della Fantasia il gruppo raggiunge l'acme della drammatizzazione per la complessa struttura che abbraccia moltissimi stimoli, materiali, mezzi espressivi.

Cfr., Le Botteghe della Fantasia, Emme Edizioni, Milano, 1973.

Torino, Teatro Stabile: II Corso per Insegnanti-animatori. Attività di animazione in numerose scuole della città. Settimana finale d'animazione. Homoxcheliltepilenex azione-animazione dei ragazzi della scuola media de Le Vallette. Animatori: Loredana Perissinotto, Alfredo D'Aloisio.

Cfr., AA.VV.: Invito alla Drammatizzazione, Quaderno del Teatro Stabile di Torino, n. 25.

L. Mamprin: Happening sotto la cupola, in "Sipario", giugno 1972.

L'Aquila, Teatro Stabile: Forse un drago nascerà, animazione di Giuliano Scabia. Dramma didattico vuoto da riempi

pire in tre giorni con gli abitanti di varie città dell'Abruzzo.

Cfr., G. Scabia: Forse un drago nascerà, Emme Edizioni, Milano 1974.

Collegno: Il piccolo principe, animazione di Remo Rostagno e Bruna Pellegrini. I ragazzi di una V elementare riscoprono i simboli del racconto di Saint-Exupéry nella realtà che li circonda, dandone una lettura ed interpretazione critica.

Cfr., Per un teatro scuola di quartieri, Marsilio 1976.

Prato: Rassegna "Teatro e Ragazzi" organizzata dal Comune di Prato e dall'A.R.C.I. Accanto a spettacoli per ragazzi, vengono presentati alcuni lavori di ragazzi dei doposcuola fiorentini.

Cfr., "Il Teatro dei Ragazzi"; op. cit., pp. 263-279.

Eisenstaltdt (Vienna), Seminario Internazionale sul Kindertheater.

L. Mamprin: Il teatro come educazione, in "Il Popolo", Roma, 9 luglio 1972.

Venezia: X Festival Internazionale del Teatro per Ragazzi. Corso-Laboratorio per insegnanti animatori. Animazione in sei scuole della città e della terraferma. Animatori: Alfredo D'Aloisio, Ilse Hanl, Milena Palazzo, Loredana Perissinotto, Remo Rostagno, Franco Sanfilippo. Coordinazione di Lodovico Mamprin e un intervento di Giuliano Scabia.

Azioni finali sono nella Sala delle Colonne di Ca' Giustinian.

Cfr., Programma X Festival del Teatro per Ragazzi, Venezia 1972.

Documenti di animazione, Biennale Venezia 1972-74.

A. D'Aloisio, Mestre, 9 giorni più uno a Ca' Giustinian, in "Teatroltre n. 7", Bulzoni, Roma 1973, pp. 106-114.

L. Mamprin: Per un teatro di cittadini, in "Sipa-

rio", dicembre 1972.

Alla rassegna viene presentato un testo: Maximilian Pfeiferling di Carsten Kruger e Voleker Ludwig, fondatore e direttore del "Reichskabarett" di Berlino. Il "Reichskabarett" ha abbandonato completamente l'attività per gli adulti (1968), per dedicarsi ai bambini con testi che "hanno completamente rivoluzionato i programmi teatrali" del teatro infantile tedesco-occidentale.

Cfr., "Theater Heute", agosto 1969.

A Berlino ci sono state e ci sono interessanti esperienze di animazione. Helme Ebert e Volkhart Paris in un popolare quartiere della città iniziano nel 1969 un'attività coi figli degli operai, che darà luogo al Teatro dei Bambini del Meermairkischen Vierterl, dal nome del quartiere. Del 1971 è l'esperimento del "Spielclub Kulmer Strass" con bambini che progettano, costruiscono e gestiscono una città. Questa azione è presentata al Festival del Kindertheater di Berlino Ovest (giugno 1971).

Coi bambini di una scuola materna è l'esperimento di indagine sul quartiere e sul lavoro dei genitori fatto da Linde Burkhardt e dal suo gruppo nel 1972.

Cfr., "Informationen. Documenta 5", Kassel 1972, pp. 36-40.

Cagliari. Incontri sull'Animazione all'Università nelle scuole della città, con Lodovico Mamprin, Loredana Perissinotto, Remo Rostagno. Si riscontra un ambiente estremamente interessante e vivacissimo. Vari gruppi portano avanti il discorso dell'animazione non solo a Cagliari, ma anche in varie parti dell'isola.

1973

Trieste. Una équipe guidata da Giuliano Scabia interviene all'Ospedale Psichiatrico di Trieste, dove fa animazione per due mesi. Nasce la storia di Marcocavallo che viene portata per le strade della città.

Cfr., "L'Espresso colore" del 22 aprile 1973.

L. Mamprin: Teatro come Liberazione, in "Il Popolo", Roma 16 marzo 1973.

1973

Bolzano. Attività di animazione nelle scuole della città e corso laboratorio per insegnanti animatori.

Cfr., L. Mamprin: L'animazione per abolire la linea gialla, in "Sipario", luglio 1973.

Vienna. Il Dramatisches Zentrum organizza un seminario su "Mitbestimmung" e sull'Animazione.

Cfr., L. Mamprin: Dibattito a Vienna per un Teatro Nuovo, in "Il Popolo", Roma 10 agosto 1973.

Approvazione della legge sul teatro. Nell'occasione il ministro Nicola Signorello dichiara: "... il fervore delle attività di animazione teatrale, con gli evidenti risultati che si sono constatati sul piano della formazione umana e civile, ancor prima che artistica, dei giovani e giovanissimi, ci porta a ritenere che ci si trovi in presenza di un movimento artistico di grande rilievo che deve essere favorito e accompagnato con particolare cura". (Roma, 2 agosto 1973).

"Il fervore delle attività di animazione teatrale", come si legge nella dichiarazione del Ministro, nell'agosto del 1973, è continuato per il resto e per tutto il 1974, registrando alcune novità, che ci sembra interessante segnalare.

Non sono mancati i gruppi di nuova formazione, tra cui citiamo il Collettivo Glocosfera di Roma, che ha collaborato col Teatro-Scuola del Teatro di Roma nel laboratorio di animazione di Monti del Pecoraro (Pietralata) e che svolge inoltre un programma di spettacoli e di teatro per ragazzi; il nuovo gruppo che fa capo al Teatro La Loggetta di Brescia; Nucleuno di Milano che svolge attività nella peri-

feria milanese; il Laboratorio di Animazione del Teatro Municipale di Reggio Emilia.

Si sono organizzati, un po' dappertutto, incontri, seminari, tavole rotonde, ecc. sul problema e rassegne di teatro per e coi ragazzi.

A Jesolo, febbraio 1974, c'è stato un Convegno Internazionale sull'animazione e il teatro dei, coi ragazzi, i cui atti sono stati pubblicati a cura del Comune.

A Palermo, aprile 1974, nell'ambito delle manifestazioni organizzate da Incontroazione '74, c'è stato un convegno su Il teatro della spontaneità.

A Salerno, giugno 1974, c'è stata la Rassegna-Incontro Teatro Ragazzi Animazione.

Non sono mancate le rassegne "tradizionali" di teatro per ragazzi, comz quella svoltasi in marzo a Milano nell'ambito del "Primo Festival nazionale di teatro per ragazzi", con regolare tavola rotonda dal titolo molto programmatico: "Un teatro per i ragazzi d'oggi, un pubblico per il teatro domani". E quelle più avanzate come quelle di Fermo, nelle Marche, in dicembre (giorni di lavoro sul teatro, animazione, cinema, e videotape) a cui hanno partecipato alcuni gruppi che cercano il rapporto coi ragazzi in modi diversi dallo spettacolo teatrale tradizionale.

Altro convegno, sul finire dell'anno è stato organizzato dal Centro Studi e Documentazione del Teatro Stabile di Torino sul tema Teatro-Scuola-Animazione teatrale.

Non sono mancati i "corsi" di formazione per insegnanti e operatori culturali per iniziativa di amministrazioni pubbliche e di enti vari, affiancati da "assaggi" di sperimentazione, di varia durata, un po' in tutta la penisola.

Le occasioni per riflettere, dibattere, confrontare e allargare le esperienze non sono mancate, dunque, anche se non si può ancora parlare di cambiamenti appariscenti, sostanziali a livello di collegamento delle forze che operano nel set-

tore e di sicurezza dei finanziamenti; condizioni che possono far fare un ulteriore salto di qualità e di incidenza all'animazione italiana.

Il 1974 ha registrato, di nuovo, come linee di tendenza, che potrebbe dare buoni frutti, il ritorno dei gruppi o dei singoli animatori nelle "zone d'origine" (1); poi l'estensione del lavoro non solo alla scuola dell'obbligo, materna compresa, ma alle superiori. Quel che è più interessante, però, è l'estendersi del lavoro sul territorio, che ha portato, come prima e più appariscente conseguenza, al coinvolgimento nel "fare cultura assieme" di fasce di cittadini, generalmente trascurate, se non emarginate. A questo proposito ci sembrano indicative ed esemplari, per molti aspetti, le esperienze condotte nel territorio di Jesolo da Lodovico Mamprin e Loredana Perissinotto; quelle di Eugenio Barba e dell'Odin Teatret in Sardegna e nel Salento e infine quelle condotte dal gruppo di Drammaturgia 2 del DAMS di Bologna con Giuliano Scabia nell'appennino reggiano e parmense. Queste esperienze sono molto diverse tra loro ma hanno come matrice comune un lavoro radicato in una certa realtà: lavoro di "scavo", di scoperta, di confronto e di scambio.

Nel senso dello "scambio e del confronto" si colloca l'esperienza dell'Odin Teatret, di Holstebro (Danimarca), diretto da Eugenio Barba, in vari paesi della Sardegna e della Puglia, nella misura in cui le persone teatrali del gruppo, cioè gli spettacoli, sono diventate l'occasione, motivata, per uno scambio di modi di esprimersi, per un confronto fra realtà-culture diverse, per arrivare alla dimensione di festa in cui entrambi i gruppi (abitanti del paese e Odin Tea-

(1) Cito ad esempio la situazione di Torino ("un poco la patria della animazione teatrale" come dice Eleonora Bertolotto nel suo articolo Lettere al vanto, Stampa Sera, del 17-0-74), dove al di là del Teatro Stabile e di quanti impostarono il discorso a suo tempo (Bartolucci, Formigoni, Perissinotto, ecc.) l'attività nelle scuole, in alcuni parchi e spazi dei quartieri, continua col contributo del Teatro dell'Angolo, del Teatro-Gioco-Vita, del nuovo gruppo di Passatore, del gruppo Salza-Ronchetta e di tutti quegli animatori e insegnanti-animatori formati, in gran parte, nei corsi organizzati dallo Stabile.

tret) sono diventati "attori". Che l'esperienza non si sia limitata a questo, ma che il confronto abbia determinato una influenza, positiva, per entrambi e un'inevitabile osmosi, per quanto non ancora razionalizzata, trova conferma nell'esigenza espressa dall'Odin di non presentare più "isolati" i suoi spettacoli, neanche in patria (1).

Nel senso di "teatro come ricerca delle nostre radici profonde" (2) è il lavoro di documentazione e ricerca sul "teatro di stalla", testi teatrali scritti da braccianti delle zone dell'Appennino parmense e reggiano, svolto dal gruppo di Drammaturgia 2 dell'Università di Bologna con Scabia. L'aspetto più importante del lavoro, una volta uscito il gruppo dalle aule universitarie, è il pellegrinaggio di uno di questi testi (Il Gorilla quadrumano), articolato come schema aperto agli interventi della gente, nelle zone interessate, prima di tutto, per il confronto e l'arricchimento all'azione presentata che poteva venire, appunto, dagli spettatori. Il passaggio del "Gorilla" in altre parti d'Italia, ci sembra invece, meno interessante e non dissimile da altre esperienze precedentemente condotte da Scabia.

A Jesolo non si è cercato di innescare un processo di espressione autoctona o autentica; si è semmai scoperto insieme e proposto insieme, attraverso un lavoro di base duro e oscuro, senza retorica, di casa in casa, di persona a persona, ma che alla fine, ha dato i suoi frutti a livello di adulti e di ragazzi, di comunità insomma, comunità che ha fatto il suo teatro, che ha espresso la sua cultura.

Un avvenimento culturale, che meriterebbe un lungo discorso a parte e che non ha mancato di scatenare velenose pole-

(1) Cfr. E. Fadini, Il fecondo "baratto" dell'Odin Teatret, in "Rinascita", n.46, novembre 1974.

(2) Cfr. AA.VV., Il Gorilla quadrumano, Feltrinelli, Milano 1974.

miche è stato l'avvio delle manifestazioni della Nuova Biennale "democratica e antifastista" a Venezia nell'ottobre-novembre 1974. Il discorso porterebbe lontano; basti qui ricordare una frase del documento programmatico (Piano quadriennale di massima delle attività e delle manifestazioni 1974-1977) discusso pubblicamente e approvato all'unanimità dal Consiglio direttivo nel luglio 1974: "La nuova Biennale presuppone la modificazione profonda del rapporto mercantile tradizionale fra pubblico e opere, nel senso di un diverso uso sociale delle strutture culturali e degli eventi artistici, per contribuire alla più generale prospettiva democratica di partecipazione popolare la quale richiede, anche in domini estranei alla cultura e alle arti, che lo spettatore-fruttitore passivo e pagante possa trasformarsi nello spettatore-fruttitore attivo, protagonista e committente...".

L'attività di animazione nell'ambito della Nuova Biennale, tenendo ben presente anche le indicazioni contenute nel documento programmatico è stata portata avanti da Lodovico Mamprin, Loredana Perissinotto e altri collaboratori.

Al di là della coesistenza di pluralità di esperienze e di vie di ricerca, necessarie e vitali per il nostro discorso, ci pare che le indicazioni che emergono dal modo di operare a Jesolo e quelle contenute nell'indirizzo della Nuova Biennale, costituiscano le premesse per una attività che non voglia solo vivere lo spazio di un mattino, esaltante, della sperimentazione, ma che non contribuisca allo sviluppo, alla crescita di una vera e radicata civiltà teatrale-culturale di cittadini democratici.

LOREDANA PERISSINOTTO

TESTIMONIANZE SULL'ANIMAZIONE

Questa rassegna non ha, ovviamente, la pretesa di essere esauriente. Abbiamo scelto alcuni documenti rappresentativi delle più significative linee di tendenza attuali e dei problemi che il fenomeno suscita.

Abbiamo premesso due voci, una seicentesca ed una settecentesca, per dare una prospettiva storica al problema.

DA UN DISCORSO del P. Porée. (1)

Donde deriva, Signori, che in Francia, in Spagna, in Italia, in Germania e in altre nazioni civili, gli uomini di lettere, preposti dall'autorità pubblica all'educazione della gioventù, impiantino dei teatri per addestrarvi i giovani durante i loro anni di studio? Sventurati maestri, e tanto più sventurati in quanto troppo poco vi si compiange; i vostri laboriosi sforzi in tale campo non si prefiggono altro scopo, nelle intenzioni dello Stato e nelle vostre, se non quello di conferire buone inflessioni e musicalità della voce, eleganza del gesto, dignità al passo, decoro e grazia al portamento e al contegno? Voi non trascurate, è vero, tali frutti delle vostre fatiche. Ne avvertite il pre-

(1) Cfr. P. Longhaye, Les drames de collège, in Etudes, T. XLIV, p. 254.

gio e lo scopo nei rapporti mondani. Ma voi vi prefiggete una finalità ancor più alta. Voi trasportate gli alunni dalla polvere delle scuole alla scuola brillante del teatro per insegnare precocemente ai giovani, che dovranno ricoprire posti importanti nello Stato, a disprezzare e a ricercare ciò che le scene domestiche hanno loro fatto percepire come ridicolo o come lodevole.

* * *

ROUSSEAU

L'animazione, in Italia, nasce come reazione al teatro ufficiale e si qualifica subito nel privilegiare luoghi tutt'altraffatto diversi da una sala di spettacolo: palestre, cortili, piazze, qualsiasi locale messo a disposizione da enti pubblici o associazioni.

Questo complesso atteggiamento (poiché sono molte le ipotesi di lavoro), qui considerato soltanto in relazione alla sua forza polemica verso il teatro di regime, trova un precedente illustre nella "Lettera al Signor D'Alembert" di J. J. Rousseau.

Il problema che qui si discute è se convenga costruire un teatro a Ginevra. Rousseau sostiene che la costruzione del teatro introdurrebbe nella città un disordine economico e sociale. Le opere rappresentate sarebbero inoltre nocive moralmente. A che serve infatti interessarsi dei tiranni del repertorio classico? L'ispirare nei cittadini l'ammirazione della potenza e della grandezza di quegli eroi conduce a non riflettere sulle virtù civiche della società presente.

Quale utilità possono avere le commedie di Molière che mostrano alla gente comune il modello delle belle maniere dei cortigiani e i loro cattivi costumi?

In una piccola città la commedia si trasforma in strumento di lotta fra le diverse fazioni e gli stessi attori po-

trebbero esercitare un'influenza politica.

"E allora? in una repubblica dobbiamo abolire gli spettacoli? Niente affatto, ne occorrono molti. E' proprio nelle repubbliche che si accendono di un'autentica aria di festa. A quali popoli si addice di più il riunirsi sovente, l'intrecciare dolci rapporti di piacere e di gioia se non a quelli che hanno tanti motivi per amarsi e per restare sempre uniti? Noi possediamo già molte di queste feste pubbliche; accresciamone ancora il numero ed io ne sarò felice.

Ma evitiamo quegli spettacoli esclusivi, che richiudono tristemente un piccolo gruppo di persone in un antro oscuro; che li obbligano a stare paurosi ed immobili, silenziosi ed inattivi; che non sanno offrire ai loro occhi niente altro che mura, punte ferrate, soldati, deprimenti visioni di servitù e ineguaglianza. No, popoli felici, non sono queste le vostre feste. All'aria aperta, sotto il cielo dovete riunirvi e dare sfogo al dolce sentimento della vostra felicità. Non siano i vostri piaceri né effeminati né mercenari, nulla di ciò che sa di costrizione e di interesse li avveleni, al contrario siano liberi e generosi con voi, il sole risplenda sui vostri innocenti spettacoli; voi stessi siete lo spettacolo più degno d'essere illuminato dal sole.

E quali saranno i temi di questi spettacoli? Che cosa si farà vedere? Non è un problema. Se c'è la libertà, dovunque ci sia folla, c'è anche benessere. Piantate in mezzo ad una piazza una picca coronata di fiori, riunite attorno il popolo, e la festa è fatta. Meglio ancora: offrite gli spettatori in spettacolo; rendeteli attori essi stessi; fate in modo che ciascuno si veda e si ami negli altri, sicché l'unione di tutti ne esca rinsaldata" (1).

L'evidente differenza fra Rousseau e tutti i moralisti

(1) J. J. Rousseau, Lettre sur les spectacles, Classiques Larousse, Parigi 1964.

che, anche in secoli precedenti o seguenti, hanno condannato il teatro come pernicioso fonte di immoralità, sta nel fatto che tutti questi si sono limitati alla condanna, mentre Rousseau ha tratto motivo dalla condanna per la proposizione di un teatro radicalmente diverso da quello esistente.

FREINET

La scuola, come naturale luogo di aggregazione, è stata la sede dei primi esperimenti di animazione teatrale che ha avuto come primo attore o interlocutore un pubblico di ragazzi.

Il pedagogo che più ha ispirato il fenomeno dell'animazione teatrale è stato Célestin Freinet.

Mediatore del rapporto con questo tipo di pedagogia s'è fatto in Italia il Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.), soprattutto attraverso la sua rivista.

Le convergenze fra la pedagogia di Freinet ed il discorso "antiteatrale" e, come si diceva alla fine degli anni '60, per una nuova "teatralità", sono molto facilmente riconoscibili dalle citazioni che seguono:

"L'esperienza di Bar-sur-Loup (1920-1928) fu più che mai condotta con metodo e profondità, poiché più che mai il Freinet era ora persuaso, secondo l'espressione di Barbusse, che la vera pedagogia popolare, come la vera psicologia, "deve venire dal basso".

"Non già una scuola attiva più o meno mistica, in cui il ruolo del bambino agente apparisse come un dogma e potesse giustificare ogni ideologia, anche la più reazionaria; ma semplicemente una scuola vivente, continuazione naturale della vita di famiglia, del paese, dell'ambiente".

"I manuali sono un mezzo di abbruttimento. Essi servono, e talora bassamente, i programmi ufficiali... Ma raramente

i manuali sono fatti per il bambino... Perciò i manuali preparano per lo più l'asservimento del bambino all'adulto, e, più specialmente, alla classe sociale, che, per mezzo dei programmi e dell'assegnazione dei fondi, dispone dell'insegnamento".

"L'istruzione del popolo non è più dunque la nostra sola cura. Essa ha, con evidenza, dimostrato che troppo spesso è la rovina dell'anima. Essa non ha reso l'uomo migliore e spesso ci ha privati di quei tesori del buon senso e dell'originalità che ci rivelavano i popoli ignoranti. (...) Ciò che è grande non è il sapere; non è neppure la scoperta: è la ricerca. Lo spirito ... (è) una attività vigilante che, senza tregua, si pone nuovi problemi, inventa, combina, organizza i fatti secondo dei rapporti non ancora conosciuti".

"... prendere per punto di partenza le nostre idee di adulti, per fare dei fanciulli a nostra immagine e somiglianza è un controsenso psicologico...".

"Di qualunque natura siano gli ostacoli che la società capitalistica pone agli esperimenti di rinnovamento dell'educazione del popolo, ci adopereremo sempre più a fondere la scuola col popolo, per spogliare l'educazione di tutto ciò che ha avuto fino ad ora di misticamente aristocratico, per farne la potente preparazione alla vita proletaria" (1).

La scelta di queste citazioni è orientata verso due ordini di problemi: da una parte la questione del rapporto fra cultura del docente, patrimonio culturale del passato, modelli a fronte dei ragazzi che sono naturali portatori di nuove, diverse, imprevedibili esigenze; dall'altra la questione del rapporto fra il sapere e le condizioni sociali da Freinet viste marxisticamente come condizioni di classe dei ragazzi. Il termine che permette di stabilire un rapporto dialettico fra le ipotesi di questa pedagogia e la realtà, è il con

(1) Da E. e C. Freinet, Nascita di una pedagogia popolare, La Nuova Italia, Firenze, 1966, pagg. 31, 33, 36, 64, 68, 71.

cetto di ricerca, cioè di educazione non trasmissiva (da qui il prevalere dell'educazione sull'istruzione).

Le analogie e in certi casi l'identità terminologica che riscontriamo fra il discorso di Freinet e le dichiarazioni degli animatori teatrali (soprattutto negli anni 1969-1973) è quantomeno sorprendente. Tutti parlano di un teatro in rapporto con il territorio, un teatro che dovrebbe trovare il modo di crescere "dal basso", sviluppandosi come "continuazione della vita".

Tutti trascurano il testo come elemento motore dello spettacolo e, quando producono spettacolo, il testo e l'azione è diretta creazione dei ragazzi. In casi particolari il testo è creazione dei ragazzi elaborata e recitata da attori professionisti; ma anche qui non v'è rapporto di sudditanza verso l'elaborato, poiché si privilegiano la comunicazione e il rapporto, necessariamente mutevole, con i ragazzi.

Quando infine Freinet dice di adoprarsi "sempre più a fondere la scuola col popolo", sottolinea la necessità di collegare la scuola con la popolazione non solo dei ragazzi, ma anche degli adulti. La scuola diventa un centro di produzione culturale che tende a non restare chiuso all'interno delle proprie mura. Non dissimile è il discorso di alcuni gruppi di animazione teatrale che proprio partendo dalla scuola cercano di creare occasioni di confronto e di festa insieme alla popolazione.

DECENTRAMENTO ANIMAZIONE BIBLIOTECHE

Il fenomeno dell'animazione è strettamente connesso con quella volontà di creare un decentramento culturale che, soprattutto nelle città industriali, una larga base richiedeva a partire dalla fine degli anni sessanta.

Il teatro ha conosciuto allora un decentramento soprattutto amministrativo (cioè semplice esportazione di prodotti culturali confezionati prevalentemente dai teatri pubblici) al

quale si contrapponeva un decentramento creativo (cioè la creazione forse utopistica di spettacoli che, con il semplice aiuto di qualche animatore e di pochi mezzi tecnici la "base" potesse esprimere). Non si può neanche accennare a tanta varietà di esperimenti che in questo senso sono stati tentati.

Ci pare che sia opportuno riassuntivamente osservare un documento della Regione Lombardia che rappresenta una delle prime trasformazioni normative (e quindi posteriore di qualche anno al sorgere del fenomeno) del problema del decentramento culturale.

Le citazioni che seguono sono tratte dai "QDR", quaderni di documentazione regionale N° 12 - Enti locali e biblioteche in Lombardia. Milano, marzo 1974.

Legge regionale 4 settembre 1973, n° 41: "Norme in materia di biblioteche di Enti locali o di interesse locale".

Articolo 13: "... la Regione adotta le iniziative e concede i contributi necessari per assicurare: ...
a) la sperimentazione, nell'ambito delle biblioteche, di nuove tecniche di animazione e di documentazione nonché la promozione di iniziative atte a caratterizzare le biblioteche stesse come centri di azione culturale e sociale..."

Se prendiamo poi in esame gli statuti e regolamenti delle singole biblioteche, constatiamo che il termine animazione è poco usato in quanto è sostituito da perifrasi che ne vogliono precisare il significato. Il regolamento della Biblioteca civica di Desio dice, ad esempio: "... c) lo sviluppo delle proprie facoltà critiche e creative".

Il Regolamento della Biblioteca del Comune di Casalpusterlengo, all'articolo 2 propone fra l'altro: "... d) organizzazione di spettacoli di carattere culturale (films, opere teatrali, recitals); ... f) facilitazioni per la partecipazione a spettacoli che si svolgono anche in altre città; g) facilitazioni per stimolare iniziative locali..."

Nella prima parte del succitato volume della Regione Lombardia è pubblicato un saggio: La biblioteca come centro di

animazione culturale. "... C'è da dire subito che la biblioteca (ma sarebbe più confacente ad una vocazione autenticamente rinnovatrice chiamare la biblioteca, sulla scorta delle indicazioni di Morin, fondazioni di creatività) ha da realizzare una doppia consegna: animazione come compito di fornire agli uomini il massimo dei mezzi d'inventare insieme i proprii fini; animazione come realizzazione del fine di permettere ad ognuno la presa della parola, disponendo il massimo registro di opportunità (leggi linguaggi) espressive perché ognuno abbia la possibilità di recuperare la propria ricchezza umana e di gestirla".

L'Autore, dopo aver accennato al nuovo ruolo dell'animatore culturale, così conclude: "L'alternativa, perciò, pare essere tra la biblioteca intesa come centro di diffusione di cultura e la biblioteca intesa come centro di creazione, di scambio, di presa diretta della parola, insomma come momento di autogoverno reale".

J. L. MORENO

Jacob Levy Moreno è nato il 20 maggio 1892 a Bucarest. Dapprima studiò presso la facoltà di filosofia di Vienna e poi si trasferì a quella di medicina adottandosi nel 1917. Al periodo viennese risalgono i primi esperimenti di psicodramma. Nel 1927 è negli Stati Uniti dove, oltre ad esercitare la professione di medico, fonderà nel 1936 il "Teatro terapeutico".

Benché alcuni articoli su Moreno fossero già stati pubblicati su riviste; benché negli anni sessanta fossero usciti alcuni suoi saggi tradotti in lingua italiana; benché già si conoscesse l'opera di alcuni suoi allievi e lo psicodramma fosse già noto agli specialisti, soltanto nel 1973 è stato stampato in Italia Il teatro della spontaneità (1).

(1) J. L. Moreno, Il Teatro della spontaneità, Guarnaldi, Firenze 1973.

Si tratta di un'opera inquietante e contraddittoria che fedelmente rappresenta la personalità dell'autore: tutto il suo discorso infatti si apre ad una ambiguità di interpretazione che può per un verso ridurre il teatro della spontaneità a semplice adeguamento ad un vissuto alienante, per altro verso invece può leggerlo come comprensione della realtà per poterne superare i limiti negativi.

Oltremodo difficile è la scelta di un passo che dia compiutamente una sintesi della proposta dell'Autore. La citazione che segue, vuole essere soltanto stimolo e invito, per chi si sentisse interessato, a leggere l'opera nella sua integrità.

Ne "Il Teatro della spontaneità nel paragrafo: Il Teatro sul palcoscenico e fra il pubblico o il teatro di gruppo, Moreno scrive: "La forza capace di liberare il teatro e il dramma non è sul palcoscenico, l'attore; né dietro le quinte, il regista o il drammaturgo; è il pubblico davanti al proscenio. Quando si trova in conflitto con le persone che recitano sul palcoscenico - con la loro non-spontaneità (conservazione del dramma) e la loro non-intimità (personaggio o ruolo) - lo spettatore si trasforma in attore.

Lui, lo spettatore spontaneo, balza sul palcoscenico, il vecchio attore convenzionale reagisce e l'arte dell'offensiva (impersonata dagli spettatori) rivolta contro l'arte della difensiva (impersonata dagli attori) diviene conflitto.

Il teatro di conflitto è dunque formato da due teatri: nasce dallo scontro fra il teatro sul palcoscenico e il teatro del pubblico. Ha in azione due poli positivi, il teatro che cerca di fissare un'arte drammatica fondata sul principio del passato, e un teatro fondato sul principio del momento. Il teatro sul palcoscenico è il teatro del passato; il teatro del pubblico è il teatro della spontaneità".

Più oltre nel paragrafo "Il dramma del pubblico" leggiamo: "Un esempio chiarificatore di un dramma del pubblico è una trama dal titolo La divinità in veste di commediante che fu rappresentata sul palcoscenico del teatro per la sponta-

neità.

Rappresentata: Kinderbuehne (Teatro dei bambini), 1911.

Il drammaturgo

Lo spettatore

Io (J. L. Moreno)

Tutti gli spettatori - Il pubblico

...

IO - Con sbalordimento vedo e annuncio al mondo, per la prima volta nella storia, il teatro perfettamente reale; lo annuncio perché esso è sceso su di noi come un dono degli dei. Fino ad ora il teatro ha rispecchiato le sofferenze di cose estranee, ma qui, nel Teatro della Spontaneità, esso rappresenta il nostro dolore. Fino ad ora ha peccato, ha servito falsi dei, ma ora crea esso stesso un'opera. Fino ad ora l'autore ha ingannato l'attore e l'attore lo spettatore, ma ora siamo diventati tutti una gente sola. In questo pazzo festival, provocato dalla ribellione del pubblico contro autore ed attori, diamo il via alla più alta forma di riso. E' un dramma che viene creato dal suo contrario.

DRAMMATURGO - A me questa sembra la fine del teatro.

IO - Sì, e perciò assolutamente no. Prima che sia possibile ricreare il teatro genuino e creativo, tutti i suoi elementi e le sue componenti debbono essere distrutti pezzo a pezzo, fino alle più antiche e prime fondamenta. Questa è una condanna dell'intero meccanismo del teatro e la restaurazione del caos. Ma quando, alla fine di questa rivoluzione teatrale, nulla sarà rimasto - perché saranno svaniti autori, attori e spettatori - allora dal caos della nascita del teatro nella sua forma pura e totale, potrà trarsi una nuova ispirazione: il teatro del genio, dell'immaginazione totale, il teatro della spontaneità.

DRAMMATURGO - Adesso capisco. Io non sono che un miserabi-

le, un falsario. Ma ad un'opera teatrale non si può dar forma che scrivendola. Essere è essere, e lo scrivere è e resterà per tutta l'eternità una cosa volgare".

TEATRO GIOCO VITA

Il supplemento al fascicolo 6/1970 di "Cooperazione Educativa" riassume sotto il titolo "Il lavoro teatrale nella scuola", l'esperienza dei primi due anni di lavoro del gruppo Teatro Gioco Vita allora diretto da Franco Passatore e da Silvio De Stefanis. Tale gruppo trovò spazio a Torino dove prevalentemente operò fino all'autunno del 1970.

Dall'esperienza del rapporto diretto con i bambini, il Teatro Gioco Vita ritenne necessario l'intervento sugli insegnanti e per conseguenza sulle strutture della scuola. Vi è qui un passaggio di natura politica di cui ancora oggi non si sono verificati appieno le ipotesi, i mezzi, i fini.

"Innanzitutto dovevamo (1) chiarire a noi stessi la nostra funzione operativa, comprendere la necessità dell'abbandono del ruolo professionale del teatrante, approfondire le motivazioni della didattica moderna e sperimentare le possibilità di una nostra funzione in un nuovo contesto pedagogico. Inoltre dovevamo superare il concetto di teatro come momento espressivo eccezionale per recuperarne il valore di confluenza di tutti i modi di libera espressione dell'uomo e trasferire questa ipotesi già in atto nella nostra ricerca in un discorso utile al maestro. Insomma dovevamo essere in condizione di offrire agli insegnanti non tanto delle tecniche diverse, ma gli stimoli per assumere nuovi atteggiamenti. Innanzitutto avremmo dovuto porre loro delle alternati-

(1) Gli autori si riferiscono alle difficoltà che hanno dovuto risolvere agli inizi della loro attività.

ve: se venite da noi per sapere qualche cosa su Shakespeare o su Goldoni; se intendete specializzarvi come organizzatori delle "recite" dei vostri bambini; se pensate che mediante la drammatizzazione s'impara meglio la storia e la matematica; se cercate l'utilizzazione della fantasia per fare accettare la realtà ai bambini; se cercate "possibilità catartiche", ossia di scarico, nella consumazione del tempo libero dei bambini; se vi interessa far loro rivivere drammaticamente i ruoli degli adulti (padre, madre, insegnante, direttore, autorità) come figure protettive o punitive di una società da accettare indiscutibilmente; se cercate l'elevazione spirituale attraverso l'arte dei vostri bambini, avete sbagliato strada.

Se invece credete nelle possibilità espressive dell'uomo bambino, libero dagli schemi di una tradizione culturale e dalle repressioni di un sistema educativo, se siete convinti di essere in confronto a lui molto meno espressi ed espressivi; se pensate che attraverso la drammatizzazione da parte del bambino nel ruolo degli adulti egli percepisca attivamente le nostre ambiguità per rifiutarne completamente la funzione di depositari dell'educazione e della cultura; se pensate di trasferire il gioco e la felicità degli eccezionali momenti del tempo libero a tutti i momenti della vita e quindi soprattutto nelle ore di scuola; se credete che l'espressione sia un bene di tutti, mentre l'arte sia il battage pubblicitario del sistema che lo produce; se pensate di essere utili ai bambini con queste premesse, anche se vi sentite impreparati ad assolverne i compiti, allora restate con noi a lavorare, i bambini saranno i nostri educatori".

SCABIA - ALFIERI - DALLA PALMA

Negli anni seguenti l'animazione si allontanò sempre di più dalla sua matrice teatrale per trasformarsi in un discorso globale sul rinnovamento della scuola; discorso necessario, stanti le evidenti carenze dell'istituzione, estraneo però all'interesse specifico di queste nostre pagi-

ne. Un momento significativo di tale mutamento fu il dibattito sulla drammatizzazione alla Rotonda della Besana - Milano, febbraio 1972. Gli atti di questo dibattito furono pubblicati nel 1973 sotto il titolo Le botteghe della fantasia (Emme ed. Milano).

Riportiamo qui tre brani da interventi che si riferiscono al problema del giuoco e del teatro in rapporto con la società e con la scuola. Il primo è di Giuliano Scabia, animatore, scrittore, regista ed ora anche professore al DAMS di Bologna.

"Oggi ci serviamo della drammatizzazione, ma per poco, io penso; bisogna passare a qualcos'altro. Perché? A che scopo? Io non so se gli altri sono d'accordo, ma per me lo scopo è questo (e non può essere che questo): quello di recuperare il gioco in questa società, dove l'efficietismo e il competitivismo sono l'imperativo categorico che guida ogni azione, per cui appena dall'adolescenza si diventa adulti, si è subito introdotti nella società, sbattuti fuori da questa cosa fondamentale che è il gioco, il momento ludico, conoscitivo e ludico.

Nel momento storico in cui tutto questo viene cancellato, noi cosa facciamo?

Possiamo tentare di ritrovare le radici; possiamo seminare qualcosa che serva a prefigurare un mondo diverso, completamente diverso; perché non può essere una struttura societaria umana quella in cui siamo: capitalistica e burocratica; non può essere umana. Così ci distruggiamo; distruggiamo tutto quello che ci sta attorno; l'uomo così non deve essere, non può essere.

Che cosa possiamo fare: cambiare la società con la drammatizzazione? No: possiamo fare qualche piccolo modello per dire che c'era la possibilità di fare un uomo diverso. Quando ciò diventerà conformismo, quando il lavorare con il teatro diventerà conformismo, bisognerà cambiare; perché la esigenza primaria è quella di fare un uomo diverso, non fare il teatro, fare la drammatizzazione.

Però bisogna che abbiamo la coscienza che noi dobbiamo, sempre, sempre sfondare; quando ci daranno miliardi per fare teatro nella scuola, sarà il momento in cui dovremo dire di no, perché saremo finiti."

Fiorenzo Alfieri, ora Assessore ai Problemi della Gioventù del Comune di Torino, maestro allora fra i più noti del Movimento di Cooperazione educativa, interviene utilmente nel dibattito a cui ci riferiamo, poiché ci indica come la scuola possa recepire e reinventare la funzione della drammatizzazione.

"Mi ha stupito sentir dire ieri sera che se la drammatizzazione fosse usata a fini pedagogici, questo significherebbe la fine della drammatizzazione. Si sarebbe dovuto precisare almeno a quale pedagogia si faceva riferimento.

Probabilmente ci si riferiva alla pedagogia dell'indottrinamento, che ha come scopo quello di far apprendere un certo numero di nozioni, volenti o nolenti gli alunni, utilizzando come unici strumenti i premi e i castighi, variamente camuffati.

Esiste però anche tutta un'altra concezione pedagogica che ha come unico fine il recupero dell'umanità del bambino, la sua capacità di criticare il mondo e di cambiarlo. Questa pedagogia per realizzare i suoi fini deve compiere due funzioni fondamentali, entrambe molto delicate:

- promuovere l'espressione spontanea, immediata, autentica del bambino;
 - aiutare il bambino a liberarsi dai condizionamenti più gravi di cui è vittima.
- ...

Dalle parole dei bambini durante il dibattito sulla famiglia sono emersi dei problemi ben precisi. Su ognuno di questi abbiamo pensato di provocare più direttamente i bambini. Essi spessissimo scrivono delle storie da soli, in piccoli gruppi o anche tutti insieme, come quelle che sono esposte su questo tavolo. Ebbene abbiamo loro proposto di

scrivere e di illustrare ognuno per conto suo una storia con inizio stabilito da noi. I bambini hanno accettato e si è iniziato il lavoro. Le storie che faremo in questo modo sono quattro:

- 1) C'era una volta un papà che era arrivato alla sera molto stanco e arrabbiato...
- 2) C'era una volta una famiglia composta da papà, mamma e un figlio. Un giorno la mamma annuncia che ne aspetta un altro...
- 3) C'era una volta un bambino che aveva molta voglia di giocare...
- 4) C'era una volta un bambino che non riusciva a trovare un posto per giocare tranquillo...

Sarebbe molto interessante leggere tutte queste storie: si vedrebbe allora come il papà, a seconda delle varie situazioni, sfoghi la sua rabbia pestando i familiari oppure prendendo un calmante o andandosene a dormire; come, sempre a seconda delle reali situazioni vissute, la famiglia accolga con gioia la venuta di un nuovo componente oppure si irriti e rimanga delusa e così via.

I bambini dopo aver scritto e illustrato la storia, se la scambiano e scrivono il loro giudizio su di un foglio. Poi si riuniscono tutti insieme intorno a una grande stuoia e le storie vengono lette una per una. Appena finita la lettura, la storia viene drammatizzata e in alcuni casi cantata.

Rispetto alle drammatizzazioni estemporanee, queste rappresentano un grande passo avanti; infatti i bambini che vivono questa atmosfera di liberazione dei loro più segreti problemi mettono tutta la loro personalità nella rappresentazione e raggiungono livelli inaspettati di concentrazione e di espressività.

Tutti prendono parte alla scena e drammatizzano non solo i personaggi ma anche tutti gli oggetti e le altre enti

tà ricordate nella storia. La drammatizzazione in questi casi, secondo me, è tanto pedagogica quanto più è teatrale."

Dall'intervento di Sisto Dalla Palma, professore di Storia del Teatro all'Università Cattolica di Milano:

"... i rapporti tra gioco e teatro sono troppo stringenti, e da sempre, perché si possano dimenticare nel vivo del processo formativo dell'individuo.

Ai livelli più primitivi, ma forse anche ai più alti, l'esperienza drammatica tende alla condizione del gioco, ne ripete tante modalità; i processi di identificazione coi personaggi, il fatto che l'azione drammatica è sostenuta da regole tutte particolari, arbitrarie, dimostrano che gioco e teatro si riducono a modi simili di realizzazione simbolica. Da questo punto di vista si può dire che l'esperienza educativa si svolge nell'arco della età scolare come un processo di conquista progressiva di realtà, di realtà interne ed esterne, attraverso una continua confrontazione con modelli ideali che saranno prima acquistati attraverso i modi della realizzazione simbolica, per essere poi stabilmente internalizzati dal soggetto. Niente da questo punto di vista sarebbe così educativo come il teatro, se è vero che questo insegna all'autoriconoscimento, al controllo delle immagini inquietanti e alla conquista di quelle altamente idealizzate, nelle situazioni promosse e garantite dal principio dell'illusione, ma con un coinvolgimento dell'essere che per essere illusorio non per questo cessa di essere totale, con riflessi di singolare portata nella formazione della personalità. Così le aspettative del soggetto, vengano esse dal profondo o dal suo ideale, sono effettivamente sperimentate. Attraverso questa sperimentazione illusoria il soggetto si coinvolge coi suoi affetti, coi suoi desideri, con il suo corpo intero, assumendo di volta in volta ruoli diversi a seconda dei vissuti affettivi in atto.

Proprio attraverso la intercambiabilità dei ruoli può essere garantita la possibilità che l'esperienza sia per lui continuamente aperta e che egli possa esplorare attraverso la parabola drammatica i propri vissuti sentimentali, riqua-

lificando continuamente il proprio essere attraverso le esistenze illusorie che gli consente il processo di personificazione scenica.

Dare del teatro in ultima analisi significa assumere la maschera, diventare altro da quello che si è abitualmente, diventare l'altro se stesso, il proprio desiderio profondo, vivere in un rapporto dialettico tra orizzonte del desiderio e orizzonte di realtà, tra le persone e il personaggio, in un movimento che consente il ritrovamento autentico della persona e la sua affermazione di libertà. Interpretare delle parti significa realizzare le parti di sé destinate a rimanere altrimenti irrealizzate, mettersi in altro, mettere altro dentro di sé, modellare la propria persona ad immagine di istanze valoriali o aspettative profonde che non avrebbero altrimenti consistenza."

TEATRO DELL'ANGOLO

Negli anni successivi al 1970 si verifica un fenomeno nuovo rispetto alle prime ipotesi di animazione teatrale. L'esigenza più impellente è quella di uscire dalla scuola in direzione del sociale, coinvolgendo in un articolato discorso culturale non soltanto i ragazzi, ma anche la collettività che li riconda, conservando tuttavia ai ragazzi un loro autonomo ruolo: essi sono infatti produttori e non soltanto consumatori di cultura.

L'animazione teatrale, così concepita, tende a riproporre in una nuova forma, la questione del teatro popolare, che, dall'illuminismo fino ad oggi, periodicamente ricompare sempre fecondata da diverse matrici ideologiche.

Il brano che segue è appunto tratto da una comunicazione del Teatro Dell'Angolo per il Convegno sulla cultura popolare in Piemonte (Baio Dora, gennaio 1977).

"Nel 1903, quasi a compimento di un discorso prevalentemente romantico sul teatro popolare in Francia che durava or-

mai da un secolo R. Rolland così si esprimeva: "Fra coloro che si dicono rappresentanti del teatro del popolo vi sono due partiti assolutamente opposti: gli uni vogliono dare al popolo un teatro così com'è, il teatro qualunque sia, gli altri vogliono far nascere da questa forza nuova, il popolo, una forma d'arte, un teatro nuovo. Tra di loro non c'è nulla in comune. Campioni del passato, campioni dell'avvenire".

Ci pare di ravvisare in queste parole non soltanto, come abbiamo detto, la chiusura, il momento terminale di un discorso romantico, ma anche l'apertura verso il problema del teatro politico e del suo rapporto con il pubblico popolare (proletario e contadino). Il segno di tale apertura lo si ritrova nelle stesse pagine di Rolland quando egli propone di "rinnovare lo spettacolo facendo partecipare lo spettatore il più direttamente possibile all'azione drammatica".

Riteniamo che la partecipazione sia dunque elemento determinante perché modifica il linguaggio degli attori e permette l'innescio di un processo culturale di cui a mala pena si conoscono le ipotesi e certamente sconosciuto ed imprevedibile sarà l'esito, proprio per questo il nostro teatro non è d'"autore" poiché gli autori sono tutti coloro che in qualche modo partecipano all'attività che il Teatro dell'Angolo propone nei Comuni presso cui opera.

Se ora vogliamo usare la compromessa definizione di "popolare"; lo facciamo soltanto per indicare che il teatro può essere una serie di rapporti che costituiscono una cultura popolare in atto e non una riflessione su che cosa sia stata la cultura delle classi subalterne.

Fra i naturali luoghi di aggregazione il più evidente oggi è la scuola concepibile aperta verso il territorio in cui si trova e autonoma produttrice di cultura. Per questo il nostro lavoro si muove solitamente dalla scuola per coinvolgere la popolazione."

COMUNE DI TORINO

Riportiamo, in chiusura, un brano dal documento dell'Assessorato allo Sport, Turismo, Gioventù, Iniziative Culturali e del Tempo Libero, dell'Assessorato all'Istruzione, alla Cultura e del Centro di Formazione sportiva del Comune di Torino poiché proprio a Torino è stato avviato il più massiccio tentativo di introdurre l'animazione nella scuola. Il presente documento propone inoltre una definizione del concetto di animazione che privilegia la componente pedagogica riducendo a mezzo tutte le attività espressive cui fa cenno.

Proposta di ipotesi per l'animazione dalla scuola al quartiere: anno scolastico 1976-1977

Si propone la seguente definizione provvisoria dell'animazione e delle sue funzioni.

Si intende per animazione un particolare atteggiamento educativo che garantisce l'uso creativo delle facoltà di espressione e di comunicazione nello studio e nella riflessione attiva sulla realtà ambientale.

Malgrado il concetto di animazione sia di natura globale e possa essere applicato a qualsiasi campo della conoscenza e dell'intervento sociale, le richieste emergenti dalle esperienze finora condotte nella scuola hanno riguardato in modo particolare le attività ludico-motorie, l'educazione corporea, la drammatizzazione, le attività grafico-pittoriche e di manipolazione creativa, la musica e il canto, l'uso dei mezzi audiovisivi, l'indagine di ambiente.

Per animatore si intende un operatore capace di immettere in un contesto educativo di scuola e di quartiere il costume all'animazione in stretto collegamento con le esigenze e gli interessi presenti, agendo o direttamente sugli utenti o indirettamente su coloro che espletano funzioni di educazione e di formazione degli utenti stessi.

L'ipotesi operativa per l'anno scolastico 1976-1977 si fonda sui seguenti principi:

- l'animazione è considerata un contributo fondamentale al rinnovamento culturale della scuola; per questo motivo l'Amministrazione intende mettere a disposizione di tutte le scuole della Città un servizio di appoggio e di consulenza che tenda a garantire la presenza dell'animazione ovunque gli operatori e gli organismi gestionali lo ritengano necessario.

documentazione
a cura di GIOVANNI MORETTI

I N D I C E

L'animazione come propedeutica al teatro	pag.	3
Introduzione ad un linguaggio: l'espressione corporea	"	19
Date per una storia	"	27
Testimonianze sull'animazione	"	51