

Il teatro dei bambini

Da qualche anno il bambino è al centro di un'attenzione rinnovata, di interessi e esperimenti diversi tra loro per questioni di contenuto e di metodo. Forse vale la pena di tentare una panoramica critica su una serie di esperienze che, pur riferendosi variamente al teatro, costituiscono uno dei momenti in cui si sono concretizzati gli sforzi di rifondare una pedagogia attiva. Oggi anche nella scuola elementare sta succedendo qualcosa di importante; le componenti di questo fermento sono tuttavia molto contraddittorie e non possiamo non tenerne conto: se è vero che la crisi attuale della scuola elementare è provocata in gran parte dall'atteggiamento attivo di una serie di forze politiche che, avendo compreso a fondo il suo potere di predisporre i futuri cittadini a un assetto sociale che li vuole passivi e discriminati, considerano la scuola come un terreno di lotta di primaria importanza, è anche vero che la scuola elementare, così come è strutturata oggi, non è funzionale nemmeno agli interessi capitalistici «razionali». Per afferrare tutti gli aspetti che assumono queste nuove esperienze, occorre tener presente questa alternanza di

apertura e repressione nella scuola elementare. Cercheremo con queste note di trattare uno degli aspetti più vistosi, e anche più importanti, di tale fermento: il rapporto tra i bambini e il teatro e, soprattutto, le esperienze di drammatizzazione variamente intese che, bene o male, costituiscono la traduzione del lavoro teatrale nel mondo della scuola.

1) Se fino al '68 avevano dominato indisturbate le «ditte» del teatro *per* bambini che li vedeva fruitori passivi di sottoprodotti del teatro borghese, da quel momento si ha un proliferare di esperienze teatrali che si pongono nella prospettiva di attivizzare il bambino. Proprio perché riteniamo indispensabile afferrare questi problemi nella dialettica in cui si pongono, bisogna dedicare qualche annotazione a quel pessimo teatro *per* bambini che non è scomparso e anzi va bene ancora a tanta classe dominante, al Ministero P.I. e a moltissimi direttori e insegnanti. Si tratta di un fenomeno la cui rilevanza sul piano politico e culturale, va valutata in rapporto alla sua misteriosa estensione e alla connivenza (che significa evidentemente adesione) di certe forze politiche, DC in testa. All'interno delle varie esperienze di teatro *per* bambini, che dal dopoguerra ad oggi sono state numerosissime, potremmo innanzitutto distinguere due diversi livelli di produzione: uno «artigianale» e l'altro «su scala industriale».

Al livello «artigianale» trovano posto le compagnie a struttura capocomicale composte da discendenti di famiglie d'arte (ormai decadute) che scritturano attori sottoccupati, semiprofessionisti e a volte dilettanti; possiamo definirlo una specie di sottomercato (vastissimo del resto e permanente) in quanto queste compagnie vivono di una serie di rapporti interpersonali che sono riusciti a intessere con provveditori o direttori didattici, muovendosi con lettere di gratifica e appoggio che nei casi migliori portano l'intestazione del Ministero P.I. Il loro repertorio va da pessime messe in scena di Goldoni variamente cucinato, ai vari «gatti con gli stivali» e «piccole vedette lombarde», opere sempre caratterizzate, quanto a contenuto, dagli stessi ingredienti reazionari di cui sono conditi i libri di testo: patetismo, spirito di sacrificio e tolleranza, amore per la patria, fatalità nei confronti della storia, apprezzamenti per i bambini «buoni», accettazione passiva delle differenze sociali. Inutile dire che queste compagnie (1) entrano con facilità nelle scuole e incontrano vasti consensi tra i direttori didattici e le maestre.

Le compagnie che lavorano invece «su scala industriale» godono di cospicue sovvenzioni. Un esempio concreto, riferito alla situazione

1) Per citarne qualcuna: quella della Caterina Roli, quella di Riccardo Billi e quella di Dante Miraglia.

milanese, credo che possa essere sintomatico di una realtà che tende a generalizzarsi: il teatro Angelicum, noto perché per anni è stato l'unico punto di riferimento per quei genitori che sentivano l'esigenza di portare i figli a teatro (pagando sulle 1.500 lire il biglietto), vanta un direttore democristiano di destra di stretta osservanza, che gestisce ora (con la tacita connivenza del comune e in perfetta sintonia con il patronato scolastico) anche il Teatro dell'Arte. Grazie a tale gestione, oggi in questo teatro vengono «deportati» con pullman, i bambini paganti (sulle 300 lire; per chi non può ci pensa la cassa scolastica) per assistere a spettacoli con morali blandamente antiautoritarie che sono il massimo della mistificazione e, dal punto di vista «formale», la caricatura degli spettacoli televisivi «di massa» (una specie di Canzonissima per bambini): «la grandeur», ricchi costumi e «affascinanti» scenografie. Tale tendenza, per ora minoritaria, si propone come alternativa al teatro «artigianale»; c'è infatti chi ha individuato in questa attività uno strumento politico facilmente controllabile, tanto che l'iniziativa è ora in mano a ben precisi nuclei di potere che determinano la distribuzione con i soliti criteri; regie e posti si ottengono tramite legami personali e sottogovernativi (non di rado la direzione degli spettacoli è affidata a registi televisivi).

Un discorso a parte, in questa panoramica, meritano i Teatri Stabili, che producono spettacoli *per* bambini solo per ottenere certe sovvenzioni: tale attività comunque, considerata di serie b, si è caratterizzata fin dall'inizio (con le rare eccezioni in cui una persona in gamba, capitata quasi per caso e poi magari mandata via, sapeva dare un'impronta diversa al fatto teatrale) come momento di utilizzazione degli avanzi (dagli attori, ai registi, agli scenografi, ai materiali ecc.). Il fatto curioso è che con il «boom» del bambino, anche alcuni Stabili si sono improvvisamente sensibilizzati al problema, diventando addirittura i maggiori promotori di nuove esperienze e questo, con un'invadenza, in certi casi, che è perlomeno sospetta (ne riparleremo comunque a proposito della drammatizzazione). C'è da aggiungere che a tutt'oggi il complesso di queste attività, supera quantitativamente di gran lunga quelle di cui stiamo per parlare.

2) Con il '68 anche il teatro viene investito da quell'ondata di rinnovato interesse che, partendo dall'esigenza di una pedagogia attiva, tende a porre il bambino al centro di esperimenti dettati non più da interessi commerciali, ma da intenti chiaramente politici. Questo non perché con il '68 cominci la storia, ma perché con il '68 si hanno analisi e interventi critici che stimolano i compagni a un'azione militante anche in questo campo.

Ritornando al teatro *per* bambini, vediamo il sorgere di diversi gruppi che, mentre da un lato si distaccano profondamente dal teatro

«artigianale», in quanto si pongono il problema del contenuto da trasmettere e affrontano il rapporto col pubblico in maniera seria e creativa, dall'altro ricordano quel tipo di teatro nel modo in cui sono costretti a cercarsi gli spazi e gli appoggi per intervenire nella scuola (2). Non a caso i loro maggiori interlocutori, se non gli unici in alcuni casi, diventano i comuni democratici. Grazie all'appoggio di questi comuni o di alcuni assessori alla P.I., di varia tendenza politica con intenti di tipo demagogico, da qualche anno riescono a lavorare nelle scuole alcuni gruppi di compagni che portano spettacoli allestiti con molto impegno sia di forma che ideologico. Tra questi: «I Teatranti» di Reggio Emilia che, con «Le avventure di Cipollino» suscitano nelle maestre commenti del tipo «meno male che i bambini non capiscono» (e invece i bambini afferrano benissimo); la «Compagnia dei burattini di Torino», diretta da G. Moretti, che in un teatro della città svolge un ottimo lavoro, ospitando per tutto il pomeriggio i bambini che vogliono essere «animati»; il gruppo di Salza, Ronchetta e Cassani che, con alle spalle un'esperienza politica molto valida di teatro di strada in un quartiere di Torino, per tutto l'anno scorso ha portato nelle scuole vari spettacoli, tra cui uno che cercava un legame anche con le nuove tecniche didattiche: «L'insiemistica attraverso i pupazzi».

Dobbiamo sottolineare il fatto che questi gruppi si inseriscono nella nuova logica di attivizzare il bambino, distaccandosi dal teatro *per* bambini vero e proprio, nella misura in cui lasciano all'interno dei loro spettacoli degli spazi aperti all'intervento del pubblico. Proprio in rapporto a quest'ultima considerazione vale la pena di fermarsi un attimo ad esaminare la vicenda del gruppo, «I Teatranti» di Reggio Emilia, che l'anno scorso, con lo spettacolo «Le avventure di Cipollino», meritava di essere citato fra i gruppi di compagni che si pongono il problema di un rapporto politicamente corretto con il loro pubblico. Questo gruppo, a testimonianza del fatto che solo una volontà politica precisa e radicata può creare una netta rottura tra il teatro borghese e la ricerca di un nuovo modo di porsi come teatro di classe, ha subito un'involuzione paurosa, nettamente avvertibile nello spettacolo che quest'anno porta nelle scuole: in «le far-sefavole», così si chiama lo spettacolo, riaffiorano prepotentemente tutti quei difetti del teatro borghese per bambini (dalla recitazione lagnosa alla ricerca dell'effetto) che erano latenti nello spettacolo precedente e accettabili solo all'interno di un'impostazione generale di taglio ben diverso.

A parte quest'eccezione, è grazie ai gruppi che il teatro *per* bambini inizia quel processo di frantumazione che lo porterà alla drammatizzazione come momento finale in cui il bambino attua il

2) Si tratta di un lavoro organizzativo estremamente duro, fatto di contatti «difficili» con singoli provveditori e direttori didattici.

passaggio da spettatore passivo a soggettivo di espressione drammatica.

Merita una nota a parte, a questo punto, l'esperienza di teatro per bambini realizzata dal «Teatro del Sole», con la rappresentazione della «Città degli animali».

Questo testo è il frutto di un lungo lavoro di drammatizzazione fatto con gli alunni di una II elementare e per questa sua caratteristica offre un nuovo modulo di spettacolo, che è valido proprio in quanto nasce dai bambini ed è destinato a un pubblico di bambini. Gli spettatori possono così riconoscersi finalmente nei contenuti, nelle situazioni che via via si pongono, nella messa in scena (frutto della creatività dei piccoli autori e capace di stimolare la fantasia del pubblico, proprio grazie alla semplicità e povertà dei mezzi impiegati) nel linguaggio che è il loro. Da questo fatto teatrale, fatto del resto unico e irripetuto anche per il «Teatro del Sole», nasce un'indicazione valida che potrebbe porsi come una delle soluzioni anche per il teatro militante rivolto a una platea di adulti: scrivere gli spettacoli con il pubblico.

Portano avanti quest'indicazione con le stesse motivazioni e gli stessi obiettivi, ma con un impegno politico più preciso, i compagni del gruppo «teatro-lavoro» che hanno allestito uno spettacolo per le scuole sul testo della «Scarpastrega»; questo testo, come quello della «Città degli animali», è frutto di un lavoro di drammatizzazione condotto da un'insegnante con le sue allieve.

3) Per quanto riguarda la drammatizzazione il discorso si allarga fino a investire direttamente il campo della scuola, in quanto luogo di sperimentazione delle nuove tecniche didattiche che, con la drammatizzazione stessa, oltre a molti punti di contatto, hanno in comune il terreno pratico e teorico su cui si sviluppano. Accennavamo all'inizio al nuovo fermento che esiste nella scuola e soprattutto alla contraddittorietà delle sue componenti. Una di queste componenti è la nuova pedagogia attiva che merita una nota in quanto è nel suo ambito che si muovono i compagni impegnati in un lavoro coi bambini. C'è da dire quindi che lo scoglio maggiore che ci si trova davanti e di fronte al quale diventano insufficienti sia le varie tendenze pedagogiche (da quella antiautoritaria a quella libertaria) che la stessa volontà di lotta, è quello costituito dalle strutture fisiche di questa società. Mi riferisco a tutto ciò che comprime *comunque* il bambino: dai muri stretti in cui si muove, alle strade «monopolizzate» dalle automobili, alle abitudini che è costretto ad assumere. Il discorso vale anche per la drammatizzazione in quanto momento di «decompressione» del bambino.

Ritornando alla scuola è da smascherare innanzitutto l'atteggiamento di tipo riformista che vede nel rinnovamento delle tecniche, in quanto tale, un momento di conquista politica. Walter Benjamin

(3) già nel '28 affermava «... l'interesse per il "metodo" è un'impostazione autenticamente borghese...»: oggi, e parlando della drammatizzazione ne avremo una conferma, possiamo verificare come il discorso sulle tecniche si presti a equivoci e ambiguità che vale la pena di sottolineare. Non è un caso che il sistema sia parte responsabile dell'ondata di rinnovamento che ha investito la scuola; infatti la scuola «fascista» che abbiamo in Italia non risponde più neppure agli interessi del governo che, alla ricerca di una soluzione, si trova costretto a favorire la sperimentazione. Una situazione del genere offre ovviamente innegabili vantaggi ai compagni che hanno scelto la scuola come terreno di lotta, ma presenta anche dei pericoli tanto più reali in quanto poco evidenti, soprattutto ai maestri animati da buone intenzioni, ma sprovveduti dal punto di vista politico. Mi riferisco alla veste progressista con cui si presentano le nuove tecniche didattiche e all'atteggiamento psicologico che possono per questo determinare nel maestro; questi infatti, se ne sopravvaluta la potenzialità di rinnovamento, soddisfa la propria esigenza di intervento nella scuola con la semplice applicazione degli strumenti che gli vengono offerti. E questo è il pericolo: che la presunta validità delle nuove tecniche didattiche deresponsabilizzi l'insegnante. Infatti le tecniche, se applicate in modo non creativo, lasciano un vuoto ideologico che sarà di nuovo riempito di contenuti ancora vecchi e autoritari; e l'America ne è un esempio allarmante, se si tiene conto del fatto che le tecniche da noi sperimentate oggi, vengono là applicate da decine di anni con tutto vantaggio del sistema che si ritrova dei cittadini altrettanto passivi e discriminati, ma finalmente più produttivi perché all'altezza dei compiti che lo sviluppo tecnologico richiede. Per questo un intervento politico può essere tale, solo con l'assunzione di un rapporto creativo con le tecniche.

4) Le prime esperienze di drammatizzazione (che coincidono con l'assunzione di questo termine in forma ufficiale) sono strettamente legate a quel processo di frantumazione del teatro, che lo porta ad essere sempre meno *per* e sempre più *dei* bambini. La drammatizzazione infatti entrò nelle scuole nel '69 con Franco Passatore Silvio Destefanis che portavano uno spettacolo ancora *per* bambini, ma con le premesse per la nascita di un'azione da parte di questi, sia nel contenuto (smitizzazione dei libri di testo) che si calava nella loro realtà quotidiana, che nella messa in scena (gli attori improvvisavano abbastanza liberamente su un canovaccio) aperta all'intervento dei bambini. Da questa prima esperienza, il passaggio alla dram-

3) Walter Benjamin, *Programma per un teatro proletario di bambini*, «Quaderni Piacentini» n. 38, pag. 147.

matizzazione vera e propria, in cui questo gruppo (composto in seguito anche da Ave Fontana e Flavia De Lucis) si specializzerà sempre più trovando in questo anche i suoi grossi limiti. Gli attori si trasformano in animatori o meglio in «anim-attori» in quanto sempre eccezionale è il loro intervento rispetto a quello che può essere l'intervento di un insegnante. E qui è la critica che a mio avviso va mossa a Passatore, che, ormai ufficialmente riconosciuto in campo nazionale, entrando nelle scuole con una disponibilità di mezzi enorme (cosa che richiede un grosso impiego di denaro) e trovando una corrispondente disponibilità da parte degli insegnanti e direttori, organizza una festa che, anche se ben riuscita, costituisce in quanto tale un fatto del tutto eccezionale. Ora, questa eccezionalità non sarebbe un limite in sé, se lui e il suo gruppo non volessero funzionalizzare la loro utilità proprio nella misura in cui si propongono come esempio plausibile, per le maestre, di didattica non autoritaria. Basti dire che una delle sue indicazioni per gli animatori che debbono lavorare in classi di bambini «già condizionati», la tecnica che egli definisce «d'avvicinamento e di accelerazione del decondizionamento» è «basata più sull'irruzione gestuale di questa figura...»; inoltre «... questa particolare presentazione ha carattere volutamente provocatorio atto a rompere immediatamente i condizionamenti della classe...» (4). E' ovvio, per chiunque abbia un rapporto continuativo con i bambini, che una presentazione di questo genere può andare bene solo in una situazione del tutto «eccezionale» in cui i bambini in realtà non si decondizionano affatto e accettano l'«anim-attore» (come accetterebbero l'attore di uno spettacolo) stabilendo con lui un rapporto limitato al breve spazio e all'atmosfera della festa. Con questi limiti il lavoro svolto da Passatore può essere estremamente utile anche per gli insegnanti: mi riferisco alla ricchezza di invenzioni e alle indicazioni concrete (di giochi, per esempio) che, reinventate e trasportate su un terreno di lavoro diverso, possono costituire una solida base operativa.

Simile per molti versi a quella di Passatore è l'esperienza di Giuliano Scabia; anch'egli infatti, lavorando con l'appoggio di grossi enti (Teatro Stabile di Torino e Teatro Stabile dell'Aquila, per esempio) ha avuto a disposizione mezzi e spazi d'azione del tutto eccezionali. E' da rilevare però come nel caso dell'azione *Forse un drago nascerà* (azione patrocinata e finanziata dalla Cassa per il Mezzogiorno, Centro Servizi Culturali ISES e dal Teatro Stabile dell'Aquila) il gruppo del Teatro Vagante di G. Scabia sia riuscito a portare i bambini a un livello di espressione molto più valido sul piano politico. Questo perché inserendo, a differenza di Passatore, il momento ludico in un ambiente reale anziché in una festa, è stato

4) Gruppo Teatro-Gioco-Vita, *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, ed. Guaraldi, pag. 41.

capace di smuovere e far rivivere a livello scenico, delle contraddizioni di ordine politico e sociale estremamente gravi nei paesi dell'Abruzzo. In questi paesi infatti, scelti anche come spazio scenico, i bambini venivano invitati a ricostruire la città. La scelta fisica ha indubbiamente contribuito alla riuscita dell'azione sul piano politico, e questo per vari ordini di motivi: sia perché rispetto alle palestre delle scuole il paese costituisce un momento reale in contrapposizione a un momento «privilegiato» nella vita dei bambini, sia perché il teatro in questa forma polarizza una buona parte della cittadinanza, sia infine perché il rapporto tra attori-bambini e spettatori, e quindi la comunicazione sono immediati.

5) Potremmo definire le precedenti esperienze come esperienze di drammatizzazione «dall'esterno» in contrapposizione a quelle di drammatizzazione «dall'interno», cui si riferiscono gli interventi di vari animatori che agiscono nella scuola per periodi relativamente lunghi, sulle singole classi e in collaborazione con gli insegnanti.

Prima di parlare di particolari esperienze, vale la pena di accennare alla situazione generale in cui queste si inseriscono. Con il nascere della drammatizzazione a livello ufficiale, si assiste infatti a un proliferare di esperienze, a un'invenzione e corrispondente assunzione di ruoli, al diffondersi di un accademismo trionfalistico, che danno l'impressione di una febbre dell'oro. Il carattere sperimentale di questa nuova tecnica del resto, lascia spazio anche alla velleità di molti, e non sono rari in casi in cui gente, priva di reali capacità, si improvvisa specialista e difende la sua qualifica con un atteggiamento altrettanto improduttivo quanto privo della minima capacità di autocritica.

Vediamolo in concreto. I grossi Teatri Stabili promuovono iniziative che vanno dall'assunzione di personale insufficientemente qualificato, in certi casi, allo stanziamento di grosse cifre, all'allestimento di appositi locali, alla scelta demagogica di quartieri popolari come luogo di intervento. Gli «specialisti», alla minima esperienza di drammatizzazione, si sentono in dovere di pubblicarne il risultato, e la cosa in sé non sarebbe criticabile se lo scritto rivelasse il sincero desiderio di una verifica collettiva e di una ricerca costruttiva, ma in realtà per la maggior parte degli «scrittori» tutto è trovato, tutto è risolto, non hanno incontrato difficoltà e offrono al lettore un catechismo che consigliamo vivamente di non prendere alla lettera per evitare sicure frustrazioni.

La drammatizzazione ha già trovato il suo teorico, G. Bartolucci, che avrebbe effettivamente delle cose da dire, se si limitasse ad esporle semplicemente, a tutti, senza rivestirle con quel linguaggio intellettualistico che, se è riprovevole in generale, tanto più lo è riferito a un campo sperimentale.

Possiamo ora verificare, con alcuni esempi di dram-

matizzazione, come il discorso sulle tecniche non sia un discorso politico, ma in molti casi addirittura sviante e comunque sempre strettamente legato all'atteggiamento dell'insegnante.

Il Teatro Stabile di Torino ha pubblicato un *Quaderno* (5) in cui sono raccolte varie esperienze di drammatizzazione patrocinate dall'ente stesso. Ebbene, l'impressione che si trae dalla maggior parte degli articoli va a confermare come gli animatori, tesi a un perfezionamento tecnico, perdano di vista il problema del contenuto anche laddove la scelta del luogo di intervento (quartieri proletari come le Vallette e Corso Taranto) dà spontaneamente un'impronta di classe al lavoro.

Se elementi di critica sociale e politica emergono (e ne emergono molti), vengono trascurati, mentre il tono trionfalistico si spreca nel sottolineare le geniali intuizioni psicologiche e l'intervento creativo dell'animatore. Mi riferisco in particolare all'esperienza di Loredana Perissinotto che, impegnata in un lavoro di animazione sia alle Vallette che in Corso Taranto, rivela il suo impegno politico, oltre che nel vantare la riuscita del suo lavoro senza lasciare il minimo spazio alla dialettica, soprattutto in una frase inqualificabile che riporto testualmente: «Le nostre società democratiche riconoscono *anche* ai bambini la possibilità di esprimere la propria realtà liberamente...» (6).

La critica a questo atteggiamento diffuso anche fra altri animatori che hanno collaborato al *Quaderno* (mi riferisco a Alfredo D'Aloisio e Franco Sanfilippo) si riferisce al fatto che essi danno delle loro esperienze un'immagine parziale, che non può corrispondere alla realtà perché ignora totalmente la difficoltà di stabilire un rapporto costruttivo coi bambini, operando una grossa mistificazione nel momento in cui offre un quadro assolutamente idilliaco del lavoro (abbiamo dei copioni perfetti e dei commenti o note in cui pare di affermi la naturale propensione del bambino verso la perfezione, processo a cui si applica istintivamente con una serietà rara anche negli adulti). Questa critica non tocca un altro animatore, Silvano Fassina, che invece con coraggio riporta la sua esperienza per quella che è stata, senza cercare di abbellirla al punto di renderla non credibile. I suoi appunti sull'esperienza di animatore teatrale (altro termine che corrisponde a drammatizzazione) fatta da lui nella scuola «Pestalozzi» di Torino, tenuti in forma di diario, oltre a riferire con semplicità i risultati positivi del suo lavoro, riportano le reali difficoltà che si incontrano nel cercare di porre il bambino in condizione di creare e di costruire, e sotto questo aspetto

5) Quaderni del Teatro Stabile di Torino - Quaderno 25 - (Teatro-scuola), *Invito alla drammatizzazione* - ed. Mursia.

6) Vedi nota 5, pag. 60.

costituiscono un'indicazione estremamente utile per gli insegnanti (7).

6) Se la drammatizzazione, in forma ufficiale, entra nelle scuole all'inizio del '69, era comunque già presente in forma di esperimenti dovuti all'iniziativa personale di alcuni maestri; tra questi: Mario Lodi, Franco Sanfilippo, Mafra Gagliardi e Remo Rostagno.

Il discorso sulla drammatizzazione condotta dai maestri, si pone in forma diversa perché diverse sono le circostanze in cui essi si trovano a operare. In questo senso vale la pena di sottolineare l'assoluta mancanza di materiale atto a stimolare il bambino: il maestro che voglia servirsi di qualcos'altro che non sia la fantasia dei suoi alunni, è costretto ad attingere direttamente dal suo stipendio, dato che il patronato scolastico risponde a quest'esigenza in maniera irrisoria. Inoltre, se da un lato gode dei vantaggi che derivano da un rapporto per diversi aspetti più completo coi bambini, dall'altro non può usufruire di quella disponibilità da parte della classe, di cui gode l'animatore, proprio grazie al suo ruolo (per non parlare dell'atteggiamento del direttore didattico).

Date queste premesse, vedremo come i risultati del lavoro di drammatizzazione, non siano affatto qualitativamente inferiori a quelli ottenuti da animatori di professione e siano invece, nella maggior parte dei casi, più soddisfacenti a livello di contenuti.

Un'esperienza estremamente valida a questo proposito, è quella di Mafra Gagliardi, condotta con le sue alunne di II media in un paese del padovano. Prendendo lo spunto da una situazione particolare di sfruttamento bieco (8) in cui si trovano quasi tutte le bambine del paese, dai sette anni in su, è nato uno spettacolo «La Scarpastrega» ricco di invenzioni a livello formale, con un contenuto che è esemplare di quanto possa la volontà politica di un'insegnante.

Per quanto riguarda Mario Lodi invece si sente la mancanza di un impegno politico reale, tanto più evidente in quanto nettissima è

7) Altro interessante contributo in questo senso è l'articolo di Gruppioni *Animazione come politica dell'educazione* apparso in *Teatrolte, La scrittura scenica* n. 8 (Bulzoni editore 1974). In questo articolo infatti troviamo un modo di porsi rispetto alla teoria, estremamente corretto: dal rapporto stretto con una pratica quasi quotidiana, chi scrive trae da essa i problemi e le contraddizioni da analizzare e, anche nell'analisi, non cade mai nell'astrazione, ma dà risposte concrete a problemi concreti e quindi indicazioni estremamente valide dal punto di vista politico.

8) E molto diffuso tra le donne di Noventa il lavoro di «mistra», lavoro a domicilio, pagato a cottimo, che consiste nella messa a punto delle tomaie prelevate dalle fabbriche. In questo lavoro, le mistra si fanno aiutare appunto dalle bambine, che vengono retribuite, per un'attività di 8-9 ore al giorno, con 1000-12000 lire la settimana.

l'impronta del maestro nella stesura dei testi inventati dai suoi alunni: non le stridenti contraddizioni della realtà quotidiana come nella «Scarpastrega», ma l'invenzione fantastica e la visione poetica di storie ambientate in una Natura animata (Cipi, creazione di bimbi e la storia di «Bandiera»); il tentativo di uno spettacolo impegnato in una ricerca storica sulla prima guerra mondiale, d'altra parte, lascia profondamente delusi perché si risolve in un teatro-documento in cui l'intervento critico si esaurisce nel pacifismo generico (9).

Un altro maestro, che all'impegno politico unisce un'atteggiamento ottusamente cattolico, capace di incidere in maniera da vanificare il contenuto, per altro antiautoritario e profondamente critico, dei testi, che sono il risultato finale di un lungo lavoro di drammatizzazione fatto coi suoi allievi, è Franco Sanfilippo (10). Mi riferisco all'intervento di un mago-dio nel finale de *La città degli animali* (11) e a una fuga verso il sole, il cielo, dei bambini che su questa terra non possono essere liberi, oppressi come sono dagli adulti, soluzione finale dell'altro testo, «P.S.P.G.V.».

Realmente valido invece in questo campo il contributo del maestro Remo Rostagno che, nel suo libro *Un paese* (12), parla delle esperienze di drammaturgia infantile fatte coi suoi allievi. L'allestimento del foto-spettacolo *Un paese*, allestimento che poteva anche non essere fatto per il pubblico (se anche questa non fosse stata una scelta politica precisa) in quanto la raccolta di materiale e l'analisi di questo avevano già soddisfatto pienamente le esigenze del maestro e degli alunni, è estremamente interessante come esempio di drammatizzazione «seria». Lo studio d'ambiente, fatto attraverso la macchina fotografica, e la discussione ed elaborazione di un testo di commento alle fotografie catalogate per argomento, ha permesso che l'analisi, condotta per altro con lucidità politica, entrasse nel vivo delle contraddizioni e toccasse tutti i problemi fondamentali.

Il risultato è uno spettacolo che penetra in profondità, affronta i vari argomenti con un chiaro impegno politico, mantenendo la freschezza di un'espressione vera dei bambini (si tratta di una V elementare). Le note al testo, a cura del maestro si inseriscono come una conferma dell'autenticità e della validità di questa esperienza. Avevo precedentemente sottolineato come anche l'allestimento dello

9) Mario Lodi, *Il paese sbagliato*, ed. Einaudi.

10) *Il teatro dei ragazzi*, a cura di Giuseppe Bartolucci, ed. Guaraldi (pagg. 213-252).

11) Finale che è stato abolito nella rappresentazione del testo, fatta dal Teatro del Sole, proprio per mantenere una certa coerenza politica.

12) Sergio Liberovici - Remo Rostagno, *Un paese (esperienze di drammaturgia infantile)*, ed. La Nuova Italia.

spettacolo corrispondesse a una scelta politica ben precisa: essa è condensata in queste parole (dalla prefazione al libro di G. Rodari): «Lo spettacolo rappresenta il momento della comunicazione con gli altri: non per divertirli, o per sbalordirli, o semplicemente per intrattenere, ma per coinvolgerli nell'inchiesta, nell'azione, nella responsabilità comune». A un primo tempo in cui venivano illustrati i cartelloni con fotografie e commento, nello spettacolo seguiva un secondo tempo di dibattito aperto tra bambini e adulti, in modo tale che «non si è trattato di uno spettacolo, ma di *un'azione vera e propria*. Non di un *far finta...* ma di un *fare sul serio*. Questo bisogno non è così naturale come quello del gioco. E' esso stesso frutto dell'inchiesta e segno, prova conclusiva, che l'esperimento ha maturato nei ragazzi un nuovo senso di partecipazione alle cose, un diverso rapporto col mondo, e per cominciare, con gli adulti, padri e madri, sindaco e concittadini». Queste conclusioni valgono, a mio avviso, come indicazioni per fare drammatizzazione in un modo che sia realmente politico, che non si presti cioè al facile ricatto del sistema; questo per evitare quel modulo che abbiamo visto applicare da tanti e che costituisce, per dirla con Rostagno, un «... contributo all'assunzione precoce della maschera sociale».

7) Un problema che emerge da questa panoramica, e che rimane per ora aperto, è quello dell'atteggiamento politico corretto da assumere nei confronti dei bambini. E' chiaro infatti come negli esperimenti «riusciti» di drammatizzazione, gli allievi tendano a riprodurre l'ideologia del maestro. Questo potrebbe dipendere esclusivamente dal fatto che il bambino vive con l'adulto, e col maestro in particolare, un rapporto di dipendenza e di debolezza oggettive che non gli consentono di affrontare uno scontro che lo espongono a un facile ricatto, anche solo di tipo affettivo.

Concordo pienamente con Walter Benjamin quando afferma «L'educazione proletaria... (ha bisogno) di un territorio reale in cui si educa. Non, come nella borghesia, di un'idea a cui educa», e ancora «Il proletariato non ha bisogno di sostenere il suo interesse di classe con i sudici mezzi di un'ideologia destinata a soggiogare la suggestibilità infantile». Ora è a mio avviso estremamente importante distinguere, quando l'ideologia del maestro è veramente assunta dai bambini in quanto essi, partendo dalla loro esperienza, hanno maturato una coscienza politica e quando invece l'ideologia che riproducono è solo tradizionale plagio pedagogico.

Maya Cornacchia

OMBRE ROSSE 7, nuova serie, rivista bimestrale
La nuova sinistra - Edizioni Savelli, Via Cicerone 44
00193 Roma

Autorizzazione del Tribunale di Torino
n. 1870 del 24-4-1967

Direttore responsabile: Piergiorgio Bellocchio

Hanno collaborato a questo numero:

Paolo Bertinetti, Fernanda Cabrini, Maya Cornacchia,
Goffredo Fofi, Luigi Manconi, Lello Mazzacane
Sandro Petraglia, Stefano Rulli, Paolo Sgabello,
la Sezione Serale Sindacale dell'Avogadro,
gli operai ed i tecnici della tipografia E.L. Casalotti
Gianni Volpi

Fotografie originali di:
Tano D'Amico e Luisa di Gaetano

Redazione:
Via Goffredo Mameli 51
00153 Roma

Impaginazione: « Davif »

Abbonamento a 4 numeri:
L. 3.800 da versare sul cc. n. 1/7411 intestato
all'editore. L'abbonamento di chi ha già ricevuto
4 numeri è scaduto

Stampa: E.L. Casalotti - Roma, dicembre 1974