

Per un gesto « teatrale »  
dei ragazzi  
(con scritture collettive)

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

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

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

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

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

- I. Educazione sistematica di certe capacità sociali nel gruppo (dall'allacciarsi le scarpe fino all'uso di un telefono ed all'orientarsi in una grande città, secondo lo sviluppo e l'interesse dei bambini). Ciò significa più incitamento da parte degli educatori secondo un programma prescolastico critico.
  - II. Il principio dell'autosoluzione di conflitti nel gruppo e di difficoltà individuali tramite il libero gioco deve essere completato con giochi di gruppo organizzati i quali favoriscano l'integrazione di tutti i bambini nel gruppo, per esempio con la « terapia dei ruoli », rappresentazioni in forma teatrale, musica, giochi di movimento ecc. ecc.
  - III. Giocare ad imparare assieme ad altri bambini non educati antiautoritariamente, soprattutto se provenienti da altri strati della popolazione... ».
- (Da Le comuni infantili, Guaraldi, p. 99)

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

- a) come « creatività » vera e propria, la drammatizzazione è intesa quale stimolo espressivo specifico dell'individuo, della sua originalità e personalità;
- b) come dinamica di gruppo « la teatralità del singolo è intesa come ' momento socializzante ' », cioè momento in cui le singole personalità si fondono e si ricordano continuamente;
- c) come « attività didattica », la drammatizzazione recupera la teatralità spontanea, favorisce lo sviluppo dei vari modi di comunicazione: gestuale (mimica), vocale (linguaggio), artistico (pittura, burattini, ecc.), musicale (ricerca di ritmi e di musiche, canti ecc.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E qui vale ricordare l'esempio anticipatore di Mario Lodi, di una grande finezza interpretativa e di un sottile ricamo letterario; esso sta a dimostrare quanto si può ricavare lavorando dal di « dentro » della scuola con umiltà e con pazienza su un gruppo-comunità; e la strada percorsa dal maestro di Piadena è quella che lo condurrà da « Bandiera » nel 1958, primo esempio di drammatizzazione concreta in Italia, almeno di tipo nuovo, alle testimonianze didattiche operative ormai famose ed accanitamente discusse.

Progettazioni, materiali, procedimento: si va dalla classe ai gruppi, dalle classi alla scuola, attraverso un intendimento comunitario e con un allargamento partecipativo; e si va anche dalla drammatizzazione come procedimento pedagogico socializzante al teatro dei ragazzi come rappresentazione occasionale e non necessaria di materiali organizzati dai ragazzi con un'appendice abbastanza singolare, per il momento eccentrica, di teatro dei ragazzi rappresentati da adulti, pur che questi ultimi siano e agiscano in condizioni di allenamento collettivo e di disposizione all'improvvisazione: *La città degli animali* del Gruppo del Sole, insegna. (Correttamente dovremmo parlare di ragazzi come gruppo come comunità come collettività, anziché rifarsi idealisticamente ai nomi degli « animatori ». In effetti questo avviene nelle drammatizzazioni autentiche, per cui il vizio della citazione dell'« animatore » è solo un modo di difendere un lavoro reso difficile e saltuario dalle circostanze « ufficiali ». Del resto gli « animatori » che monopolizzano la drammatizzazione si mordono la coda alla distanza, cioè si privano dell'unica fonte di energia creativa indispensabile al lavoro, e cioè l'improvvisazione e l'immaginazione dei bambini).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# IL TEATRO DEI RAGAZZI

*Antologia a cura di Giuseppe Bartolucci*

---

GUARALDI EDITORE