

# Animazione teatrale come politica dell'educazione

GIANNI GRUPPIONI

## I. ANIMAZIONE TEATRALE COME POSSIBILITÀ ALTERNATIVA AL SISTEMA TRADIZIONALE BORGHESE

### I, 1. *Scuola tradizionale e sistema borghese*

L'attuale forma di gestione capitalistica del potere ha strutturato:

- una scuola autoritaria che garantisce la perpetuazione del sistema borghese;
- una scuola che reprime gli impulsi naturali della persona umana poiché:

« ... il potere può continuare ad esercitare lo sfruttamento dell'uomo grazie al fatto che l'uomo non sa più quello che potrebbe essere "(quello che può e che vale)" e che proprio da bambino impara a dimenticare »<sup>1</sup>.

E la scuola non è l'unico strumento in mano al potere capitalistico, ma è all'intero apparato educativo (famiglia, scuola, struttura sociale) che spetta il compito di promuovere degli schemi culturali preordinati, selezionati dall'esterno e dall'alto, e degli individui completamente passivi e consenzienti, ignorando la potenzialità creativa dell'uomo: « Guai se i bambini crescessero nella convinzione di essere delle potenzialità autonome di cultura e di umanità »<sup>2</sup>.

Poiché creatività è capacità di immaginare una realtà diversa da proporre e da realizzare nella scuola e nella società e ciò è estremamente pericoloso per la classe borghese dominante.

Il processo di formazione di caratteri adattati e sfiduciati si opera perciò fin dall'infanzia all'interno della famiglia.

<sup>1</sup> F. ALFIERI-M. LODI, *Un'occasione per discutere sul significato della militanza di classe all'interno della scuola*, in J. CELMA, *Diario di un educastrattore*, p. 205.

<sup>2</sup> ALFIERI-LODI, *op. cit.*, p. 206.

Attraverso la figura del genitore arriva alla scuola il riflesso meccanico di un certo tipo di condizionamento che pesa sui ragazzi anzitutto come una ulteriore sollecitazione al consenso di cui i genitori cominciano con il dare l'esempio: « Tale consenso è proprio nei genitori e operai (proletariato) nella misura in cui hanno un problema di emancipazione sociale che per i loro figli progettano come proporzione individuale attraverso la scuola »<sup>3</sup>.

La prima esperienza che il bambino, vive nella scuola serve di norma a confermare la frustrazione iniziale attraverso la « didattica autoritaria » in uso.

Nell'ambiente chiuso della scuola, riconoscibile attualmente nell'importanza data al voto di condotta, nel ricorso a misure disciplinari, nell'incremento di scuole differenziali e speciali nel modo stereotipato e passivo di comunicare il cosiddetto sapere ed in altre numerose forme di violenza esercitata sugli studenti, si attua « la colonizzazione degli atteggiamenti psichici e del modo di pensare dello studente futuro lavoratore e cittadino »<sup>4</sup>.

E' chiaro che alla scuola tradizionale conviene sostenere il mito delle « capacità » e mortificare, spegnere e delimitare ogni creatività individuale qualificandola come deviante; evidenti sono anche i motivi di questa scelta. Occorre però tener sempre presente che la scuola tradizionale può continuare ad esercitare la sua azione repressiva perché l'autoritarismo che la caratterizza si radica nel consenso delle classi che a tale autoritarismo sono soggette.

E' noto infatti come la scuola e l'Università riescano ad imporre un comportamento di passività consenziente agli studenti attraverso la frantumazione delle loro istanze e mediante la manifestazione degli studenti ormai isolati di fronte all'apparato repressivo.

Si attua in questo modo quella schematizzazione dei comportamenti umani che fa del sistema di vita borghese il primo garante della « conservazione » capitalistica. Selezione e divisione in ruoli, sono le conseguenze logiche al procedimento adottato per la repressione. Qual è lo scopo che il sistema affida all'educazione nel quadro ora abbozzato?

<sup>3</sup> AA. VV., *L'erba voglio*, Torino, p. 116.

<sup>4</sup> AA. VV., *L'erba voglio*, Torino, p. 123.

Andiamo a rileggere Freud: « In primo luogo, riteniamo che lo scopo principale di ogni educazione sia quello di insegnare al bambino a reprimere le sue pulsioni, in effetti è impossibile concedergli una libertà totale autorizzandolo ad obbedire senza freni a tutti i suoi impulsi.

Questo potrebbe certamente fornire agli specialisti di psicologia infantile un'esperienza estremamente istruttiva, ma la vita dei genitori diventerebbe impossibile e il male immediato e futuro provocato ai bambini sarebbe irrimediabile. L'educazione deve dunque inibire, proibire, reprimere ed è questo lo scopo a cui in ogni epoca si è dedicata.

Ma l'analisi ci ha mostrato che questa repressione delle pulsioni era proprio la causa delle nevrosi »<sup>5</sup>.

E' giusto che il bambino impari delle « regole-freno » che incanalano il suo comportamento entro linee che riflettono quello che gli adulti considerano il « modo » giusto?

Di questo argomento discuteremo a lungo più oltre. Alla fine della nostra breve analisi introduttiva possiamo affermare con certezza che occorre oggi più che mai educare alla libera espressione, sentire l'esigenza di un'« AZIONE EDUCATIVA » decisamente non autoritaria e di una scuola impegnata nella società presente ed il necessario battersi per una struttura scolastica che sia progettata non a garanzia del potere acquisito, ma per il bambino, il fanciullo, l'adolescente, l'uomo, dove ognuno trovi gli strumenti e le possibilità di sviluppare al massimo la sua personalità « in seno a una comunità razionale che egli serve e che gli serve »<sup>6</sup>.

E' venuto spontaneo il richiamo a Freinet, a un maestro che, già mezzo secolo fa, aveva proposto chiaramente la via alternativa alla scuola tradizionale, dimostrando coi fatti la sua validità e non con i sofismi tanto cari alla nostra civiltà pedagogica.

Tali sofismi sono infatti una realtà dolorosa della nostra tradizione pedagogica e a lungo andare hanno determinato quel vuoto ideologico che ha permesso un ristagno pericoloso di ogni forma di vera vita nella scuola ed è fra le cause del suo mancato rinnovamento.

<sup>5</sup> S. FREUD, *Introduzione alla psicoanalisi*, Boringhieri, Torino, 1965.

<sup>6</sup> C. FREINET, *La scuola moderna*, Einaudi, Torino, 1969 p. 11.

In questo quadro occorre rilevare attualmente una serie di iniziative che si discostano dalla linea tradizionale seguita dalla scuola italiana, iniziative capaci di creare le proposte alternative e in grado di conquistarsi uno spazio concreto entro il quale operare, nonostante le pressioni che il potere esercita sui gruppi promotori. In questo lavoro ci interessano prevalentemente quei gruppi sociali che hanno scelto l'**ANIMAZIONE TEATRALE** come strumento e spazio per contestare l'attuale sistema educativo e dimostrare coi fatti le alternative possibili.

### I, 2. *Animazione teatrale come alternativa al sistema tradizionale*

Come è stato precedentemente osservato, la scuola borghese si porta dietro il marchio capitalistico. Viene data scarsa importanza alla formazione dell'uomo. L'educazione è sommaria o del tutto inesistente. Al contrario si cerca di istruire molto, in misura sempre maggiore, man mano che aumentano i bisogni della concorrenza capitalistica. La scuola così come è concepita oggi — sostiene Freinet — non è che il congegno minore di quel grande e complesso meccanismo che forma o deforma gli individui<sup>7</sup>.

L'uomo nel corso della propria formazione, nei condizionamenti che riceve dal complesso apparato educativo (famiglia, scuola, struttura sociale, mondo del lavoro), finisce col ridurre o perdere definitivamente quella « potenzialità creativa » che aveva all'origine.

Ne deriva l'esigenza reale e urgente di promuovere una azione educativa intesa non come insieme di norme coercitive e sistema di repressione, ma come processo di liberazione all'interno di quelle stesse strutture a cui l'apparato ha assegnato la funzione specifica di controllo.

La via della liberazione della condotta umana passa dunque attraverso la famiglia, la scuola, la comunità, il lavoro.

L'ambiente scolastico può diventare uno spazio di lavoro aperto ai gruppi sociali impegnati nella ricerca costruttiva e creativa di nuove e più « valide » alternative, offrendo

<sup>7</sup> C. FREINET, *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, 1972, p. 115

all'individuo, al bambino in particolare la possibilità di realizzarsi attraverso una serie di tecniche espressive, di cui il teatro ne è la sintesi.

Per Benjamin l'introduzione dei ragazzi al teatro avviene attraverso il rifiuto dell'imposizione dell'educatore portatore non soltanto di una ideologia, ma anche con una serie di comportamenti e mediante la creatività come improvvisazione fuori dal tracciato tecnico-espressivo della tradizione teatrale<sup>8</sup>.

L'improvvisazione è la parte centrale della rappresentazione, è la disposizione da cui emergono i segnali, i gesti che segnalano. La rappresentazione o teatro deve 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. I bambini che fanno del teatro in questo modo, nel corso della rappresentazione diventano liberi.

Nel gioco scenico « la loro infanzia si realizza »<sup>9</sup>. Improvvisazione, lavoro di gruppo, partecipazione sono gli elementi fondamentali della funzione del teatro in alternativa alla scuola tradizionale.

« L'elaborazione collettiva, globale, la spontaneità come allenamento verso la creatività rivoluzionano la forma del teatro, avviando una scrittura collettiva. Tale scrittura-azione collettiva distrugge il rapporto borghese produzione-rappresentazione unitariamente risolvendolo in un'educazione non ripetibile e fuori mercato. Elimina il privilegio letterario della parola scritta per comprendere in sé parola e gesto e immagine radicalmente »<sup>10</sup>.

Tuttavia è opportuno sottolineare che l'azione teatrale per essere veramente completa e valida, affinché sia veramente azione deve coinvolgere anche gli spettatori adulti e ragazzi così da destare veramente la coscienza, mettere in luce e discutere quei problemi e quelle realtà umane e sociali che la drammatizzazione ha proposto. Solo in questo caso l'azione teatrale acquista la sua ragione d'essere per-

<sup>8</sup> G. BARTOLUCCI, *Il teatro dei ragazzi*, Guaraldi Bologna, 1972, p. 9.

<sup>9</sup> V. BENJAMIN, *Programma per un teatro proletario di bambini*, in « Quaderni piacentini », n. 38, luglio 1969, p. 11.

<sup>10</sup> G. BARTOLUCCI, *op. cit.*, p. 12.

ché costringe ad analizzare i problemi e a giudicare in un certo senso la stessa società che li ha prodotti.

Il teatro per i ragazzi agisce e si concreta all'interno e contro le contraddizioni della scuola cioè in un contesto ben preciso di autoritarismo e passività.

### I. 3. *Animazione teatrale e libera espressione*

Spesso sentiamo parlare di animazione culturale (teatrale, sportiva...) e tendiamo ad identificarla con quei gruppetti d'avanguardia, i quali sperimentano tecniche nuove di fare cultura.

E' facile per l'uomo della strada costituirsi un « collage » di voci sull'animazione teatrale estremamente delimitato e pericolosamente deviante, poiché di fatto non corrisponde alle esigenze che sono alla base di tutto il movimento, né mette a fuoco la vasta problematica inerente all'animazione.

Animazione è molto di più di una semplice serie di esperienze o di esperimenti settoriali d'avanguardia.

Animazione è un modo di creare la nostra vita ogni giorno. Animazione è lotta contro il processo di distruzione dell'uomo in atto nell'odierna società dei consumi, dove i rapporti interpersonali dipendono ormai quasi esclusivamente dalla distribuzione e dalla gestione del potere.

Riportiamo alcuni passi per noi molto significativi.

« ... La magnifica scoperta dell'automazione in mano ai padroni è diventata lo strumento che ha distrutto il lavoro umano che da millenni era stato guidato dalla creatività e sorretto dalla volontà, e ha isolato l'uomo dai suoi simili. Poi all'uomo isolato hanno mostrato le merci magiche e lui nella tentazione del godimento o nel godimento è diventato ancora più solo.

... Così vedi l'uomo che adora i beni e chi fa i beni per trarne vantaggio e potenza, gli insegna a muoversi, a parlare, a pensare come il Dio della merce vuole, cioè come un consumatore e basta.

... Il denaro è uguale a libertà. Il denaro è potenza. Il denaro è tutto. La società è rovesciata, i valori demoliti. L'uomo lotta per il bisogno del denaro e accetta la logica del sistema e cade nella tela di ragno. E lì, nella grande ragna-

tela il ragno invisibile lo paralizza, come quello vero fa con le sue vittime per utilizzarle nel tempo »<sup>11</sup>.

L'immagine è autentica, la logica del sistema ha raggiunto i suoi scopi, annullando l'uomo come essere libero e cioè capace di scegliere la propria vita, di realizzare il proprio modo di essere nel mondo; l'uomo è stato relegato nel ruolo stereotipato dello spettatore al quale è consentito esprimere il proprio consenso o scaricare il proprio dissenso senza però mai intaccare direttamente il copione prestabilito, frema l'esclusione dal godimento confezionato ed offerto sul mercato.

Così la nostra vita ci sfugge pian piano dalle mani, e nella solitudine delle esperienze imposte, non riusciamo più a distinguere il sistema desideri dai miraggi che il sistema ha elevato a divinità.

L'uomo divenuto oggetto di consumo rinnega la sua natura di essere pensante e creatore della propria esistenza e delega il potere di *esprimersi* ai pochi eletti che il sistema ha elevato a questa funzione, perché testimonino il valore della *creazione*.

... « La cultura, opera creativa dei gruppi umani, giunge oggi ai singoli come predeterminata o come costruita da alcuni; agli altri spetta osservare, prendere, fruire »<sup>12</sup>.

« La cultura è un attributo dell'umano comportamento... non un'entità dinamica capace di agire e svilupparsi indipendentemente dagli organismi che si esprimono attraverso di essa »<sup>13</sup>.

Nel sistema borghese i contenuti vengono dati già fatti, la loro conquista è ostacolata, la cultura è un ideale formale, un fine attribuito al processo di formazione culturale dal quale vengono esclusi troppi e troppe forze attive della nostra società.

Dunque il potere di esprimersi è privilegio, mentre invece: « L'uomo è nato all'espressione », senza distinzione di

<sup>11</sup> M. LODI, *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino, 1971, pp. 436, 437, 438.

<sup>12</sup> S. MOSCA, *La creatività nell'espressione*, quad. n. 2 del Movimento di Cooperazione Educativa, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 5.

<sup>13</sup> D. BIDNEJ, *Il concetto di personalità nell'etnologia moderna*, in A. PAGANI, *Antologia di scienze sociali*, Bologna, 1960, vol. I, p. 313.

casta, di sesso o di credo politico. L'uomo non può trovare spazio per esprimersi in una società gerarchizzata come la nostra e in un sistema economico la cui logica costa il sacrificio di ogni esigenza più profondamente umana, la quale viene travolta nell'affannosa corsa per il successo.

La necessità economica di produrre sempre più e meglio ha generato una suddivisione dei ruoli a carattere di esclusività talmente radicata nella mentalità e nel senso comune che difficilmente sono individuabili alternative che non siano *evasioni*.

« Appena il lavoro comincia ad essere diviso, ciascuno ha una sfera di attività determinata ed esclusiva che gli viene imposta e dalla quale non può sfuggire; è cacciatore, pescatore o pastore, o critico; e tale deve restare se non vuole perdere i mezzi per vivere; laddove nella società comunista, in cui ciascuno non ha una sfera di attività esclusiva ma può perfezionarsi in qualsiasi ramo a piacere, la società regola la produzione generale e appunto in tal modo mi rende possibile di fare oggi questa cosa, domani quell'altra, la mattina andare a caccia, il pomeriggio pescare, la sera allevare il bestiame, dopo pranzo criticare così come mi viene voglia, senza diventare né cacciatore, né pescatore, né critico ».

Animazione è in ultima analisi la scelta di coloro che all'interno di una società repressa e in declino, affermano la possibilità della « libera espressione », come strumento di liberazione e affermazione dell'uomo nella nostra civiltà e lavorano ogni giorno per raggiungere tale obiettivo. Libera espressione significa « la vita nuova che vogliamo, gli uomini nuovi che vogliamo essere, cioè liberi, espressivi e creativi »<sup>14</sup>.

Espressione libera è dunque anche una Filosofia della vita, ma è una filosofia che sfugge alla carta stampata, per affermarsi esclusivamente nel comportamento degli uomini, nel lavoro umano, nella concretezza e nella coerenza delle nostre azioni. E' un modo di creare la nostra vita insieme ogni giorno, poiché creazione non è mai opera del singolo

genio isolato; se così fosse rinnegherebbe la sua natura umana per sfuggire al controllo dell'uomo ed essere immediatamente asservita agli interessi di un sistema logico antitetico a quello umano e con l'uomo in competizione.

## II. ANALISI DEL CONTENUTO E DELLE FINALITÀ DELL'ANIMAZIONE TEATRALE A LIVELLO PSICO-PEDAGOGICO

La drammatizzazione è connaturata al bambino, infatti una delle prime forme di gioco infantile è il gioco simbolico, il gioco drammatico.

Fin dai tre anni il bambino svolge « una prima e rozza attività fantastica, forma mitica di interpretazione del reale... in cui le immagini si muovono e si compongono a talento del bambino, secondo il ritmo dei suoi moti affettivi »<sup>15</sup>.

Molti autori hanno insistito sull'importanza del gioco come « immaginare fantastico », atto creativo.

Il gioco è creativo sia per la trasfigurazione simbolica dell'oggetto (nel gioco il bambino attribuisce all'oggetto un significato diverso da quello che concretamente esso possiede) sia, e soprattutto, perché le sequenze ludiche sono una creazione del pensiero.

Afferma Lowenfeld a proposito del gioco che esso è « intimamente connesso con lo sviluppo del pensiero, perché fino a quando un concetto non sia stato espresso o un'esperienza esteriorizzata non può dar luogo ad un altro pensiero »<sup>16</sup>.

Ancora Lowenfeld a proposito del rapporto tra gioco e sviluppo del pensiero: « I fanciulli non incominciano con i loro pensieri completamente sviluppati, in attesa di essere espressi, ma questi pensieri si sviluppano a mano a mano che il gioco si svolge »<sup>17</sup>.

Il gioco simbolico, secondo Piaget, ha almeno due funzioni molto importanti. Innanzitutto è un valido strumen-

<sup>14</sup> F. PASSATORE, *Proposte ed esperienze*, da « La creatività nell'espressione », quad. n. 7 del Movimento di Cooperazione Educativa, La Nuova Italia, Firenze, 1972, p. 72.

<sup>15</sup> A. MASSUCCO COSTA, *Psicologia*, vol. II, Torino, 1960, p. 145.

<sup>16</sup> LOWENFELD, *Il gioco nell'infanzia*, Firenze, 1962, p. 129.

<sup>17</sup> LOWENFELD, *op. cit.*, p. 209.

to per lo sviluppo intellettivo dal livello senso motorio al pensiero concettuale, in secondo luogo, essendo il gioco simbolico una « assimilazione ancora egocentrica del reale da parte del bambino », rende in qualche modo possibile un certo dominio del bambino sul reale, il che rappresenta la soddisfazione di uno dei suoi bisogni fondamentali e facilita in questo modo il suo adattamento.

Durante il periodo prescolastico, nel gioco simbolico infantile i limiti tra il conscio e l'inconscio sono estremamente labili.

Nel periodo scolastico l'insegnante animatore dovrà condurre gradualmente il bambino dallo stadio inconscio a quello cosciente accogliendo il fondamentale bisogno di drammaturizzazione del bambino per motivare attività più ricche di contenuti e di acquisizione.

Teniamo presente che verso la fine del sesto anno si delinea nel bambino l'interesse verso la realtà esterna. Allora la drammaturizzazione sarà « interpretare costantemente il reale, riproponendolo nelle sue possibilità inattese non codificate... negazione del dominio delle cose sugli uomini, progettare realtà, vedere le cose come potrebbero essere al di là di ogni condizionamento presente »<sup>18</sup>.

Spesso accade invece che l'insegnante consideri la libera espressione fine a se stessa e non si preoccupi di vedere in essa un mezzo attraverso cui il bambino compie il passaggio dallo stadio inconscio a quello cosciente.

Perciò quando si riscopre la libera espressione del bambino, troppo spesso si assumono posizioni ingenue identificando la libera espressione con lo sbocco puro e semplice della immaginazione.

Innanzitutto va sfataata la leggenda che il creare sia pura e semplice immaginazione liberata. « La creatività è tale in quanto risponde funzionalmente all'esigenza che la situazione (o l'automotivazione individuale) richiede: altrimenti diviene pura e gratuita fantasia »<sup>19</sup>.

« ... il pensiero creativo non è un pensiero disorganizzato ma rappresenta piuttosto la capacità di ridefinire e di

<sup>18</sup> F. PASSATORE, *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, Rimini, 1972, p. 39.

<sup>19</sup> LOWENFELD, *Creatività e sviluppo mentale*, p. 197.

riorganizzare in maniera flessibile le forme e gli elementi che ci sono familiari »<sup>20</sup>.

L'idealizzazione delle potenzialità creative del bambino finisce per fare del gioco drammatico un agglomerato di immagini e di momenti completamente slegati tra loro.

Troppo spesso l'animatore per non turbare il « felice momento creativo » del bambino finisce per accettare supinamente tutto ciò che il bambino stesso produce.

Lo sbocco puro e semplice dell'immaginazione è necessario, ma non deve rimanere fine a se stesso quanto piuttosto rappresentare una fase propedeutica al momento logico del pensiero.

E' evidente che deve esistere questo primo momento di sblocco in cui i bambini inventano liberamente e l'adulto non interviene in alcun modo, se non per incoraggiarli con la sua approvazione. Se però ci fermiamo a questo stadio l'animazione teatrale diventa pura evasione, meccanica abitudine all'invenzione e quindi non può servire alla maturazione intellettuale del bambino.

Già Moreno aveva distinto due momenti: quello di sblocco dell'immaginazione che egli definisce « stato di spontaneità » (stato d'animo spesso « discontinuo e inadeguato », con carattere « soggettivo e anarchico ») e quello più propriamente creativo che egli chiama « addestramento alla creatività ».

« Dai tempi di Rousseau la spontaneità è sempre stata intesa come qualcosa di istintivo, da lasciare viva e intatta, lontana dalle interferenze delle tecniche razionali »<sup>21</sup>.

Moreno si pone in posizione critica nei confronti della traduzione sul piano didattico delle tesi rousseauiane sulla spontaneità: « Lasciare i bambini liberi del tutto di esprimersi può essere qualche volta uno sfogo apprezzabile, ma bisogna riconoscere che una simile procedura non ha alcun rapporto con l'addestramento alla spontaneità »<sup>22</sup>.

Egli ha ben presente che il bambino non è « libero », « spontaneo » perché nella sua vita precedente ha subito dei condizionamenti abbastanza profondi, in questo senso ci

<sup>20</sup> FATTORI, *Creatività ed educazione*, Bari, 1968, p. 26.

<sup>21</sup> J. L. MORENO, *Psicodramma e creatività nei bambini e negli adolescenti*, da « Scuola e Città », novembre 1964, p. 584.

<sup>22</sup> J. L. MORENO, *op. cit.*, p. 584.

pare debba essere intesa la sua affermazione « ... nostro scopo era di insegnare al soggetto come divenire spontaneo e aiutarlo a mantenere e ad aumentare questa sua spontaneità ».

Insegnare a « divenire spontaneo » ossia decondizionare ed aiutare a « mantenere, e ad aumentare questa... spontaneità » cioè azione intelligente e non oppressiva dell'animatore volta a sviluppare le potenzialità del bambino.

Ancora Moreno: « L'addestramento alla spontaneità, se non può cambiare l'intelligenza formale, può cambiare l'intelligenza, migliorare il comportamento e la capacità di orientamento verso la vita, rendere più illuminati, più concreti, più saggi infine, più intelligenti... certamente di molti altri ragazzi che nella scuola abbiano conseguito lo stesso punteggio di Q. I. »<sup>23</sup>.

Se dal punto di vista teorico Moreno ha bene intuito i positivi effetti della drammatizzazione sulla maturazione del ragazzo, il grosso limite suo e dei suoi seguaci è stato il ridurre in pratica il gioco drammatico ad una tecnica per favorire l'inserimento dell'individuo nel sistema. Purtroppo oggi molti cadono nell'errore opposto, considerando il gioco drammatico un « qualcosa » di assolutamente scisso dalla realtà una pura creazione del pensiero. Dobbiamo tener presente che l'immaginare fantastico del bambino ha sempre un rapporto con la realtà sensibile, col contenuto sensoriale.

E' un reinventare il mondo prendendo spunto da ciò che ci circonda, secondo una trama apparentemente molto libera, ma di fatto diretta a risolvere determinati problemi, anche se finti, secondo la logica dell'adulto.

Il gioco drammatico ha quindi una sua logica interna in quanto i diversi momenti di esso sono collegati tra loro da rapporti di causa ed effetto, sono scanditi dal ritmo prima-dopo, postulano una chiara percezione della collocazione nello spazio.

L'animatore che, per timore di turbare l'equilibrio fantastico (sempre molto precario) non si cura dei passaggi assolutamente illogici che il bambino fa perché « tanto è

<sup>23</sup> J. L. MORENO, *op. cit.*, p. 583.

una storia inventata », dimostra di avere una visione abbastanza riduttivistica della libera espressione.

L'animatore deve invece porre costantemente dei problemi, evidenziare le situazioni problematiche per condurre i bambini ad una forma più elevata di conoscenza, quella che si realizza nella riflessione.

Abituare i bambini ad una coerenza nelle reazioni dei personaggi, ai messaggi logici nello svolgimento della storia è un passo importante verso la struttura logica del pensiero, impone una progressiva conquista di razionalità.

Abituare i bambini ad una coerenza nel pensiero significa abituarli alla coerenza nell'espressione poiché « ogni acquisizione nuova di linguaggio implica una nuova conquista del pensiero »<sup>24</sup>.

Nello stesso tempo la drammatizzazione, in quanto « deformazione » rispetto ai modi standardizzati con cui siamo abituati a raffigurarcia la realtà, stimola nel bambino un diverso approccio ai problemi, un atteggiamento mentale meno convenzionale.

La creatività è infatti proprio « la capacità di mobilitare forze razionali, critiche, intuitive, inconsce per dare, nell'affrontare i problemi, soluzioni nuove »<sup>25</sup>.

Vi è uno stretto rapporto tra meccanismi mentali « divergenti, favoriti dall'educazione alla creatività e conoscenza. Tanto più un bambino sarà in grado di organizzare e « creare » la sua conoscenza e darà, più di altri, soluzioni nuove e originali.

Afferma De Bartolomeis: « Il potere creativo non appartiene solo a pochi ma... allo stato potenziale è una qualità intrinseca del pensiero comune; esso però, qualora non venga sollecitato, manca di esprimersi cosicché, in luogo della divergenza creativa, si hanno povertà di idee, conformismo, pregiudizi, stereotipi, conoscenze di riporto »<sup>26</sup>.

In tal modo lo sviluppo della creatività è uno dei mezzi per opporsi al condizionamento della cultura borghese-capitalistica « ... il capitalismo... ha bisogno di materiale umano appositamente educato a servire i suoi interessi. E questo

<sup>24</sup> A. MASSUCCO COSTA, *Psicologia*, vol. II, Torino, 1967.

<sup>25</sup> F. DE BARTOLOMEIS, *Scuola a tempo pieno*, Milano, 1972, p. 88.

<sup>26</sup> F. DE BARTOLOMEIS, *op. cit.*, pp. 88, 89.

genere di educazione gliela garantisce la scuola borghese »<sup>27</sup>.

Nella misura in cui la libera espressione rifiuta il ruolo di valvola di scarico del sistema, ossia momento di pura evasione, e si pone come mezzo per lo sviluppo delle capacità logiche, expressive, critiche, creative, essa raggiunge veramente il suo scopo.

Come dinamica di gruppo la teatralità del singolo è intesa come momento socializzante, cioè momento in cui le singole personalità si fondono e si raccordano tra di loro.

« Inoltre è possibile cogliere e registrare le attrazioni interpersonali tra i membri del gruppo omogeneo, in particolare i membri di una (comunità) classe scolastica: si possono studiare con tali tecniche i problemi dell'isolamento, della comunicazione, della socializzazione, della formazione di attrazioni fra due o più membri del gruppo, della dominazione della sottomissione, della formazione di un centro polarizzante, della plasticità, o stabilità dei legami, ecc. »<sup>28</sup>.

Riportiamo qui lo schema elaborato dal gruppo di lavoro M.C.E. sulla libera espressione e pubblicato a cura di Franco Passatore<sup>29</sup>, poiché ci sembra che metta a fuoco in modo chiaro, completo e sintetico il problema nei suoi aspetti essenziali:

CHE COSA SI INTENDE PER LIBERA ESPRESSIONE  
RICERCA  
COMUNICAZIONE  
CONOSCENZA  
SOCIALIZZAZIONE  
ATTEGGIAMENTO LUDICO PERMANENTE  
CREATIVITÀ

« Se la coralità e la socializzazione fosse l'unico elemento positivo della drammazizzazione scolastica, solo per questo meriterebbe un posto di primo piano, nell'educazione antiautoritaria e creativa.

<sup>27</sup> C. FREINET, *Verso la scuola del proletariato: l'ultima tappa della sc. capitalistica*, da « *Educazione o condizionamento* », ed. Partisan, 1969, p. 13.

<sup>28</sup> G. GRUPPIONI, *Dal programma di animazione teatrale e culturale per il decentramento nel quartiere Basso Lingotto*, anno 1972-73.

<sup>29</sup> F. PASSATORE, *La creatività nell'espressione*.

L'educazione alla libertà, lo stimolo critico, la progressiva capacità di autodeterminarsi, fa della drammazizzazione uno strumento di lavoro e di ricerca insostituibile nella scuola. Il lavoro di gruppo costruisce uno spazio sempre maggiore di auto-coscienza e di autodeterminazione.

La libertà espressiva si traduce in libertà culturale e sociale nel momento in cui il gruppo accetta l'originale potenzialità dell'indice e il suo apporto si fonde e si salda al lavoro comune. Visualizzare i problemi e le realtà sociali significa spesso capire tali realtà e progettare delle alternative »<sup>30</sup>.

L'animazione teatrale può quindi estrinsecarsi in<sup>31</sup>:

1) AZIONE TEATRALE COME espressione della CREATIVITÀ:

- a) del singolo: azione mimica, racconto libero orale, invenzione musicale ecc.;
- b) del gruppo: happening, come azione suscitata da una sollecitazione non condizionante.

2) AZIONE TEATRALE come espressione della DINAMICA di GRUPPO e quindi intesa come momento socializzante in cui le singole personalità si raccordano in un « continuum ».

3) AZIONE TEATRALE come APPLICAZIONE DIDATTICA: recupero della « teatralità » come forma di LINGUAGGIO, come modo di comunicazione del gruppo nel gruppo e tra i gruppi.

COME SI PUO' STIMOLARE LA LIBERA ESPRESSIONE?

Riportiamo a conclusione del nostro lavoro lo schema elaborato da C. Allasia il quale è comprensivo di tutte le più recenti esperienze in questo campo.

ATTIVITÀ DI LAVORO

- 1) COSTRUZIONE ed animazione di BURATTINI;
- 2) Diverso uso del burattino secondo le diverse finalità: psicologiche e critiche.

<sup>30</sup> G. GRUPPIONI, *op. cit.*

<sup>31</sup> C. ALLASIA, *Programma di animazione del tempo libero*.

3) COSTRUZIONE di STRUMENTI MUSICALI inventati per la produzione di nuovi SUONI - RUMORI, espressioni di stati d'animo non stereotipi, liberatori dell'emotività in un rapporto comunitario ritmico-sonoro.

4) MODELLAGGIO con materiali di scarto, rielaborati in senso plastico, accostati liberamente, ritagliati, dipinti, secondo una analisi critica della funzione degli oggetti stessi.

5) FILM-MAKING come processo di comunicazione e di partecipazione, come strumento demistificato attraverso una ristrutturazione consapevole; come momento di sintesi cosciente e gratificante dei contenuti culturali maturati nella vita sociale di un gruppo.

6) Preparazione di COSTUMI, SCENARI, MANIFESTI.

## ATTIVITA' ESPRESSIVE

1) COLLAGE FOTOGRAFICO con MATERIALE di riporto.

2) MONTAGGIO FOTOGRAFICO come ristrutturazione del significato intrinseco della fotografia e come espressione di aspirazioni inconsce.

3) PITTURA E COLLAGE con tecniche e materiali diversi.

4) ESERCIZI PSICOFISICI come stimolo collettivo della improvvisazione mimica, con finalità liberatoria della energia repressa, per l'acquisto di maggiore scioltezza e sicurezza nel comportamento motorio.

5) CANTO LIBERO - Cantastorie.

## ATTIVITA' LUDICHE

1) GIOCO DRAMMATICO con BURATTINI.

2) PERSONALIZZAZIONE di OGGETTI ed ANALISI (linguaggio e mimica).

3) DRAMMATIZZAZIONE MIMICA di un racconto, di una poesia, di un avvenimento, di un sentimento o stato d'animo.

## 4) GIOCHI VARI.

Occorre però sempre tener presente che « non basta utilizzare questi mezzi per realizzare la libera espressione » poiché « essa dipende dal nostro autentico atteggiamento di fronte al sistema in cui viviamo, cioè dipende da una scelta politica attraverso la quale soltanto potremo riuscire a contribuire ad essere diversi e creativi »<sup>32</sup>.

## RUOLO E FUNZIONE DELL'ANIMATORE

L'impulso a creare deve sempre precedere l'apprendimento delle tecniche che non devono mai esser offerte dall'adulto, ma scoperte dagli stessi bambini (per esempio: il modo di tenere la matita e i pennelli per i vari effetti coloristici, le possibilità di uso « sintetico » o « analitico » della creta); l'insegnante-animateur deve solo indicare quei procedimenti necessari propri di certi mezzi espressivi (ad esempio: i passaggi indispensabili per la costruzione delle maschere) e favorire inoltre nei bambini il senso delle qualità e delle ricchezze « nascoste » in ogni singolo materiale<sup>33</sup>.

In nessun caso si deve dare importanza al prodotto finale che è sempre subordinato al processo creativo: « è l'effetto di questo processo a divenire significativo per il suo sviluppo totale »<sup>34</sup>. Se non ha alcun senso la valutazione del « risultato », è invece possibile discutere insieme con il bambino ciò che voleva dire agendo in un determinato modo. Il fanciullo deve potersi identificare con la propria personale esperienza prima di essere motivato a produrre creativamente, o, meglio, il bisogno di espressione deriverà solo da una esperienza vissuta intensamente<sup>35</sup>. Non è necessario che l'intensità della motivazione sia sempre particolarmente « profonda »; spesso, specie per i bambini più piccoli, si tratta di liberare energie fisiche e aggressività repressive. Anche il momento di semplice « liberazione » è importante e l'adulto non si deve preoccupare se, a volte,

<sup>32</sup> F. PASSATORE, *op. cit.*, p. 72.

<sup>33</sup> AVE FONTANA e VALERIA OTTOLENGHI, *Creatività e libera espressione*, La Nuova Italia, Firenze, 1972, p. 17.

<sup>34</sup> V. LOWENFELD e W. LAMBERT BRITAIN, *Creatività e sviluppo mentale*, p. 65.

<sup>35</sup> M. LOWENFELD, *Il gioco nell'infanzia*, pp. 35-36.

il bambino appare distruttivo nel suo modo di comportarsi e non produce nulla. Quando l'intervento dell'adulto ha già prodotto degli scompensi formando degli « inibiti », questi perdono in spontaneità e non riescono più a ritrovare le proprie intime motivazioni e debbono compiere notevole fatica per imparare nuovamente a giocare.

I fanciulli incapaci di giocare secondo Margaret Lowenfeld, animatrice di bambini disadattati « sono coloro che non riescono in alcun modo a esternare la loro aggressività ed ostilità latente in azioni, temendone i significati e le possibili conseguenze. In questi casi bisogna inserire il bambino in un'atmosfera di sicurezza e, permettendogli in maniera *impersonale* di manifestare la propria natura aggressiva, lo si può condurre a passo a passo fuori dalla prigione che egli stesso si è creato, e il suo naturale impulso al gioco può allora manifestarsi »<sup>36</sup>.

E' dunque evidente come neppure questi momenti di attività motoria debbano subire il controllo autoritario dell'adulto, né fisico, né tantomeno « morale ». « Nel circolo dei bambini non potrebbe reggersi nessuna *guida* che volesse in qualche punto intraprendere il tentativo autenticamente borghese di agire direttamente sui bambini come personalità *morale* »<sup>37</sup>.

Ci si è soffermati sulla necessità di lasciare liberi il più possibile i bambini, anche fisicamente, perché la « repressione » degli adulti (con le sue conseguenze) è spesso causata dalla paura di non riuscire, nel disordine più completo che, necessariamente, secondo loro, si creerebbe, a « controllare la situazione » e, quindi a « lavorare come si deve ». E' allora indicativa l'esperienza di un'animatrice che pur avendo un rapporto discontinuo con i bambini e non agendo mai direttamente su di loro, ha permesso la crescita di una atmosfera densa di interessi, di attività e di cooperazione operativa anche se non mancavano, naturalmente, momenti di dispersione e di vero e proprio disordine. La presenza dell'adulto non è qui avvertita nella sua abituale funzione di « controllore ». « Esiste un ruolo che l'adulto può avere quando si trova con i fanciulli che non rientra nella descri-

zione di osservatore, educatore e genitore. Si può creare tra l'adulto e il fanciullo una situazione per cui le caratteristiche che fanno dell'adulto un giudice agli occhi del fanciullo sono profondamente modificate, ed in cui a tutti gli effetti l'*adulto* cessa agli occhi del fanciullo di essere tale e diventa invece un compagno »<sup>38</sup>.

Ma non è facile: quegli stessi insegnanti M.C.E. che hanno compreso la necessità di trasformarsi in animatori vedono giustamente, proprio in questa distruzione le maggiori difficoltà. Bisogna, prima di tutto, imparare ad essere se stessi e ad agire spontaneamente ed è per questo che non si possono individuare quelle caratteristiche che fanno « lo animatore ideale ». Si vuole solo ricordare che la disponibilità a liberarsi e a comunicare, l'apertura verso l'esperienza, la coscienza che l'infanzia ha dei caratteri psicologici e mentali suoi propri, la fiducia nelle capacità critiche o creative dei bambini, sono tutte premesse indispensabili per potersi trasformare in animatore il cui compito, lo sottolineiamo, non è lasciar fare quello che si vuole, ma far nasce l'esigenza di comunicare in una situazione collettiva. Oggi il bambino giunge a scuola, il più delle volte, già « inibito », timoroso di esprimersi, e con regole « sociali » codificate assunte come proprie che lo rendono incapace di agire liberamente. Il bambino deve essere educato « come inventore e creatore » perché l'attività inventiva e creativa è caratterizzata dall'uomo nella società senza classi<sup>39</sup>. Le occupazioni libere dei bambini rimangono gli unici mezzi di formazione adeguati. Compito del maestro è vegliare affinché queste occupazioni naturali siano scelte e organizzate correttamente.

L'educatore quindi dovrebbe essere l'immagine di colui che garantisce una condizione di liberazione, colui che sa, colui al quale ci si può sempre rivolgere, l'autorità tecnica, oggettiva, razionale. In definitiva l'adulto non è né poliziotto, né compagno, né tantomeno un « buon maestro »; è un uomo con i suoi difetti, le sue esperienze, il suo « humor » e, soprattutto, la sua possibilità di amare i bambini. E' il rappresentante di una concezione non repressiva della real-

<sup>36</sup> M. LOWENFELD, *op. cit.*, p. 308.

<sup>37</sup> W. BENJAMIN, *Programma per un teatro proletario di bambini*, p. 148.

<sup>38</sup> M. LOWENFELD, *op. cit.*, p. 19.

<sup>39</sup> P.P. BLONSKIJ, *Un'esperienza di pedagogia attiva nell'U.R.S.S.*

tà, che egli applica con la collaborazione dei ragazzi. Infatti come oggi sia importante l'animazione lo prova il fatto che trovi applicazioni sempre più numerose anche al di fuori dell'ambito scolastico.

Improvvisare un'azione teatrale rende possibile a chi la realizza ed a chi vi assiste, l'espressione di molti sentimenti che possono alternarsi al di fuori di ogni schema, in un clima di grande libertà. Ogni mezzo didattico e pedagogico, però, così come ogni situazione terapeutica, ha in sé qualcosa di artificioso e di strumentale che tuttavia non nuoce alla autenticità dell'esperienza, purché, chi ha il compito di animare e coordinare non si fermi agli aspetti formali della tecnica, ma sappia suscitare e cogliere ciò che di vivo e reale si va manifestando. L'animazione teatrale va intesa come un insieme di tecniche che indipendentemente da ogni preoccupazione artistica cercano di individuare e di sviluppare attraverso l'improvvisazione teatrale, atteggiamenti latenti, spesso dissimulati e ripudiati dalla persona stessa che li possiede, accentuando i caratteri di spontaneità e di creatività. Tutto per ritrovare nel mondo della fantasia una nuova immagine di se stessi in cui possono emergere potenzialità rimaste allo stato latente e si possono evidenziare limiti e remore intere.

#### *Per concludere*

In una società che si esprime liberamente la funzione dell'animatore non avrebbe più senso perché sostituita da un'attività creativa, spontanea e continua di ogni individuo. Purtroppo nella società in cui viviamo l'opera dell'animatore diventa necessaria per favorire lo sviluppo creativo dei ragazzi che avvicina, affinché essi stessi riescano ad analizzare ed eventualmente superare gli ostacoli che impediscono loro di realizzarsi liberamente.

Anche in questo campo, limitarsi ad accumulare esperienze non è però sufficiente, poiché è in gioco l'inserimento della scuola in una analisi globale della società. E' facile passare da una forma di tradizionalismi ad un'altra, sostanzialmente uguale alla prima per quanto possa essere ritenuuta più avanzata psicologicamente.

Ricordiamo l'osservazione che Pucci Ferruta fa nell'« Erba Voglio »:

« La scuola è autoritaria non per una errata impostazione psicologica né per una arretratezza caratteristica della situazione italiana, bensì per sua funzione istituzionale, perché è lo strumento che una minoranza utilizza autoritariamente per rafforzare ed estendere i suoi privilegi »<sup>40</sup>.

Tale minoranza non si farà scrupolo di adottare i medesimi strumenti ideologici dell'avversario se ciò serve a mantenere ed a consolidare il proprio potere.

Consultiamo le pubblicazioni sulla « creatività » o « libera espressione », disponibili attualmente sul mercato, se vogliamo averne una verifica. La moda proviene dalla società americana. L'individuo che entra in competizione con la macchina deve, per giustificare ed affermare la supremazia scientifica, ricorrere ad un tipo di intelligenza e di pensiero che aprano all'uomo più ampie possibilità per le loro caratteristiche di « fluidità, flessibilità ed originalità »<sup>41</sup>. Deve affermare cioè, un tipo di pensiero che sia capace di riprodurre idee nuove e numerose: il pensiero divergente o creatività, intesa nel suo significato di stile di pensiero caratterizzato dalla divergenza.

Di conseguenza i bambini a scuola devono essere liberi di operare nel modo più vario e libero possibile, non dovrebbero essere costretti in strutture di pensiero convergenti, dal momento che rappresentano una restrizione del loro comportamento mentale. Tali conclusioni potrebbero rappresentare un passo avanti se non fossero oggi evidenti i sintomi dell'asservimento della scienza psico-pedagogica agli interessi del capitalismo.

« Soprattutto alla luce del « boom » del sapere dei nostri giorni, del conseguente bisogno di un uso sempre maggiore delle capacità scientifiche e tecnologiche dell'uomo, è divenuta essenziale l'utilizzazione massima di tutte le risorse intellettuali dei popoli per poter mantenere le proprie posizioni nel mondo. Molto probabilmente la nazione che riuscirà ad emergere nei prossimi anni, sarà quella che avrà meglio operato in questo campo. Siamo nel pieno di una corsa dei cervelli che ha reso l'educazione un fatto fondamentale nella vita di una comunità »<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> Torino, 1971, p. 254.

<sup>41</sup> Torrance, 1963, p. 72.

<sup>42</sup> CROPLEY, *La creatività*, pp. 25-26.

Le ultime battute, senza bisogno di commenti, tradiscono le prospettive e gli intenti di una classe dominante decisa a sbandierare anche il vessillo della creatività pur di non concedere spazio alcuno all'avversario.

## BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Il teatro dei ragazzi*, Sipario, n. 289-290, maggio-giugno 1970.
- AA. VV., *Festa: l'esperienza del teatro*, in « Didattica di riforma », n. 12, 1969.
- AA. VV., *Teatro scuola*, bollettino di informazione del Teatro Stabile di Torino, n. 2, gennaio-aprile 1972.
- AA. VV., Seminario di studi Reggio Emilia, *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia*, Edit. Riuniti, Roma, 1971.
- AA. VV., *L'erba voglio*, Einaudi, Torino, 1971.
- AA. VV., *La creatività nell'espressione*, « Quaderni di Cooperazione Educativa », n. 7, La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- AA. VV., *Il lavoro teatrale nella scuola*, « Quaderni di Cooperazione Educativa », n. 5, La Nuova Italia, Firenze 1970.
- A.I.M.C., *Per l'animazione nella scuola*, Atti, Roma, 1970.
- G. BARTOLUCCI, *Il teatro dei ragazzi*, Guaraldi, Bologna, 1972.
- W. BENJAMIN, *Programma per un teatro proletario di bambini*, in « Quaderni Piacentini », n. 38, luglio 1969.
- B. BIASUTTI, *Guida all'educazione non repressiva*, Guaraldi, Bologna, 1972.
- D. BIDNEJ, *Il concetto di personalità nell'etnologia moderna*, in A. Pagani, *Antologia di scienze sociali*, Bologna, 1960, vol. I.
- J. CELMA, *Diario di un educastratore*, Guaraldi, Rimini, 1972.
- B. CIARI, *Le nuove tecniche didattiche*, Edit. Riuniti, Roma, 1961.
- COLLETTIVO ROSSO PER L'EDUCAZIONE PROLETARIA BERLINO OVEST, *Educazione come prassi politica*, Guaraldi, Bologna, 1971.
- M. COLOMBO, *Il narrativo*, Ed. M.C.E., Conegliano Veneto, 1971.
- J. CROPLEY, *La creatività*, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- DE BARTOLOMEIS, *La scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano 1972.
- DOCUMENTO ELABORATO DAL GRUPPO DI LIBERA ESPRESSIONE, *ciclostilato M.C.E.*, stage di Champorcher, 28 giugno-15 luglio 1971.
- S. FREUD, *Introduzione alla psicoanalisi*, Boringhieri, Torino, 1965.
- M. FATTORI, *Creatività ed educazione*, Bari, 1968.
- R. FORNACA, *Scuola e poteri*, Asti, 1970.
- C. FREINET, *La scuola moderna*, Einaudi, Torino 1969.
- C. FREINET, *Nascita di una pedagogia popolare*, la Nuova Italia, Firenze, 1972.
- C. FREINET, *Educazione o condizionamento?* Ed. Partisan, Roma, 1970.
- G. GRUPPONI, *Programma per il decentramento teatrale nel quartiere Basso Lingotto*, anno 1972-73.
- GRUPPO TEATRO GIOCO-VITA, *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, Guaraldi, Rimini, 1972.

- M. LODI, *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino, 1970.
- V. LOWENFELD, *Creatività e sviluppo mentale*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- V. LOWENFELD, *Il gioco nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze, 1962.
- MASSUCCO COSTA, *Psicologia*, Paravia, Torino, 1967.
- S. MERCIAI, *Psicologia e didattica della creatività nell'espressione*, Stage di Crespano del Grappa, 10-17 luglio 1972.
- E. MICHAUD, *Comportamento e pensiero dai sei ai quattordici*, Loescher, Torino, 1964.
- J. L. MORENO, *Psicodramma e creatività nei bambini e negli adolescenti*, da « Scuola e città », novembre, 1964.
- J. PIAGET, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1967.
- J. PIAGET, *Dal bambino all'adolescente*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- J. PIAGET, *La formation du simbole chez l'enfant*, Gallimard, Paris, 1945.
- M. SIGNORELLI, *Giocare al teatro*, Ed. Armando, Roma, 1965.
- G. SCABIA, *Fondazione della città di X*, da « L'erba voglio » n. 7, settembre-ottobre 1973.
- J.R. SCHMID, *Compagno maestro*, Guaraldi, Bologna, 1972.
- G. VIALE, *S'avanza uno strano soldato*, Ed. Lotta Continua, Roma, 1973.

# TEATROLTRE

Serenellini L'attore e il suo  
doppio (burattini)

Oltre Benjamin-teatro dei  
ragazzi in Germania

Chancerel: storia-teatro  
fuori-dentro Puppa

Animazione come politica  
dell'educazione Gruppioni

Incontro: L'avanguardia isolata?

Chieri 1972

Capriolo Moscati Quadri Scabia

8

1974

La scrittura scenica

Bulzoni editore