

21962 A

QUADERNI
DEL TEATRO STABILE
DI TORINO

QUADERNO
25



TEATRO-SCUOLA

INVITO ALLA DRAMMATIZZAZIONE

ESPERIENZE - MATERIALI - PROGETTI
DEL TEATRO STABILE DI TORINO

MURSIA



I QUADERNI
DEL TEATRO STABILE
DELLA CITTÀ DI TORINO

N. 25

Direzione
Aldo Trionfo/Nuccio Messina/Giorgio Zampa

Teatro - Scuola

INVITO ALLA DRAMMATIZZAZIONE

**Progettazioni
materiali e documenti
del Teatro Stabile di Torino**

U. MURSIA & C.

Questo « Quaderno » vuole essere un semplice « invito » alla drammatizzazione, quale il *Teatro Stabile di Torino* va esplorando e sperimentando da più anni, in particolare dalle ultime due stagioni. Non si danno qui definizioni teoriche sulla drammatizzazione, proprio per non formalizzare e cristallizzare le varie esperienze in corso; altresì non si fanno osanna e non si celebrano queste esperienze in corso come se fossero uniche ed esemplari. Un sano pessimismo è bene che circoli per il momento attorno alla drammatizzazione; non per sminuire o svilire il lavoro degli animatori, degli insegnanti, dei tecnici, degli operatori che vi prendono parte; bensì per approfondire e per accrescere il tono, la qualità, delle esperienze che verranno via via fatte.

La necessità di un laboratorio, di una biblioteca, di un luogo di presentazione: sono elementi di un modo di agire che è nato povero e che tuttavia deve arricchirsi (nel senso non tanto di materiali quanto di ricerca); che è nato per volontà ed intuizione di pochi e che improvvisamente deve scontrarsi con parecchi per « oggettiva » necessità scolastica (e teatrale); che si è sviluppato marginalmente come esercizio di gioco (almeno dall'alto l'hanno considerato così) e che adesso sta esplodendo per capacità di animare diversamente (sia la scuola che il teatro).

Da questo punto di vista un collegamento con l'Università (pedagogia e estetica tutt'assieme) diventa inevitabile, come anche un inserimento organico nelle scuole (o fuori dalla scuola), a vari livelli, per differenti età; tutto ciò per una politica culturale, che nascendo dal « basso » e nutrendosi di « giovani » può davvero pro-

porsi una finalità diversa di fare scuola e di fare teatro (almeno attraverso alcuni esempi).

Il «Quaderno» che presentiamo: *Invito alla drammatizzazione* non è un manuale né un breviario, non detta legge né auspica solidarietà: esso si pone concretamente nel vivo delle esperienze che si sono fatte al Teatro Stabile di Torino (spesso con scontro utile di *varianti* di operare, dagli anni oramai lontani e tormentati del primo decentramento, con specifiche esperienze nelle scuole, oltre che di quartiere), ma anche tenendo conto indirettamente delle altre esperienze in corso, o addirittura precedenti, che nella stessa Torino e in altre città si sono fatte, nella medesima direzione, sia pure per momenti e per progetti differenti, come è giusto che avvenga.

Oggi proprio per tutte codeste *varianti* siamo in grado di offrire una pluralità di esperienze valide, sia al mondo della scuola che al mondo del teatro, e tali da essere reperite e acquisite da tutti, senza diritto di privilegio o pedaggio esclusivi. Così collaboratori e promotori di questo «Quaderno» sono tutti coloro che alla drammatizzazione hanno cominciato ad affidarsi senza residui o complessi ma per efficacia e per volontà di agire in maniera «alternativa» (e critica, anche rispetto al proprio lavoro).

Hanno collaborato direttamente, o indirettamente, con il loro lavoro, e con le loro esperienze, alla stesura di questo «Quaderno» gli animatori: Loredana Perissinotto, Franco Sanfilippo, Lorenzo Vitalone, Silvano Fassina, Milena Palazzo, Alfredo D'Aloisio, Enzo Carlesi, Luciana Tullo, Suor Enza Leopizzi, Mirella Vitali, Angelo Calà, Francesca Gazzotto, Daniela Gariglio, Laura Colombo, Stefania Boccignone, Mirella Botticelli, Vera Bertoni, Irene Toscano, Gabriele Bianchi, Pippo La Rosa, Pinuccia Passarin, Giuseppe Ciaccio. Inoltre i partecipanti e i collaboratori ai due corsi di drammatizzazione del T.S.T. nella stagione 1970-71, ed in quella 1971-72, che qui non si possono elencare, ma senza i quali non si sarebbero impostate le esperienze di drammatizzazione che qui si pubblicano, e nemmeno concretamente realizzate.

Non è lecito abbandonarsi per il momento alla fiducia senza riserve, l'ottimismo della drammatizzazione è il suo pericolo mortale. Certi freschi animatori e insegnanti scrivono troppo e sempre positivamente delle loro esperienze. Sono sorti animatori narcisisti che giurano sulla morte del teatro come « prodotto » e dell'attore come « professionista », e che fanno della loro analisi scritta o parlata un « prodotto » tradizionale, un'« occasione » professionale ». E vengono fuori insegnanti che dominati dall'impeto della creatività se la fanno addosso per ogni specie di movimento chiamato gioco e per ogni specie di azione chiamata liberazione. Giocare diventa il riferimento più caro in parecchi per rinviare o deviare la finalità della drammatizzazione. Giocare a che cosa? Liberarsi da che? A far saltare la scuola naturalmente (e il teatro indirettamente): si dirà. Ma la scuola e il teatro navigano tuttora indenni ed hanno soltanto sentore di questo salto.

In verità abbiamo bisogno di ipotesi di lavoro, di confronti con la pratica, di progettazioni e di allenamento, nel passaggio dalla spontaneità alla produttività, dall'improvvisazione all'operatività. Creare ricorda troppo il vizio estetico sentimentale del far poesia, produrre o operare appartengono ad una area conoscitiva più igienica. In mancanza di una definizione assoluta della parola drammatizzazione accontentiamoci del suo svolgimento come movimento, all'interno di azioni *tout court*.

Così ricordare criticamente alcune azioni torinesi degli anni scorsi, significa riproporle come ipotesi, senza per il momento definire la variante principe. Tante varianti di tanti modi di operare per drammatizzazione, non enfa-

tizzando sulla finalità socializzante e nemmeno sulla finalità politica. Se pasticciamo con la bocca o con la penna di consolazioni e di propositi restiamo con poco o niente. Allora qui si descrivono le azioni di drammatizzazioni più per quel che porgono e meno per quel che si propongono. La realtà va divisa, utopizzata e frantumata alternativamente. Non c'è che da chiedersi su quali fondamenti e su quali prospettive si può stendere una strategia che permetta alla drammatizzazione di non banalizzarsi su alcune indicazioni pratiche e di non venire ingoiata senza tante storie dalle istituzioni contro le quali vorrebbe muoversi.

Un po' di pessimismo per carità, e un po' di modestia. Occorre sostenere quegli animatori (o insegnanti) che non si fan vanto di rivoluzioni e che nemmeno cedono alla quotidianità, in una tensione continua e attenta, priva di illusioni e altresì non domabile. Si naviga in tempesta nonostante tutto, dal momento che il vento del richiamo all'ordine è silenzioso ma ossessivo.

Letteratura, teatralità stanno a ridosso della drammatizzazione malignamente, e la violentano o le fanno fare passi indietro intellettualmente; altresì la praticità di esperienze marginalizzate o devianti all'interno della scuola rende la drammatizzazione quel giochetto che i superiori desiderano (da pre-vacanza o da post-scuola indolore e consolante). Qui non si vorrebbe fare letteratura né teatralità, inoltre si vorrebbe venir fuori per novità di impostazione e per rigore di procedimento dalla banalità invadente della scuola di tutti i giorni.

Dunque se si mettono insieme alcune esperienze (parziali o globali) è perché si vogliono coltivare alcune ipotesi: di drammatizzazione « pura », come scrittura-azione collettiva, in grado di nascere e di morire, lì per lì, oppure di allenarsi alla distanza e di resistere alla classificazione; di teatralizzazione dal « basso » come materiale nato e gestito dai bambini e proposto agli altri per necessità di comunicazione di esperienza, nell'ambito di una resa scenica la cui didatticità risiede nella perdita di esteticità e di offerta del « prodotto » (ciò che importa è il processo, come si sa).

La drammatizzazione « pura » peraltro si può formalizzare facilmente (o sprofondare nell'inconscio) senza

che si abbiano gli strumenti in mano per gestirla « produttivamente » (così esercizi psicofisici si autoeliminano proprio per mancanza di finalità, oppure si atrofizzano per privazione di politicità). La teatralizzazione dal « basso » altresì comporta o un'interpretazione ancora una volta con tutti gli scempi della necessità della memoria e della ripetizione, oppure una visione tradizionale dell'operatività per un vizio di imitazione e di verosimiglianza sulla traccia di una convenzione culturale.

Ci si potrebbe chiedere a questo punto se la drammatizzazione « pura » o la teatralizzazione dal « basso » venendo e uscendo dalla scuola e dal teatro, o viceversa, non comportino un confronto « adulto » dei materiali e delle progettazioni, come creatività che si sorregge sull'esperienza in generale e sulle contraddizioni in modo specifico, non soltanto della vita dei bambini (e quindi del loro rapporto con la scuola, i genitori, la società) ma della vita sociale *tout court* quale si apre ai nostri occhi e si distende al nostro agire.

Ma sulla maturità dei bambini non importa avallare cambiali quanto recepire elementi; e tradurli oggettivamente per quel che sono (« i segnali ») e per quel che si propongono (« liberazione »). Segnali e liberazione che vanno di pari passo con l'impossibilità di ottenere gli uni e l'altra globalmente, per una frantumazione capitalistica dell'esperienza (voluta e redatta dal sistema) e per una oppressione generalizzante del reale così com'è e come non *vorrebbero* che cambiasse. Di qui la necessità di una strategia utopica, dove ipotesi ed esperienze si danno la mano e si sovrastano e si osservano per imporre un mutamento o per distruggere la realtà così com'è.

Giuseppe Bartolucci

PROGETTAZIONI

Scuola Elementare « G. Casati »
Storia di Carmelo (drammatizzazione)

Insegnanti animatori:
Francesca Gazzotto - Daniela Gariglio
Animatore: Loredana Perissinotto
Classe V-A (a tempo pieno)

La drammatizzazione: nuova pedagogia in una scelta culturale alternativa (osservazioni psico-pedagogiche a proposito della « Storia di Carmelo »)

I. — *Lavorare alla Storia di Carmelo è stato stimolante soprattutto da un punto di vista psicologico, e in questo contesto, il vero ruolo dell'insegnante-animatore è venuto via via chiarendosi quale suscitatore di nuovi rapporti inter-personali nel proprio ambiente di lavoro.*

Mi riferisco in particolare ai rapporti più facili da individuare, quelli cioè degli scolari nell'aula-laboratorio, rapporti che comprendono giochi e lavoro, ricerche di gruppo e incontri comuni in attività extra-curricolari (come la ricerca di nuove tecniche drammatiche: favole, fumetti, canti liberi etc., attività coadiuvante alla Storia vera e propria); ma c'è un altro aspetto più propriamente psicologico da rilevare nella mappa dei rapporti inter-personali, ed è quello che investe la personalità globale dell'individuo e che contiene il modo con cui il bambino a scuola e in genere nel suo ambiente di vita, fa esperienze, tenta adattamenti, agisce cioè nel tentativo di soddisfare dei bisogni.

Si tratta quindi, da parte dell'insegnante, di individuare il modo particolare in cui ogni bambino vive le proprie esperienze, di valutare la capacità di reazioni e di azioni in situazioni problematiche e di rilevare gli stati di ansia e di angoscia che insorgono nell'individuo quando i bisogni non vengano soddisfatti.

Tutto questo, anche per merito delle molteplici tecniche drammatiche offerte ai ragazzi, è venuto via via alla

luce, così da consentire all'insegnante-animatore di dare ai ragazzi in cui maggiormente si dibattevano stati conflittuali dell'Ego, espressi in inibizioni, frustrazioni, violenze (magari mascherate da una falsa richiesta di autorità) una possibilità di nuove « difese » e quindi un aiuto reale a quei ragazzi che manifestavano la propria insicurezza con atteggiamenti di falsa timidezza o assenteismo.

A mano a mano che la storia procedeva e che tutti riuscivano a dare il proprio contributo, si andava creando un modo nuovo di vivere assieme, un modo autentico perché in relazione alla scoperta della necessità di esprimersi.

Mi pare molto importante sottolineare ancora una volta, il ruolo stimolante che ha avuto per i ragazzi l'uso di molte tecniche drammatiche, che variavano dagli esercizi psicofisici e l'uso quotidiano della mimica, alla costruzione finale dei grandi burattini rappresentanti i vari Carmelo: a riguardo dei burattini, può essere interessante notare che questi sono stati ideati e quindi vestiti (con abiti veri, dimessi) dai ragazzi stessi i quali, in questa occasione, hanno dimostrato di essere ormai in possesso della psicologia di Carmelo... (Ricordo quando mi chiedevano con ansia: « Maestra, le pare che il mio rendo l'idea?... »); alla fine i Dieci Carmelo, più l'usciera, la moglie ed il cane, sono stati maneggiati da tutti a turno, e il potersi nascondere dietro al fantoccio ha rappresentato un'occasione di « transfert » per i più introvertiti e per quelli con difficoltà caratteriali, i quali sono riusciti a sdrammatizzare stati inconsci di inferiorità.

La storia è cresciuta giorno per giorno, arricchendosi vieppiù di testimonianze dirette prese dall'ambiente di esperienza dei genitori (cosa che ha creato nuove possibilità per il colloquio genitori-figli) e quindi allargate a quello del mondo del lavoro analizzando i problemi ad esso connessi.

Alla fine la storia di questo emigrante e di tutte le sue difficoltà d'inserimento, è diventata bagaglio di esperienza di ogni ragazzo, perché ognuno di loro è riuscito ad esprimere la propria idea, attraverso la drammatizzazione e le sue tecniche: chi ha inventato i canti, chi la musica, chi il ritmo, chi ha interpretato con il disegno

e la pittura le disavventure di Carmelo, chi ha cercato di fissare in una ricerca gestuale le difficoltà psichiche del nostro contadino, alle prese con una città sconosciuta ed ostile...

A poco a poco, ci si accorgeva che le capacità dei ragazzi di osservare e di riflettere si andavano allargando spontaneamente (ricordo, a questo proposito, la bellissima drammatizzazione che Luca ha fatto del suo cane, imitandolo alla perfezione e raccontandoci poi che lui passava tanto tempo a guardare ciò che la bestiola faceva) e tutte le nuove cose che i ragazzi recepiscono dell'ambiente esterno, venivano automaticamente messe al servizio della Storia di Carmelo.

Nel contempo si analizzavano, come programma scolastico, usi e costumi di altri ambienti geografici in contesti storici passati ed attuali, spostando i problemi italiani (ad esempio quelli dell'emigrazione interna), in altri paesi.

A questo punto, dopo aver verificato il nuovo ruolo stimolante dell'insegnante-animatore nei rapporti interpersonali (con il proprio Ego, con gli altri, con l'ambiente esterno) ruolo che nel nostro caso ritengo valido perché ha potuto operare un vero intervento educativo, la drammatizzazione con le sue innumerevoli azioni teatrali ci appare veramente qualcosa di più che non un semplice insieme di tecniche senz'anima.

Pertanto proverei a definirla una manifestazione di vita comune che la Storia di Carmelo è riuscita a portare nel nostro ambiente di lavoro, lasciandoci una chiara testimonianza di cultura dei ragazzi usata operativamente dalle insegnanti animatrici; cultura di vita vissuta, di sentimenti, di pensieri, di stati d'animo, di interessi e bisogni che vengono a far parte delle singole e diverse personalità in espansione di ogni scolaro.

Mi pare allora che questa cultura divenuta strumento operativo possa veramente significare qualcosa in alternativa alla scuola tradizionale, in cui il bambino sa e vive in base al sapere che qualcun altro gli organizza in relazione ad una personalità adulta con bisogni ed interessi diversi da quelli dei bambini stessi.

Qualcosa di nuovo dunque che può dare l'avvio ad una nuova pedagogia in una scelta culturale alternativa

la quale alternativa si basa sulla libera espressione, tessuto connettivo di tutte le esperienze scolastiche che segnano i vari momenti del lavoro comune.

In questa libera espressione, verificata quest'anno con La storia di Carmelo ogni ragazzo si è espresso con un proprio linguaggio, scelto in alternativa al solo linguaggio scritto (strumento di una certa cultura unificata che fa capo all'educazione da secoli), e questo linguaggio è risultato più vero di quello tradizionale, più ricco e carico d'emotività. In questo modo ognuno dei nostri ragazzi ha potuto manifestare se stesso in modo autentico, quindi creativo, se si vuole che la creatività acquisti forza in un ambiente il quale stimoli la spontaneità dell'individuo o almeno non la reprima.

Una simile manifestazione di vita, può dunque ben far riferimento alla creatività, non come creazione di opere d'arte fruibili, ma come momento di vita in cui ognuno è riuscito a soddisfare i propri bisogni, a mettere in luce stati conflittuali e a superarli.

In ultima analisi, da un punto di vista psico-pedagogico, posso dire che questa nostra esperienza ha significato lo studio del rapporto dialettico tra il fanciullo, il suo inconscio ed il campo in cui opera, il che implica due aspetti della personalità: uno strettamente personale che serve a dare all'individuo una più chiara coscienza di sé, ed un secondo aspetto molto più lato che dà gli strumenti per conoscere il proprio ambiente, rilevarne i condizionamenti ed effettuarne eventuali cambiamenti o almeno contribuire affinché ciò avvenga.

II. — Prima di redigere una relazione sull'azione teatrale presentata dagli scolari della V-A a tempo pieno della Scuola « Casati », penso sia necessario chiarire alcuni principi sulla drammatizzazione e tracciare un quadro sintetico del « come » e del « perché » è nata la Storia di Carmelo nonché delle attività che ne hanno determinato lo sviluppo e resa possibile la rappresentazione.

Ritengo necessario ripetere ancora che il teatro dei ragazzi (e non per ragazzi) ha una storia tormentata: ancor oggi, le idee sull'argomento sono ben lungi dall'essere chiare, anche in chi tali dovrebbe averle, se

non altro perché opera nella scuola e per la scuola (intesa naturalmente come comunità operante...).

Nel seguire l'attività teatrale dei ragazzi, le mie colleghe ed io abbiamo tenuto presente quanto dicono Marcault e Brosse ne *l'Education de demain*: « Il bambino non può mettere nella sua personificazione altro che il contenuto della propria esperienza ».

E dall'esperienza concreta — diretta ed indiretta — dei bambini, e solo da questa, può scaturire un'autentica azione teatrale valida e convincente.

La vicenda ha tratto linfa e carattere dalla riflessione e discussione collettive sui risultati delle inchieste fatte ai genitori, parenti ed amici sul mondo del lavoro e sull'immigrazione (il centro d'interesse dell'anno è infatti « Il lavoro nel tempo e nella società di ieri e di oggi »).

La storia ha acquistato via via una sua precisa fisionomia e si è puntualizzata in « episodi » che sono stati fissati verbalmente, costituendo così lo schema di drammatizzazione « o scaletta » su cui i ragazzi hanno espresso liberamente — e nello stesso tempo razionalmente — la loro capacità creativa.

Le esigenze espressive sono apparse chiare a mano a mano che il lavoro si delineava e prendeva consistenza: dialoghi, mimica, canti liberi, poesie, commenti fuori campo... e, infine, le idee sceniche: i grandi tabelloni illustranti gli episodi salienti, alla maniera dei cantastorie; i pupazzi giganti che invadono la scena, la lunga striscia rappresentante la « crisi » che avvolge i vari « Carmelo » come un serpente e la successiva formazione del treno della speranza, verso un mondo ignoto, un ambiente sconosciuto dagli usi, costumi, lingua diversi, verso la solitudine.

L'idea di finali « aperti » a più soluzioni è scaturita dalla discussione dei ragazzi; dipendentemente infatti dalle esperienze personali e dai sentimenti individuali, la conclusione si prospettava in modi diversi perché allora non accettarli tutti, permettendo anzi agli altri — gli spettatori — di suggerirne altri ancora?

Vorrei sottolineare che l'azione teatrale dei bambini non può essere avulsa dall'ambiente reale — sia scolastico che familiare e sociale — in cui essi vivono ed

operano da questa considerazione sorge la necessità della stretta collaborazione tra animatore teatrale ed insegnanti.

* * *

Dal punto di vista didattico, inoltre, l'attività drammatica ha un grande valore formativo: in essa infatti possono confluire tutti i vari « momenti » di studio (che eliminano i comportamenti stagni chiamati « materie ») rendendoli vivi, interessanti, aderenti alla realtà della vita, e perciò didatticamente e pedagogicamente validi.

Chi sostiene che il teatro scolastico porta via molto tempo all'insegnamento e disorganizza l'attività scolastica vera e propria, dimostra di avere una cattiva organizzazione delle attività didattiche e libere, nonché una falsa concezione delle capacità e delle possibilità espressive del bambino, e, soprattutto, di non conoscere assolutamente cosa sia — e come si realizzi — il teatro dei ragazzi.

Tuttavia è ancora da notare che, se l'azione teatrale si esaurisse con la rappresentazione pura e semplice, non avrebbe espletato compiutamente la sua opera: per essere veramente completa e valida, affinché essa sia veramente « azione », deve coinvolgere anche gli spettatori, adulti e ragazzi, così da destare veramente le coscienze, mettere in luce e discutere quei problemi e quelle realtà umane e sociali che la drammatizzazione ha proposto: solo in questo caso, infatti, l'azione teatrale acquista la sua ragione d'essere: non solo perché scaturisce dall'ambiente stesso dei ragazzi, ma soprattutto perché ne evidenzia la problematica e costringe le coscienze a prenderne atto, ad analizzare i problemi ed a giudicare, in un certo qual senso, la stessa società che li ha prodotti.

I bambini della V-A (tempo pieno)
delle Scuole Elementari Statali « G. Casati » Torino

presentano:

STORIA DI UN EMIGRANTE

**Avventure e disavventure
di un emigrante
alla ricerca di un lavoro**

*Storia quasi vera
ideata, drammatizzata, elaborata,
mimata, illustrata, cantata*

da:

Giuseppe, Carmi, Massimo, Pietro, Marco, Maria, Luciana, Maria Rosa, Plinio, Antonella, Fiorella, Michele, Luca, Roberto, Vanda, Daniela, Raffaele, Claudio, Maria Grazia, Antonio P. detto Tonio, Guido, Paola, Milfred, Antonio, Antonello, Tiziana, Fiorenzo, Anna

Presentazione

L'anno scorso, a scuola, ci siamo occupati de « I problemi della nostra Città » e abbiamo scoperto che ve ne sono di piccoli e di grandi, di più importanti e di meno importanti.

Fra i primi abbiamo individuato i seguenti:

- 1) case troppo appiccicate le une alle altre;
- 2) mancanza di spazi verdi per respirare meglio e *giocare*;
- 3) inquinamento atmosferico e idrico;
- 4) servizi pubblici;
- 5) l'immigrazione ed i problemi degli immigrati:

a) il lavoro e la sicurezza; *b)* la casa « abitabile ».

Quest'anno abbiamo scelto di approfondire i problemi del lavoro, quindi dell'emigrazione all'interno del nostro Paese e all'estero.

A questo scopo abbiamo svolto delle « indagini », cioè delle *inchieste* ai nostri genitori, ai nostri parenti ed amici che, per ragioni di lavoro, si sono trasferiti qui o altrove.

Quando abbiamo fatto la discussione sui risultati dell'inchiesta, io ho proposto di fare una storia che parlasse di un emigrante alla ricerca di un lavoro. Le sue avventure, però, dovevano essere simili a quelle che erano state raccontate dagli intervistati.

Tutti i miei compagni furono d'accordo, e così è nata « La storia di Carmelo » che ora vi presentiamo.

Luciana

Introduzione alla storia

Carmelo,
tu, solo, senza famiglia,
partirai col « Treno del Sole »,
farai tutto il viaggio
in piedi,
accanto alla tua valigia
di cartone
legata con lo spago.

Ti fermerai a Porta Nuova,
chiederai un posto per dormire:
dormirai in un dormitorio pubblico.

Troverai un amico:
un cane,
Melampo:
randagio, come te,
come te
senza casa
senza famiglia
senza amici.

Passeranno i giorni,
i mesi,
gli anni:
ritornerai
nel tuo caro Paese,
troverai veri amici
e fortuna.

E il tuo cane
non ti lascerà
mai più.

Antonella
e per tutti gli emigrati, come la sua famiglia,
come lei, come molti suoi compagni

Schema di drammatizzazione

Premessa. — Questa è la storia di un comune emigrante, che lascia il suo paese alla ricerca di un lavoro.

La speranza. — Carmelo, un contadino del Sud, è costretto a vendere il suo campicello, ormai non suffi-

cientemente redditizio, e parte per Torino, perché sa che là vi sono molte industrie, e quindi possibilità di trovare lavoro.

La delusione e l'indifferenza. — Dopo un lungo viaggio, in piedi, sul « Treno del Sole », Carmelo arriva alla stazione « Porta Nuova » di Torino. È notte, e spera di trovare un letto in un dormitorio pubblico, di cui conosce l'indirizzo. Con un po' di difficoltà e un po' di fortuna riesce ad arrivarci.

All'ingresso incappa nell'usciera, che cerca di spillarli dei quattrini in più. Ma Carmelo, furbo, non si lascia ingannare e si rivolge al direttore. Ma prima di arrivare al direttore, deve superare gli ostacoli della burocrazia.

Un po' di giustizia. — Finalmente Carmelo riesce ad appianare la questione.

Il primo amico. — Mentre Carmelo si accinge a cercarsi un lavoro, s'imbatte in un cane randagio. Entrambi soli, entrambi bisognosi di calore umano, si accettano a vicenda.

(Lettura della prima e seconda lettera di Carmelo alla moglie Giovanna. Sottofondo corale « Che sarà »).

Porta Palazzo. — Incontro con i « cumpà », che gli offrono lavoro a condizioni misere e senza alcuna garanzia di Previdenza Sociale, e soprattutto senza *contratto di lavoro!*

Il lavoro (mimica). — Incontro nuovo amico piemontese (annunciato fuori campo) che gli offre ospitalità nella camera della sua pensione.

Crisi. — I vari « Carmelo » stracciano i giornali dove sono scritte in grande le parole: « Crisi edile » e « Licenziamenti » (i vari « Carmelo » stracciano questi fogli passandoci in mezzo e sono presi dal turbinio, in cui si sente sussurrare ritmicamente *gastarbeiterbüro* (voce fuori campo che spiega cosa è il « gastarbeiterbüro »).

Questa « magica » parola straniera fa arrivare Carmelo in Germania.

Scontro-incontro. — Le difficoltà di un Paese straniero: Carmelo cerca l'ufficio di cui ha l'indirizzo: incontra prima delle persone che non gli danno retta; infine, un operaio come lui cerca di aiutarlo nella ricerca del-

l'Ufficio di collocamento e nell'apprendimento della lingua tedesca. Carmelo gli insegna un po' di italiano.

Lavoro e risparmio. — Carmelo è assunto come manovale alla « Mercedes » di Stoccarda e manda regolarmente a casa i suoi risparmi. (mimo)

Soluzione. — Finali aperti.

1) Carmelo resta in Germania e la famiglia lo raggiunge;

2) Carmelo torna a lavorare a Torino alla « Fiat » e chiama la famiglia a Torino;

3) con i risparmi, acquista un pezzo di terra al suo paese, dove ritorna a fare il contadino (questa volta il campo è sufficientemente redditizio).

Al termine si coinvolgeranno tutti i presenti ad esprimere le loro opinioni graficamente (disegni, pittura, pensieri, giudizi, storie brevi, testimonianze, ecc.) sull'argomento.

Farà seguito un *dibattito generale*.

(Questo schema deve considerarsi una traccia per lasciare spazio all'improvvisazione e per non condizionare i ragazzi alla parola scritta, anche se i dialoghi, le scene e tutto quanto segue sono loro parole, loro immagini e suggestioni, loro ricerche e soprattutto loro esperienze, dirette ed indirette).

Carmelo lascia il suo paese (dialogo)

C. = Carmelo G. = Giovanna

C. — Giovanna, ormai il nostro campicello non rende più a sufficienza, e non abbiamo abbastanza da mangiare per noi e per i nostri figli.

G. — Come facciamo, Carmelo, come facciamo! Siamo ridotti quasi alla miseria, e il nostro campo non può dare da mangiare a ben dodici persone.

C. — Facciamo una cosa! Vendiamo il campo, almeno così avremo un po' di soldi.

(È passato un mese...)

G. — Carmelo, non abbiamo più soldi: come facciamo?

C. — Senti, Giovanna, facciamo così: io domani parto per Torino: mi hanno detto che lì ci sono molte fabbriche e quindi molto lavoro anche per dei poveracci come noi.

G. — Ma così, all'improvviso, parti?

C. — Sì, Giovanna, ma non dire niente ai nostri figli, ne soffrirebbero troppo!

(L'indomani...)

G. — Carmelo, nella valigia ti ho messo anche le mutande di lana, perché mi hanno detto le comari che lassù fa molto freddo.

C. — Ciao, Giovanna, ciao.

Alla ricerca di un lavoro: il mercato delle braccia

PORTA PALAZZO (dialoghi)

C. = Carmelo; 1° cumpà; 2° cumpà; 3° cumpà

Carmelo, dopo una dormita, va a Porta Palazzo, alla ricerca di un lavoro, con il suo fedele Melampo. Là trova dei compaesani

C. — Ehi, cumpà! come va la vita? Hai un lavoro per me? Io so trasportare un bue intero.

1° c. — Niente da fare, non c'è lavoro per te.

(Carmelo non si scoraggia e non si rassegna, e continua a cercare lavoro, passando da un gruppo all'altro).

C. — Ehi, ciao! come vanno gli affari? Avreste un lavoro per me?

2° c. — Gli affari vanno bene, ma per te non c'è niente!

(Dopo altri tentativi, Carmelo è costretto a scendere ed a farsi sempre più umile).

C. — Scusate... vedete... io avrei bisogno di un lavoro!

3° c. — Beh! veramente un posto da manovale ci sarebbe... ma la paga è quella che è!

C. *(rassegnato)* — Va bene, ci si deve accontentare... purché si lavori!

(Dialogo composto dal gruppo Daniela).

Prima lettera a Giovanna

Cara Giovanna,

io sto bene così spero di te e delle bambine. Ora, Giovanna, sono arrivato a Torino ed ho cercato un dormitorio pubblico, di cui conoscevo l'indirizzo. L'usciera, visto che io ero ingenuo e arretrato, volle farmi pagare di più del normale, ma io non mi sono fatto ingannare. Allora mi sono rivolto al Direttore, così l'usciera è stato punito ed io ho pagato il prezzo giusto e nelle mie possibilità: perciò bisogna sempre avere fiducia nella giustizia...

Ora chiudo, abbracciando te e le bambine.

Ciao.

Il tuo *Carmelo*

Seconda lettera a Giovanna

Cara Giovanna,

ti scrivo questa lettera per farti sapere che qui a Torino sto bene, così spero anche di voi.

Una mattina, mentre andavo a cercare lavoro a Porta Palazzo, dove ci sono delle persone che danno lavoro alla gente come noi che viene da lontano, ho domandato a uno di questi signori se aveva lavoro e mi ha proposto di fare il manovale-muratore. Gli ho anche chiesto quanto mi dà al mese; mi ha risposto «L. 85.000». Così accettai.

Prima di avere lavoro, per primo amico ho trovato un cane, che adesso è qui con me. Mi fa sempre compagnia, io l'ho chiamato Melampo. È un bravo cane ed è anche intelligente. Io so che tu non sai tanto leggere bene, comunque c'è Maria, la più grande, oppure Antonia, la media, che sanno leggere, però sa più leggere Maria, perché è andata a scuola più tempo di noi tutti. Il piccolino, come sta? Speriamo bene. Sono contento che ho trovato un lavoro e appena avrò un po' di soldi ritornerò al paese.

Ora, non avendo più niente da dirti, ti saluto.

Scrivi presto e buone notizie. Ciao, non piangere e saluta Pippo, nonna e i nostri figlioli.

Il tuo *Carmelo*

Canzone a Giovanna

Cara Giovanna,
ho trovato un amico
è un piccolo cane
l'ho chiamato
Melampo.

Un amico
è un tesoro,
ma lui non mi basta
per vivere
ogni giorno
e mangiare
ogni giorno.

Domani
andrò a cercare
un lavoro
e prenderò
il primo che mi capita,
perché
ho bisogno
di denaro.

Carmi

DOCUMENTAZIONE: ESPERIENZE PERSONALI

La mia famiglia

Noi siamo venuti a Torino perché il mio papà morì. Adesso vi dico come è morto mio padre. Morì così: mio padre viveva a Cerignola ed era carrettiere. Poi trovò un lavoro alla ferrovia, e fu lì che accadde la disgrazia. Lui gridava a quello che conduceva il treno: «Ferma! bisogna cambiare la carrozza!». Ma quello del treno non lo vide e lo mise sotto.

Io non ho conosciuto mio padre perché al tempo della disgrazia avevo solo cinque anni, e non ricordo niente; se io so questa storia è perché me la raccontò mia madre e quindi, se non me l'avesse detta lei, io non vi racconterei questa storia, che forse è un po' triste. Mio padre, quando morì, aveva solo trentadue anni e perciò era molto giovane.

Allora la mia mamma ebbe, per il gran dispiacere, una lesione al cuore. Per le cure doveva venire a Torino, perché solo qui c'erano i dottori adatti. Qui a Torino abbiamo trovato una casa, e ci aiutò mio zio, fratello della mamma, che si interessa ancora a noi. Adesso a lavorare va mio fratello, che si trova in una autorimessa molto grande ed importante. Così adesso è lui a fare il capo-famiglia, al posto del mio babbo, anche se ha solo quindici anni!

Maria

La storia della mia famiglia

Noi abitavamo al Boschetto, un paesino della Bassa Padana, dove purtroppo c'era poco lavoro. Vi racconto la storia della mia famiglia. In un brutto periodo la mia mamma aveva quattro bambini da badare, ma doveva lasciarli da mia zia perché lei doveva andare a lavorare. A volte la mia mamma tornava un po' tardi e allora mia zia doveva anche darci da mangiare. Venne un giorno ancora più brutto: la mia mamma non ebbe più lavoro! Doveva andare al mercato, ma non aveva denaro! Allora andava di casa in casa di parenti e amici a chiedere qualche cosa da mangiare per lei e per noi. Il mio papà andava anche lui alla ricerca di un lavoro, e non poteva quasi mai vedere la mia mamma perché andava anche lontano pur di poter guadagnare qualcosa! Ogni tanto il mio papà chiedeva dei soldi alla mamma, ma lei non ne aveva e, a volte, era la mia mamma a chiederli a lui, ma neanche lui ne aveva!

A volte la mia mamma ci lasciava in casa da soli: mio fratello era abbastanza grande per badarci, ma lui voleva andare a giocare con i suoi amici (in fondo aveva ragione) ma doveva sopportare questa penitenza quando la mamma andava in paese a cercare lavoro: però non trovava mai un posto fisso: solo per due o tre giorni, poi doveva cercare altrove.

Allora papà fu consigliato di venire a Torino, perché c'era lavoro: così ci trasferimmo (eravamo già sei!) in casa di mia zia, dove erano già in quattro. Così dovevamo vivere in dieci in una sola grande stanza! Il gabi-

netto era sul balcone, e al mattino dovevamo fare la fila, prima di uscire di casa.

Il papà trovò lavoro da muratore, perché un amico lo aveva aiutato a trovare lavoro; guadagnava pochino, ma almeno bastava per mangiare. Dopo circa tre anni abbiamo potuto permetterci una casa tutta per noi, perché i miei fratelli più grandi lavoravano anche loro, e tutti insieme possiamo pagare l'affitto, mangiare e vestirci!

Così adesso ci siamo sistemati bene: almeno, da come eravamo prima, siamo quasi ricchi!

Annina

Il trasferimento della mia famiglia

Io sono una bambina ed ho nove anni: ora vi racconto la storia della mia famiglia immigrata a Torino. La mia famiglia è venuta dall'astigiano per mancanza di lavoro (e di soldi). Il mio papà, in campagna, lavorava nei campi, però soltanto quel po' di coltivazione non bastava per la famiglia! Allora il mio babbo è venuto a Torino. A Torino ha trovato lavoro e alloggio per passare la notte (cioè una stanza in una pensione). La domenica tornava al paese per portare quei pochi quattrini che aveva guadagnato lavorando tutta la settimana. Questo avvenne prima che i miei genitori si sposassero.

Dopo sposati, il mio babbo fece lo stesso, ma si stancava troppo con quel « su e giù » e allora portò la mia famiglia, cioè « noi », in città. Trasferiti a Torino, però, non c'era l'alloggio per tutti: quello che papà aveva trovato era troppo piccolo e così abbiamo dovuto cercarne uno un po' più grande.

Dopo aver lavorato in una fabbrica che non so, il babbo andò alla Fiat e ora lavora ancora lì.

Tiziana

Da Marsala a Torino

La mia famiglia è venuta a Torino da Marsala per il terremoto e per lavoro.

Arrivati a Torino, siamo andati a casa di mia zia. Ci siamo stati quindici giorni. Per fortuna, dove lavorava mio zio, serviva un muratore. Allora, siccome mio

padre cercava lavoro, mio zio gli chiese se voleva andare a lavorare con lui. Mio padre disse subito di sì... La mattina dopo, mio padre andò al lavoro: andava via tutti i giorni alle cinque di mattina e tornava alla sette di sera.

Lavorava molto bene in quel posto, ma, siccome mia zia doveva traslocare, noi siamo andati a casa della cugina di mio padre. Anche lì siamo stati quindici giorni, però in questi quindici giorni abbiamo fatto « andata e ritorno da via San Paolo Veronese (dove si abitava provvisoriamente) a via Cristalliera (dove siamo ora) per veder se ci davano la casa. Infatti la portinaia di via Cristalliera diceva che la casa era affittata ad una spolina, però mio zio Michele convinse la portinaia a darci l'alloggio, perché eravamo solo tre, ed eravamo educati bene. Così, una bella sera, la portinaia chiamò mio zio e gli disse che l'alloggio era libero per noi.

E così andammo ad abitare in via Cristalliera, dove abitiamo ancora.

Adesso mio padre lavora ancora come muratore, ed ha anche il libretto di lavoro e la mutua!

Maria Rosa

Storia della mia famiglia

Dal « bel Canavese » a... Torino!

Il mio papà da 17 anni vive a Torino: si trasferì qui da San Martino Canavese, un paesino della Val Chiusella, in Piemonte. Infatti lassù mancava il lavoro, ai tempi in cui il mio babbo era giovane (adesso gli abitanti della Valchiusella trovano facilmente lavoro nella zona di Ivrea, dove esiste la fabbrica « Olivetti » e tante altre industrie minori). A quel tempo, dicevo, i giovani erano obbligati ad emigrare, cioè a lasciare le loro famiglie ed il loro paese: parte andava a cercare lavoro a Torino, parte all'estero, per lo più in Francia o in Svizzera. La mia mamma, per esempio, andò a lavorare in Svizzera, dove imparò a fare bene la sarta. Durante una vacanza a casa, a Pecco (un paesino non lontano da San Martino Canavese), conobbe mio padre, e lo sposò. Così rimase in Italia.

Intanto mio padre fece domanda alle Poste, e, tramite un concorso, venne scelto in prova come fattorino telegrafico per otto mesi circa.

Io penso che non fu facile per lui ambientarsi in una grande città, tanto più che doveva molto girare alla sera, di notte, per recapitare telegrammi, e sovente doveva correre da un capo all'altro della città.

Dopo di che, per buon servizio, poté migliorare, passando funzionario della propria zona, in cui si trova tutt'ora.

Io sono contenta che il mio papà abbia una sistemazione sicura, che gli dia la possibilità di farmi studiare come desidero (o almeno spero).

Carmen

APPENDICE

Un modo nuovo di fare del teatro a scuola

A scuola abbiamo scoperto un modo nuovo di fare il teatro scolastico: è nato così. Siccome l'altr'anno abbiamo studiato i problemi dell'emigrazione, abbiamo anche fatto delle inchieste ai nostri genitori, parenti, amici. Così quest'anno è nata *La storia di Carmelo*, è nata anche dalle discussioni fatte in classe.

Questa storia è stata inventata dalla nostra classe, ma tratta dei problemi veramente avvenuti è anche la storia di un comune emigrante che parte per Torino alla ricerca di un lavoro. Poi noi lo faremo andare in Germania. Questa storia pone dei problemi, oggi ancora non risolti, è un problema abbastanza grave, tratto dai giornali, televisione.

Proprio ieri abbiamo concluso *La storia di Carmelo*: tutta la nostra classe ha recitato, compreso io, l'abbiamo messo in mezzo a difficoltà, gioie e dolori.

Dopo la rappresentazione altra gente (professori, genitori, giornalisti) ci hanno posto delle domande e noi abbiamo risposto naturalmente anche alle domande tranquillo!

Fiorenzo

... Questa storia è nata così: al principio dell'anno (precisamente il secondo giorno di scuola) eravamo senza sedie e senza banchi e per non stare seduti per terra, abbiamo deciso di fare una drammatizzazione. Dapprima abbiamo proposto scenette semplici ma carine, come quella delle cuneesi e siciliane, ideata da Maria Rosa, Antonella e Wanda, poi sono saltata fuori io e ho dato

lo spunto per *La storia di Carmelo*, contadino semplice, emigrato dal suo paese per cercare lavoro. Capita a Torino e ha una serie di avventure. Va anche in Germania dove lavora pensando sempre alla famiglia. Io sono contenta che la storia sia andata bene e vi voglio spiegare una cosa: noi ieri non abbiamo, dopo tante discussioni, fatto un teatro tradizionale ma abbiamo cercato un argomento da esprimere con scenette, con il mimo, con la parola, e ci siamo riusciti molto bene e io mi dichiaro soddisfatta.

Luciana

... Un giorno a scuola abbiamo deciso di fare un « teatro ». Però con buona intenzione. Prima abbiamo fatto delle discussioni sulla emigrazione. Dopo averne parlato per un bel po' è sorta *La storia di Carmelo*. Abbiamo faticato un bel po' per fare tutta la storia per bene. Venne l'idea di rappresentarla con fantocci. Prima abbiamo preso due bastoni e li abbiamo misurati, li abbiamo incrociati e fissati con un chiodo. Poi li abbiamo ricoperti con un sacchetto per il corpo e la pancia, li abbiamo ricoperti con dei vestiti nostri vecchi, abbiamo preso delle palle di polisterolo e abbiamo fatto loro gli occhi, il naso e la bocca e infine abbiamo fatto *La storia di Carmelo*.

Pietro

Questa « festa » è la rappresentazione de *La storia di Carmelo* a tutte le classi invitate del tempo pieno. Per la rappresentazione abbiamo creato insieme alla signorina Loredana, e alla signorina Gabriella i babacci raffiguranti Carmelo, Giovanna, l'usciera, l'operaio tedesco, il cane, cioè tutti i personaggi occorrenti.

Insomma con questi babacci o pupazzi, come dir si voglia, noi abbiamo creato, un nuovo modo di fare il teatro perché? Perché noi per la rappresentazione abbiamo realizzato disegni e pupazzi, abbiamo invitato genitori, bambini e maestri, abbiamo realizzato la storia delle analisi fatte ai nostri genitori sul problema della emigrazione.

La mia scena preferita è stata quella di Porta Palazzo e anche il resto è stato bello.

Antonio Simone

Ieri pomeriggio abbiamo fatto una festa dedicata particolarmente a un emigrante « Carmelo ». Noi abbiamo inventato questa storia da degli spunti di qualche bambina la cui famiglia è emigrata. Poi abbiamo fatto delle inchieste ai genitori. Ieri alla festa mi sono emozionata perché avevamo un grande pubblico. Il pubblico ne è stato stupito. Non pensavano davvero che la nostra classe sarebbe stata così brava!

Milfred

Ieri noi siamo andati nel cortile della scuola per fare drammatizzazione, ma in un modo nuovo che adesso vi spiego. *La storia di Carmelo* è sorta così: abbiamo discusso molto sugli emigrati del Sud.

Ma ritornando sul piano dei pupazzi li abbiamo veramente fatti bene.

La parte più vera è quando Carmelo piange e si allontana; questa storia è stata costruita da noi. Finita la rappresentazione è sorta una discussione con gli spettatori e io sono andato a casa alle sette e mezza.

Luca

Ieri pomeriggio abbiamo fatto un nuovo modo di teatro e ci siamo resi conto che non è facile: al cinema infatti, se si sbaglia si rifà invece al teatro no. Ma il nostro non era sul palcoscenico ma in cortile. Era la storia di un emigrante (che rappresentava tutti gli emigranti) che va in Germania, perché in Italia c'era la crisi dell'edilizia, e dopo aver guadagnato un po' di soldi torna al suo paese e compra nuovamente il suo campicello che aveva venduto perché non era sufficientemente redditizio ed in più compra un altro pezzo di terra in modo che sia sufficiente per mantenere se stesso ed i propri figli.

Massimo

Noi abbiamo scelto questo tema della emigrazione perché abbiamo fatto delle interviste ai nostri genitori e così ci hanno detto il perché sono venuti a Torino.

Maria Grazia

Dall'anno scorso abbiamo iniziato una storia di un emigrante di nome Carmelo, facendo delle inchieste ai nostri genitori, parenti ed amici. Quest'anno l'abbiamo drammatizzata, scritta e anche recitata. Ieri pomeriggio nel cortile della scuola l'abbiamo drammatizzata coi pupazzi. Io mi sono impersonata di più in Carmelo quando ha chiesto lavoro perché può capitare anche a noi da grandi (sperando di no!).

Mi è piaciuta questa *Storia di Carmelo* e mi piacerebbe farne un'altra così.

Paola

Abbiamo inventato *La storia di Carmelo*, che grazie alla pazienza dei miei compagni è riuscita. Alla rappresentazione, c'erano anche due bambini della « Casati Centro » che ridevano. A me questo dispiacque molto, perché avevamo faticato molto per inscenare la rappresentazione. Poi siamo entrati in classe perché dovevano farci delle domande. Il giorno dopo le maestre si complimentarono con noi perché avevamo risposto molto bene. Quello che io ho sentito più vero è stato quando Carmelo partiva.

La scena dell'arrivederci, la moglie di Carmelo (burattino portato da Maria) era molto realistica e molto bella, peccato che sia finito!

Antonio P.

Io mi sono accorto in prima elementare che c'erano dei meridionali che venivano dal Sud, e che c'è un nome molto conosciuto, emigrati. Come Luciana ho fatto delle ricerche sugli emigrati: mio padre è un emigrato, pure la mia mamma è una emigrata.

Roberto

Da tempo a scuola pensavamo, o meglio facevamo drammatizzazione: un giorno una mia amica di nome Luciana, propose di fare una storia che parlasse di un povero contadino del Sud di nome Carmelo, che per mancanza di denaro fu costretto a venire a Torino. La storia proseguì, ma io vi voglio raccontare come è nata.

Io e i miei compagni abbiamo intervistato i nostri genitori dicendo: « Come mai siete venuti a Torino? »

Come vi trovate? Preferite stare a Torino o nel vostro paese nativo? » e via dicendo con altre domande. Poi ci siamo riuniti in gruppo per decidere come farla dopo una bella decisione riuscimmo a deciderci: si farà con poesie, con il mimo, con dialoghi, con pupazzoni; sarà una cosa stupenda! Io e Luciana faremo una poesia (che l'ho inventata io scrivendo quello che sento). Dopo Maria e Marco faranno un dialogo con i pupazzi, sarà una cosa meravigliosa. Infatti ieri l'abbiamo fatto, c'era un pubblico non tanto educato, ma noi l'abbiamo fatto senza dare ascolto a quei maleducati che parlavano. Finita la storia, degli adulti hanno tentato di farci delle domande imbarazzanti ma noi non ci siamo arresi.

Antonella

Già l'anno scorso ci siamo occupati del problema dell'emigrazione perché alcuni dei nostri compagni erano emigrati e hanno fatto delle inchieste ai genitori, ai parenti ed amici, sul perché sono emigrati. Su queste esperienze si è basata *La storia di Carmelo*.

Da prima abbiamo costruito i dialoghi e li abbiamo scritti collettivamente, poi abbiamo ideato le scene ed i canti e finalmente abbiamo costruito i pupazzi che sono diventati molto belli.

Noi da prima avevamo paura, ma poi abbiamo visto che c'erano anche alcune persone che s'interessavano e che sembravano simpatiche. Poi c'è stata la discussione tra i genitori, i giornalisti ed altri e noi, perché volevano sapere come siamo riusciti a trovare questo problema e volevano trovare la fine della storia.

A me è servita molto questa esperienza perché ho imparato molte cose, tra cui il perché gli immigrati sono costretti ad emigrare e cosa trovano in quel Paese dove sono costretti ad andare.

Daniela

Quest'anno a scuola abbiamo deciso con Loredana un modo nuovo di esprimerci, facendo come una specie di teatro. Ed abbiamo deciso di fare una storia su un emigrato.

Adesso vi spiego come è venuta l'idea: siccome abbiamo studiato il problema della emigrazione così c'è venuta l'idea di fare questa storia. Veramente questa idea è venuta alla mia amica Luciana e così l'abbiamo fatta.

Io avevo paura a parlare e lascio parlare gli altri, ma poi ho detto tra me: « È meglio che parli? ma sì! ». Allora ho deciso: « O la va, o la spacca! ». Così mi sono messa a parlare, ho detto qualche parola e poi mi sono ritirata e ho lasciato parlare gli altri.

Mi è piaciuto, e mi sono impressionata quando abbiamo strappato quei giornali e abbiamo gridato: *gastarbeiterbüro!*

Tiziana

Scuola Elementare « G. Pestalozzi »
Nascita e morte del mondo
(drammatizzazione)

Insegnante animatore: M. Gatti
Animatore: Silvano Fassina
Classe V a tempo pieno

Premesso che ogni momento drammatico è didatticamente valido e formativo perché fornisce al ragazzo strumenti di lotta (intesa come partecipazione attiva, cosciente e critica alla vita), ponendolo di fronte agli stessi problemi che bloccano gli « adulti » in molte circostanze e che la pratica drammatica insegna a superare, anche per la mia esperienza alla « Pestalozzi » di Torino i risultati sono grosso modo i soliti e, prendendo ad esempio la Quinta, posso dire che siamo arrivati ad impostare una discussione (senza atteggiamenti falsi od ostili da parte dei ragazzi) alla fine di tutta la faccenda, quando li salutavo. Sono entrato nella classe accolto davvero dal caos assoluto e non si sapeva cosa fare per interessarli; alla fine abbiamo proposto la preparazione di uno « spettacolo » (pur non essendo del tutto d'accordo con questo) e ciò li ha molto stimolati: è iniziata l'attività. Dagli appunti traspare il percorso che ha portato a questo, anche se essi sono ridotti e sintetici per ovvie ragioni. In realtà posso dire finalmente che la classe ha iniziato ad imparare l'autocontrollo nel lavoro di gruppo e desidera nuove esperienze « teatrali » che avranno sicuramente con i loro insegnanti; mi spiace dover rinviare, per limiti di tempo, un'analisi più completa sul percorso di questa e di altre classi dopo l'esperienza di animazione.

Questo di via Ceresole è un plesso di sei classi, distaccato e relativamente autonomo dalla sede centrale, luogo molto anonimo, dunque soggetto a metodi e situazioni didattiche classiche-autoritariste. Gli insegnanti (di via Ceresole) sono in linea di massima d'accordo sulla necessità e sulla validità del tempo pieno e soprattutto sull'impostazione di un metodo didattico « nuovo », cosa

che permette la collaborazione e l'arrivo ad un esperimento di interclasse.

Seguono gli appunti presi ogni giorno sulle cose fatte; preciso che gli appunti contengono quasi tutte le esperienze svolte, anche le più banali, senza selezione, per evidenziare i limiti della situazione scolastica (limiti in gran parte derivanti dalla somma delle situazioni individuali di disadattamento di ogni bambino e situazione che, organizzativamente resta fra le più felici, tolta la grave mancanza di spazio verde praticabile). Ho inoltre preferito non intervenire clamorosamente, ma lasciare agire i bambini (è già notevole, a mio avviso, che le prime esperienze di drammatizzazione possano offrire ai ragazzi la possibilità di scatenarsi, anche se inizialmente in modo amorfo, ferma restando la necessità dell'intervento attivo dell'animatore) ed inserirmi all'interno della loro azione; questo perché ho visto fino a che punto questi bambini sono condizionati ed abituati alla passività e dunque scambiano facilmente per « ordine » ogni consiglio ed ogni parere da me espresso e che loro perciò quasi mai contestano. Ho dunque cercato di evidenziare la loro iniziativa, intesa come raro momento creativo di cui ho discusso i limiti con gli stessi ragazzi. (S. F.)

**Appunti sull'esperienza di animazione teatrale
nella Scuola « Pestalozzi »
di via Ceresole, 27 - Torino**

10 Febbraio

1° L — Drammatizzazione di due storie inventate qualche giorno prima:

a) Carnevale sulla Luna: Pinocchio incontra il Pirata che lo porta sulla Luna, dove c'è il Carnevale; la festa finisce e ci sono i fuochi d'artificio (fatta da Pinocchio, il Pirata, le Stelle e le Maschere);

b) La Bambina: una bambina viveva in una casa nel bosco ed andava a cogliere i fiori. La Mamma la scaccia, e lei resta sola, va nel bosco, coglie i fiori e li porta a casa (fatta da la Mamma, la Bambina, le Mura della casa, i Fiori, il Sole, la Stella).

1° I — Scarsa attività drammatica. Metodo DEVA per imparare a leggere e a scrivere. Assenza delle maestre.

2° I — Inizio dell'attività con due storie. Giornalino di classe con la storia del leone e del cacciatore.

2° I — Tentativo di drammatizzazione di un racconto elaborato su una storia di G. Rodari, totalmente trasformata in una storia del sig. Puck pagliaccio in un circo, il quale sapeva fare tante cose: domava le tigri, faceva ridere le persone, faceva acrobazie. Era ricco. Un giorno, durante una delle sue acrobazie, i presentatori si accorsero che non era stata messa la rete e fecero appena in tempo a salvare il sig. Puck che stava per cadere. Da quel giorno il sig. Puck si sentì sempre peggio, finché il direttore del circo lo licenziò...

40

La storia finisce qui e, fra i vari finali elaborati, è stato scelto, mediante votazione, quello che vede il sig. Puck andare in America, dal Nonno, che lo fa vivere felice e contento.

Nel primo momento di drammatizzazione i bambini, alla loro prima esperienza, si sono scatenati in un amorfo urlare e dimenarsi e picchiarsi a vicenda. In seguito hanno spontaneamente creato due « gabbie per le bestie feroci » con delle sedie disposte a quadrato, ma la drammatizzazione (nonostante il tentativo sia stato ripetuto due volte) non ha dato risultati notevoli.

Si è allora tentato di cantare la storia e, sebbene continuasse il caos, questa è stata ulteriormente elaborata, narrando che il Nonno dava al sig. Puck i soldi per farsi un circo più grande del mondo di cui egli fosse il padrone ed in cui potesse licenziare tutti a suo piacimento. I bambini hanno cantato uno solo alla volta (circa), ripetendo la stessa serie di parole in modo monotono, con variazioni oscure alla fine.

Il tentativo si è svolto senza entusiasmo iniziale dei bambini, che avrebbero preferito disegnare la storia, come al solito, cosa che avverrà fra qualche giorno.

Per i prossimi esperimenti si potrebbe:

a) partire dalle foto, elaborando una storia da drammatizzare subito;

b) riprendere la storia pubblicata sul giornalino di classe alcuni mesi fa e tentare la drammatizzazione (con alcune battute preparate?);

c) tentare la libera espressione singola o di gruppi ridottissimi (3 o 4 elementi);

d) iniziare la creazione di burattini e drammatizzare con questi;

e) iniziare esercizi psico-fisici da stabilire.

f) proporre delle situazioni.

13 Febbraio

5° — Da un colloquio generico e disturbato, viene fuori che secondo i ragazzi:

— « teatro » è interpretare storie fantastiche;

— la maggior parte della classe (prevalentemente

41

i ragazzi) preferisce (o almeno dice di preferire) operare con i burattini, la cui costruzione li entusiasma;

— sarebbe bello « fare Ali Babà e i quaranta ladroni » (me la raccontano dettagliatamente). Tuttavia, quando io chiedo se preferiscono questa o una storia inventata da loro, scelgono la seconda ipotesi, per la quale iniziano subito la redazione di una traccia di favola. Alcuni si rifiutano. Sorgono dei gruppetti.

Dietro proposta della maestra decidiamo di fare il « gioco della diligenza ». Si elencano le varie parti della diligenza ed ogni bambino ha un ruolo (ruote, porte, cavalli, cochiere, valige, passeggero freddoloso, passeggero caloroso, bambina « impestata », vecchia signora col gatto); la maestra inizia il racconto del viaggio di questa diligenza e, ogni volta che viene nominata una parte, il bambino corrispondente ne fa il verso. Alla parola « diligenza » si scatenano tutti insieme. Il gioco è stato in linea di massima eccessivamente stimolato, ciononostante almeno i ragazzi hanno dimostrato di « divertirsi » abbastanza.

2° I — Si registra, non senza sforzo, la storia seguente inventata da loro; la registrazione inizia con il racconto della storia da parte di un bambino, racconto interrotto da altri che fanno versi senza senso al microfono.

« C'era un giorno un pescatore su una nave; portava una cosa che poteva pescare i pesci. Un giorno trovò una balena e dopo cercò di pescarla con il suo cannone; a forza di tirare frecce la balena morì. E dopo chiamò i suoi amici e andarono ad aiutarlo. Mentre si misero a navigare, quando arrivarono al posto giusto, dove la balena era stata uccisa dal pescatore, gli fecero una puntura per farla galleggiare. Quando arrivarono sulla riva presero un camion, la portarono a casa (prima la presero con la gru) poi, dopo che l'hanno vista bene, avevano visto che nella gola aveva le strisce bianche e nere e dopo l'hanno portata allo zoo e l'hanno addomesticata e tutti gli davano da mangiare ».

La registrazione continua col rumore del mare, con la richiesta di aiuto del pescatore, con l'« oo-issa » dei marinai che la tirano su, le frecce scoccate, il camion che la porta via, i vari versi degli animali dello zoo.

14 Febbraio

3° I — « C'era una volta un castello con dentro una regina che aveva una bambina piccolina. In un altro castello c'era un principino e il maggiordomo.

Nel castello della regina c'erano la cuoca e la cameriera che teneva sempre la figlia della regina in braccio. Un giorno il maggiordomo passava a cavallo e vide la figlia della regina con i due paggetti; il maggiordomo va dal principe e gli dice che aveva visto una principessa. Il principe fa il giro del castello e non vede nessuno. Così tornava a casa e si arrabiò con il maggiordomo. La cuoca che gli correva dietro ai paggetti. Il giorno dopo il principe andò con il maggiordomo al castello della principessa e andò a visitare il castello della principessa. La cameriera gli aprì e disse: « Il signore desidera? ». Sentiva parlare di una principessa e disse la cameriera di entrare ed il principe gli disse: « Chiedo in moglie vostra figlia » e così si sposarono ed erano felici e contenti ». (Testo della favola drammatizzata).

La favola è nata dal fatto che alcuni bambini sono venuti a scuola mascherati e tutto l'esperimento si è mantenuto su toni oleografici coerenti al livello della storia.

È seguita una lunga lotta feroce fra Sandokan e altri.

1° L — Partendo dall'aver ricevuto un cartellone di disegni sul Sole da una classe corrispondente, si è elaborata una storia sul Sole, drammatizzata subito in modo un po' stanco: la storia vede un bambino uscire dalla sua casa per vedere il Sole. La mamma lo chiama per farlo rientrare in casa, gli chiede se vuole del latte, ma il bambino lo rifiuta e chiede di uscire per rivedere il Sole. La mamma lo accontenta, ma quando egli esce, il Sole è scomparso. Torna a casa desolato e il giorno dopo esce e ritrova il Sole che sorge. (Fatta dal Sole, dai Raggi, dalla Casa, dalla Mamma, dal Bambino, dalle Nuvole).

Una seconda storia racconta di un Sole che si è stufato di fare il sole e va nella sua casa in cielo; intanto viene la pioggia, poi la pioggia finisce e il Sole torna ad essere sole.

5° — Iniziativa una conversazione sul teatro in genere, sono state lette due storie, una delle quali era da drammatizzare:

— *Prima azione*: la festa per l'arrivo del nuovo sceriffo, nel *saloon*, con pianista e ballerine.

— *Seconda azione*: l'assalto al *saloon* da parte della banda « Neron », che imbavaglia le ballerine e deruba il bar.

— *Terza azione*: l'arrivo dello sceriffo che, informato sull'accaduto, parte alla ricerca della banda.

— *Quarta azione*: la banda in azione in banca.

— *Quinta azione*: lo sceriffo arriva, arresta i componenti della banda e ristabilisce l'ordine e la festa continua.

Alla storia è seguito un tentativo di mimica e modesti esercizi psico-fisici di rilassamento. La drammatizzazione è stata ripetuta una volta parlando, tre volte mimando e una volta parlando.

15 Febbraio

3° — Durante una « festa di Carnevale » in corso, ho aiutato ed insegnato la preparazione di costumi mediante carte crespate colorate. È stata proposta una « recita » che non si è più fatta.

5° — La classe è stata divisa in due parti.

Una parte è andata in palestra dove si è iniziato con esercizi di mimica e rilassamento. È seguita la replica della faccenda del giorno precedente (l'assalto al *saloon*), visto che era l'unica cosa che li entusiasmava. Ho provato a discutere con loro sulla maggiore utilità di un teatro più politicizzato (politica come « attività che permette di migliorare la nostra vita di tutti i giorni », funzione e significato del teatro politico), ma dopo una lunga conversazione sull'argomento hanno continuato a chiedere di fare l'assalto al *saloon*, cosa che ho lasciato fare.

L'altra parte della classe, rimasta in aula, ha avuto modo di drammatizzare le origini della vita: al buio è stata accesa una candela, parlando dell'esistenza della sola terra, senza uomo o altre forme di vita. È stata gettata dell'acqua sui ragazzi (Passatore) e si è parlato della nascita delle prime forme di vita, fino ai dino-

sauri; si è proseguito con la tribù di scimmie, poi con la nascita dell'uomo che vagava per la terra piena di alberi e di animali, ma si sentiva solo. È seguita la nascita della donna (storia di Eva, albero della vita, ecc.), la scoperta del fuoco, l'offerta di sacrifici umani, le danze al fuoco, alla luna, al sole, con le rispettive invocazioni magiche, il diluvio, la ricostruzione della vita, l'uomo alienato nella società contemporanea (mito del nuovo Adamo).

Riunita la classe, è stata ripetuta la bella danza alla luna, e si è discusso di nuovo sul teatro politico, con posizioni più precise da parte dei ragazzi.

Tutto sommato l'esperimento è stato relativamente importante e servirà da inizio per un discorso sul nuovo teatro.

1° I — Dopo aver richiesto il racconto di storie inventate da loro ed aver ottenuto in risposta Pollicino ed altre famose favole, ho iniziato a fare un gioco di mimica, cui è seguita la presentazione delle foto, sulle quali sono faticosamente venute fuori un po' di storie di cui una, di due cani e di alcune ossa, ha generato il caos più totale ed è finita con un mucchio di bambini al centro dell'aula che finalmente si rotolavano abbaiano, l'uno sull'altro. La cosa è stata interrotta per un banale incidente.

17 Febbraio

2° I — Dalla richiesta di storie inventate da loro sono venute fuori solo storie contenute nel libro di testo o testi di dettati; ho provato allora a fornire una serie di titoli o di inizi di storie, con varie situazioni; alla fine c'è stata la storia di una fata e di un robot, venuta da figure prese a caso sfogliando il libro di testo, nella quale la fata che faceva scomparire tutti incontra il robot e prova a far scomparire anche lui, ma non ci riesce perché è di ferro e allora il robot la uccide; arriva il Principe azzurro che uccide il robot e fa resuscitare la fata con un bacio, e la sposa. La storia è stata registrata con rumori e dialoghi.

5° — Abbiamo iniziato ad impostare l'azione teatrale della vita, secondo lo schema seguente: il gruppo di

ragazzi interessati verrà diviso in due parti: uno farà questa e l'altro un'azione più « politica », per evidenziare e denunciare la mancanza di un posto dove giocare all'aperto, mediante l'occupazione di un prato.

18 Febbraio

3° I — Ruggero Orlando e le macchine speciali. « Ruggero Orlando una mattina si svegliò con l'idea di comprare due macchine; andò a comprare due macchine in un negozio di lusso. Ne vide due che gli piacevano, le osservò poi provò a toccarne una e si ritrovò la mano gialla perché era appena verniciata. La macchina gli rispose con un « Miao ». Andò a toccare l'altra e quella gli rispose con un « Bau ». Pensò: « Saranno un cane e un gatto che sono dentro una macchina ». Le andò a provare, però sull'autostrada una volava e l'altra si era trasformata in gatto. Il gatto andò a prendere un tè e uscì dal bar con la tazzina, ballando e cantando una canzoncina.

19 Febbraio

3° I — Drammatizzazione della storia di Ruggero Orlando da parte di tre bambine. Proposta di altre drammatizzazioni. 1) Ruggero Orlando si sveglia. 2) Ruggero Orlando va al negozio e vede le macchine. 3) Ruggero Orlando prova le macchine. 4) Il gatto va al bar.

21 Febbraio

5° — *Schema generale.*

Le sei parti dell'azione:

- Origini della vita e del mondo.
- Adamo e la cacciata.
- Nascita (parto).
- Guerra fra Caino e Abele e le loro tribù.
- Distribuzione totale e ricostruzione.
- Ribellione dei poveri e « il mondo diventa giusto ».

Schema particolare del momento del parto:

a) L'ultimo giorno del bambino nel ventre della mamma.

La scena rappresenterebbe una persona servita da molti servitori. La musica sarebbe uno sciacquio, il suono di un flauto, il rumore del battito del cuore e del respiro. La luce bassa. La cosa riguarda i sensi dell'udito (per la musica), della vista (per l'azione, le luci, l'ambiente), dell'olfatto (per certi profumi dolci che si dovrebbero sentire).

b) Le doglie.

Il respiro si accelera, la musica incalza, la persona scalcia.

c) Il parto.

Luce forte, grido della persona-bambino, musica forte.

Essendo andata quasi mezza classe a nuoto, ho parlato con gli altri di come impostare questa azione ed è venuta fuori una concezione piuttosto tradizionalista del teatro. È indispensabile (secondo loro) il sipario, i costumi, le scene di un certo tipo, pur essendo possibile fare tutto « moderno ».

3° L — Abbiamo inventato questa storia: nella jungla un elefante passa e un gorilla gli sale sopra; poi sale su un albero, prende una banana e lancia la buccia sotto i piedi dell'elefante che cade. Poi arriva la tigre e « succede un macello ».

Abbiamo creato la jungla con alberi, sole e altre cose, con i versi dei suoi animali tipici. Ci sono state proposte di altre storie da elaborare e drammatizzare.

5° — Abbiamo elencato il materiale da comperare e abbiamo finalmente scritto il testo delle prime due strofe del cantastorie.

22 Febbraio

1° L — In seguito al fatto che la maestra ha parlato del parto, abbiamo inventato e drammatizzato la storia di un orso e di un'orsa: l'orso andava a cercare da mangiare e trovava un fungo che portava a casa e mangiava con l'orsa. Dopo l'orsa veniva colta dalle doglie e partoriva un orsetto che allattava subito. (Fatto dall'Orso, dall'Orsa, dall'Orsetto, caverna, alberi, fungo, uccelli, farfalle, libellule, sole, nuvole). La drammatizzazione iniziava con il buio della notte, proseguiva col risveglio della foresta, l'azione, il tramonto, la notte. Per il parto

i bambini hanno messo il bambino-Orsetto con la testa sotto la maglia della bambina-Orsa, ecc.).

23 Febbraio

2° I — Con un piccolo gruppo di ragazzi sono andato in palestra dove abbiamo iniziato con la storia di un gatto, un cane e un topo e un pezzo di formaggio, che si rincorrevano per la palestra. Poi spontaneamente è nato il gioco della carriola.

24 Febbraio

5° — Stiamo andando avanti con le strofe.

3° I — Un gruppo di ragazzi, nell'aula di pittura, ha drammatizzato la storia di Cocis: due banditi rapinano la Banca e poi la figlia di Cocis, indiano. Lo sceriffo interviene e, dopo lotte e sparatorie, riporta la normalità e i due in prigione. La drammatizzazione è stata incisa la prima volta, e poi ripetuta solo mimando, sfruttando le voci e i rumori dell'incisione.

25 Febbraio

3° I — « Lo sceriffo ammazza l'indiano; gli indiani se ne accorgono e fanno la guerra. Gli indiani si ritirano e si vendicano ammazzando una dozzina di sceriffi. Gli sceriffi cambiano rifugio e si avvicinano all'accampamento indiano; gli indiani li attaccano e li costringono a ritirarsi ».

Quasi ogni giorno in Quinta andiamo avanti.

29 Febbraio

3° I — Abbiamo provato la drammatizzazione della storia di indiani e *cow-boys*.

5° — Sono andato con metà classe a provare a scrivere le altre strofe del cantastorie; ci siamo divisi in seguito in due gruppi di lavoro e sono state elaborate le strofe da rivedere.

1° Marzo

3° I — Ancora la storia di Ruggero Orlando che li diverte parecchio.

2° I — Abbiamo ascoltato la « Sinfonia dei giocattoli » di Haydn (esperienza già fatta nella stessa classe in seguito ad una cosa analoga fatta in prima su « Die Moldau » di Smetana) e « Pierino e il lupo ». Durante l'audizione ognuno ha fatto quanto ha voluto (svolizzando, ecc.), mentre per « Pierino e il lupo » abbiamo preferito limitarci a mimare quanto veniva narrato, aiutati dalla musica, ed è caduta la proposta di tenere costanti tutti i personaggi, ma di cambiare la vicenda. Le sensazioni e le immagini della « Sinfonia dei giocattoli », sono stati disegnati.

2 Marzo

3° L — Fra tre storie abbiamo scelto quella della « Festa della mucca »: di notte gli animali di una fattoria si alzano e preparano dolci e cose per la grande festa per il compleanno della Mucca. La drammatizzazione a questo punto si è trasformata in una esplosione: sul tavolo è stato versato un secchio di vernice oleosa in cui tutti hanno rotolato mani e corpi, poi sono stati tirati fuori tutti i sacchi (una montagna) che servono per la spazzatura (quelli di nylon grigio) e tutti si buttavano su questa montagna, l'uno sull'altro, infilandosi nei sacchi. Ho dovuto interrompere purtroppo, per la fine dell'ora.

5° — Creazione di quattro gruppi di lavoro, per l'azione, per le scene, per il cantastorie e per il grande cartellone del cantastorie.

3 Marzo

5° — Abbiamo iniziato a servirci di barattoli, lattine e secchi per creare dei ritmi e poi abbiamo finito (?) le strofe del cantastorie.

4 Marzo

Ho passato il tempo ad organizzare il futuro « Laboratorio di drammatizzazione » aiutato da alcuni ragazzi.

5 Marzo

1° L — Due storie:

Una « elefanta » va nel bosco, dove incontra un rino-

ceronte con cui diventa amica; il rinoceronte muore e l'elefanta si cerca un Papà-elefante con cui fa tre elefantini. Un giorno vengono assaliti da alcune tigri che loro uccidono.

L'altra è la storia di una stella (che voleva andare sulla luna, ma la luna scompare) che ha una stellina; vengono le zie e si congratulano (una di esse è una stellina-fata) con lei. Poi viene la guerra e muoiono tutti. Resta solo la stellina che piange e la luna nuova esce a piangere anche lei.

Dopo le drammatizzazioni ho chiesto dei disegni da portare a Roma e molti (in seguito all'iniziativa di uno) mi hanno fatto il ritratto; poi hanno detto che questi disegni diversi si potevano mettere in rapporto e formare delle storie su di me da dipingere e da drammatizzare. (Alcune sono già state proposte).

3° I — Abbiamo drammatizzato bene una favola popolare calabrese proposta da una bambina. Una madre tratta male la propria figliastra e le preferisce la figlia; la figliastra lavora sempre e un giorno, mentre va a vuotare il secchio, questo cade. Mentre lei piange passa un vecchio che le chiede cosa abbia; lei gli risponde ed il vecchio le indica una serie di case di gatti ai quali lei chiede se hanno bisogno di aiuto; questi la mandano dal capogatto che chiede loro se la ragazza si è comportata bene. Alla loro risposta affermativa il capogatto ordina di donarle un vestito tessuto d'oro e le suggerisce di alzare la testa al canto del gallo e di abbassarla quando il gallo non avesse cantato, cosa che le procura una stella d'oro in fronte. Tornata a casa viene notata dalla matrigna, che manda subito la figlia al pozzo; stessa scena, solo che la figlia, molto più scortese, riceve dai gatti un vestito laido e pieno di pulci e quando, al canto del gallo, alza la testa, si trova con una lunga coda d'asino che le pende dalla fronte. Tornata a casa, la madre si arrabbia moltissimo e vuole uccidere la figliastra; la uccide ed inizia a mangiarne la carne, quando si accorge di aver ucciso la propria figlia (la riconosce dalle unghie) ed inizia a disperarsi, mentre un principe passa per la casa e sposa la figliastra.

A parte il fascino e l'interesse di questa favola « elisabetiana », è da notare l'entusiasmo con cui essa è stata

drammatizzata; è risultata fra le migliori cose fatte insieme. Essi hanno immediatamente organizzato l'ambiente, creando con disinvoltura il trono monumentale del capogatto, le botteghe dei gatti (che, durante l'azione impastavano il pane), la casa e il resto e raggiungono ottime trovate espressive.

7 Marzo

Interclasse. — Oggi è stato il primo giorno; erano in dodici circa ed il laboratorio inizia a funzionare. Ho creato un po' di macello con i cubi di legno, i sacchi di plastica tagliati come vestiti, i paraventi ed altro e sono così nate storie di treni, case, castelli ed altro. L'interclasse è formato da elementi ruotanti di prima e seconda.

5° — Abbiamo infine musicato la prima strofa del cantastorie. Ne siamo tutti entusiasti.

8 Marzo

Stamattina ho preparato dei paraventi con carta bianca sul telaio di legno e i bambini li dipingeranno. (In seguito ho purtroppo ritrovato questi paraventi totalmente distrutti).

3° I — Sono venuti in laboratorio e, dopo avere ascoltato le varie proposte, abbiamo drammatizzato una storia di indiani, con facce dipinte a tempera e sacchi trasformati in tuniche indiane.

3° I — Drammatizzata una storia di cacciatori e canibali (con cottura in pentola).

10 Marzo

Interclasse. — Drammatizzazione accentrata su (da) un bambino « ritardato », che ha coinvolto tutti in una caotica azione (medici, ospedali, incidenti, ecc.). La maestra afferma di aver scoperto ulteriori cose per capire questo bambino.

5° — Andiamo avanti.

13 Marzo

5° — Stamattina, non essendoci la maestra, sono stato con loro a provare ad andare avanti con le proposte-

« azione »; purtroppo ho preferito interrompere perché erano assolutamente distratti.

3° I — Inventata la storia di due ragazze che, nonostante il divieto del padre, si recano a ballare e conoscono il batterista ed il musicista, dei quali si innamorano e da cui tornano la sera seguente; dopo i due ragazzi vanno a chiedere la mano delle ragazze e, nonostante il rifiuto del padre, le portano via. Così anche i genitori si convincono e si celebrano le nozze tra danze e banchetti.

Per l'azione si sono tutti dipinti il viso e anche per questa storia c'è stato parecchio entusiasmo.

14 Marzo

Interclasse. — Varie storie di fantasmi e di *cow-boys*.

5° — Definitivamente iniziata l'azione praticamente.

24 Marzo e 25 Marzo

La « Nascita e morte del mondo » è rappresentata con i bambini di tutte le altre classi; la quinta si diverte sempre più, mentre la faccenda provoca finalmente discussioni a tutti i livelli in ogni classe (nel primo ciclo le interpretazioni dell'azione sono molte e diversissime).

Nascita e morte del mondo

a) Il testo del cantastorie.

*Il sole già esisteva,
la luna già esisteva,
le stelle già esistevano;
una stella lontana lentamente si raffredda:
comincia la vita.
Nascono le piante, i fiori, i prati;
dall'acqua arriva la vita animale.*

*Una scimmia si trasforma in un animale diverso
senza peli e senza coda [dagli altri,
e fa sempre più i movimenti dell'uomo.*

*Un'altra scimmia si trasforma in un animale diverso
senza peli e senza coda [dagli altri,
e fa sempre più i movimenti della donna.
Sono gli unici esseri della razza umana
ed imparano a comprendersi e ad amarsi:
istintivamente si riproducono.*

*In fondo alla galleria in cui penetra
il seme trova un sacco e vi entra
ed è un ambiente comodo per lui.
Qui comincia lentamente ad ingrandirsi
e a diventare sempre più un essere umano,
finché arriva alla grandezza giusta per uscire
e la donna partorisce un bambino.*

*Gli uomini aumentano di numero
e non possono stare tutti in un solo punto;
allora alcuni si spostano e formano delle tribù.
Gli uomini cambiano il colore della loro pelle
per la diversità di clima dei posti in cui vivono
ed usano questo colore come pretesto
per giustificare le guerre che fanno per il potere;
si ammazzano, si combattono
per conquistare e dominare le altre tribù.*

*Gli uomini in cerca di potere
distruggono loro stessi e la natura;
la terra non dà più frutti.
Gli uomini disperati si accorgono
che le loro conquiste non servono a nulla,
perché ormai anche loro stanno morendo col mondo.
Quando si accorgono di tutto è troppo tardi
e un giorno cadono le ultime pietre sul mondo
[distrutto.*

*Il sole già esisteva,
la luna già esisteva,
le stelle già esistevano;
una stella lontana lentamente si raffredda:
comincia la vita.
Nascono le piante, i fiori, i prati;
dall'acqua arriva la vita animale.*

Nota: Il cantastorie è eseguito da un gruppo di ragazzi con chitarra, « tamburi » di emergenza ed è cantato (ogni strofe) due volte di seguito: la prima da una sola ragazza, poi da tutti insieme. Tra una strofe e l'altra c'è una delle azioni.

b) *Le azioni.*

- 1) Nascita del mondo e della vita.
- 2) L'« Eden ».
- 3) Il parto.
- 4) Le lotte fra tribù e la scoperta del fuoco.
- 5) L'alienazione della fabbrica e la « catastrofe ».
- 6) Lettura di due « proposte di finali » che servirebbero ad aprire la discussione.

La ricostruzione del mondo (1)

Era troppo tardi. Le ultime pietre caddero sulla Terra. Le pietre insanguinate. Molti uomini non parlavano; non sentivano. Erano... morti, massacrati dal crudele cataclisma.

Erano in venti gli uomini e le donne che si salvarono, chiusi dentro una grande caverna bloccata da un macigno.

Un vecchio saggio li guidò all'aperto e disse:

« Siamo troppo pochi per ricostruire la prateria e i pascoli montani. Mi piacerebbe vedere con i miei vecchi occhi, ma sono troppo vecchio per poter vedere. Ora, in pace,... morirò ».

E cadde a terra e si preparò a vivere un sonno eterno.

Il capo disse: « Ora attenderemo i nostri figli e i loro figli, essi saranno in tanti e forse ricostruiranno ciò che è stato distrutto. Ho detto! ».

E cominciò una frenetica danza che supplicava gli dèi di avere pietà di loro.

Un giorno i loro pronipoti lo ricostruirono il mondo; e in quello c'era pace, tranquillità, benessere.

(Saverio)

La ricostruzione del mondo (2)

I superstiti delle ultime pietre cadute sul mondo sballati, nel quale gli uomini si uccidevano e si suicidavano, costruirono il nuovo mondo.

Alcuni, nel mondo antico, avevano capito che un mondo così sarebbe stato distrutto dagli uomini stessi e dicevano alla gente che un mondo così non sarebbe andato avanti e che bisognava cambiare molte cose.

Ma la gente non li ascoltava e allora essi si uccisero per non vedere un mondo così brutto.

Mentre il cataclisma infuriava, gli uomini si accorsero che dovevano ascoltare quegli uomini sapienti e corsero verso le loro case, ma arrivarono troppo tardi. Ormai, loro che sapevano, si erano uccisi.

Poi il cataclisma infuriò, ed infine si placò.

I superstiti decisero di fondare un nuovo mondo.

In principio lo fecero molto bello; poi si costruirono le fabbriche: il cielo fu invaso dal fumo, le acque furono invase dai rifiuti...

Il mondo d'oggi sta per crollare nuovamente come una volta.

(Mauro)

Scuola Media « S. Quasimodo »
Homoxcheliteplex (teatro dei ragazzi)

Insegnante animatore: Alfredo D'Aloisio
Animatore: Loredana Perissinotto
Classe III

La drammatizzazione come TEATRO DEI RAGAZZI

(Storia di Carmelo - Homoxcheliteplex)

Questi sono due esempi di « testi » (adopero il termine « testo » per comodità, ma ne rifiuto il significato chiuso e limitante come « fatto finito », come « prodotto ». Più che di « testi » si dovrebbe parlare di « tracce aperte », di canovaccio poiché anche se si sono fissate alcune cose, parole e sequenze di azioni, il ragazzo e il bambino erano liberi di riinventare, di riimprovvisare, di cambiare. Non è necessario e importante rispettare la parola scritta, fissata: vi è spazio libero di intervento) tra gli altri, emersi dal lavoro comune tra bambini e ragazzi componenti una classe della scuola dell'obbligo, i loro insegnanti e la sottoscritta nel ruolo di animatore teatrale, durante l'anno scolastico 1971-72, per conto del Teatro Stabile di Torino. La media degli incontri con l'animatore tra gennaio e aprile '72 è stata di due volte alla settimana, ma il discorso e le indicazioni emerse dal lavoro collettivo venivano portate avanti dagli insegnanti, insostituibili collaboratori. Per una comprensione del significato e del valore di questi testi sia dal punto di vista pedagogico-didattico sia dal punto di vista drammaturgico-teatrale, sarebbe stato necessario seguire il lavoro collettivo nella classe o aver assistito all'azione e al dibattito seguitone.

Ad ogni modo, anche da una relativa lettura (relativa rispetto al « risultato » che noi rifiutiamo come « pro-

dotto » e relativa perché mancano gli elementi primi per la verifica di ogni singolo lavoro, cioè: i ragazzi che hanno lavorato, crescendo e conoscendo insieme) si possono trarre delle considerazioni e fare delle riflessioni.

Perché, in primo luogo, « far fare teatro » ai ragazzi? e « quale teatro » essi possono fare, possono esprimere? Bisognerebbe prima chiarire che « cosa è il teatro » in rapporto all'uomo, a tutti quindi, non solo ai ragazzi, per dare una risposta. Per me il Teatro è una « cosa » che fa pensare, dunque è una cosa che serve, che si fa con un fine. Quale fine? Pensare, per l'appunto, dunque cambiare qualche cosa in noi o fuori di noi. Il Teatro, si dice abbia avuto origine con l'uomo stesso e sia come linguaggio o come rito ne ha espresso i « conflitti ». Il teatro ha una profonda componente dialettica e aderenza alla realtà: è espressione di vita, che è cultura. La cultura non è solo « la tradizione » e quindi fare cultura non vuol dire solo difendere la tradizione; la cultura è la vita stessa, la vita di ogni giorno con tutti i problemi del singolo e della collettività.

Le nostre società democratiche riconoscono anche ai bambini la possibilità di esprimere la propria realtà liberamente ed essi lo possono e lo sanno fare se l'adulto sa mettersi discretamente da parte e se sa « dialogare », vedi Socrate e Rousseau. I bambini vivono in una società di adulti ed è chiaro che l'adulto non rinuncia, né può rinunciare, alla sua personalità già formata, ma si tratta di instaurare un rapporto più corretto e più chiaro, insomma più democratico. E il maggior pregio di un insegnante, cioè di un adulto, è il riuscire a dare gli strumenti necessari al bambino affinché egli sia in grado di essere autore della sua cultura, cioè della sua vita. La drammatizzazione e il teatro dei ragazzi possono essere uno strumento di espressione e di cultura nei termini citati sopra. I bambini e i ragazzi hanno istinto teatrale; le loro storie e azioni sono sempre più vere, più profonde di quelle che « i grandi » raccontano loro anche in teatro, nel teatro per ragazzi. Le storie dei bambini hanno una matrice reale-fantastica che porta a contenuti e ad una problematica sempre molto più in là di quella riscontrabile nella produzione degli adulti per loro. Il fatto importante è

che nella drammatizzazione e nel teatro dei ragazzi, loro, i ragazzi, agiscono in prima persona e le conseguenze, anche nel solo campo conoscitivo, sono evidentemente diverse rispetto a quelle derivanti dall'assistere, più o meno passivamente, ad una certa rappresentazione.

Io non rifiuto il teatro per ragazzi (visto che si usa fare una distinzione fra teatro per gli adulti e teatro per ragazzi: una azione o uno spettacolo « intelligente » va bene per entrambi) ma ho scelto di fare il teatro con i ragazzi e di mettere a disposizione quanto mi è possibile per realizzare il loro teatro: il teatro dei ragazzi. Ho scelto di ascoltare le « loro storie », che, in modo singolare, esprimono e rispettano la struttura del racconto, della fiaba popolare (vien da pensare che esistano delle « categorie » della fiaba) e che sono, al di là di una certa dimensione surreale e fantastica, strettamente legate alla loro realtà psicologica, familiare, ambientale. Il personaggio di Carmelo, della storia realizzata con la classe V-A della scuola elementare « Casati », risponde ad esempio in pieno alle caratteristiche dell'eroe della fiaba popolare (Carmelo lascia la sua casa e la sua famiglia per cercare « fortuna », è costretto a lasciarla, incontra vari ostacoli e gli antagonisti come gli aiutanti prima di realizzare il suo scopo); solo che dietro al personaggio ci sono i volti dei padri, quasi tutti immigrati, di questi ragazzi e i vari momenti dell'azione sono stati realmente vissuti (l'abbandono del paese nel Sud, il lungo viaggio verso Torino e la Germania, la ricerca del posto per dormire e del posto di lavoro, Porta Nuova e Porta Palazzo e il raket delle braccia, la crisi e la disoccupazione, la sistemazione e la Fiat, ecc., ecc.).

Il tutto è nato piano piano, lasciandoli parlare e agire, mimare, scrivere, sollecitando poi il dialogo critico e la necessità della documentazione e stimolando le capacità espressive di ognuno ponendo anche il problema di una « offerta » agli altri del materiale che si stava elaborando.

All'inizio non si pensa mai di finalizzare quanto sta nascendo in una azione per un pubblico qualsiasi; la domanda di comunicare un tema, un problema deve nascere dai ragazzi stessi, e dal loro credere utile la pre-

sentazione per un dibattito. Quando si discusse la possibilità di offrire La storia di Carmelo agli altri bambini della scuola, ai genitori, agli abitanti del quartiere, la classe si spaccò in due e ci furono accese discussioni in proposito, che rivelarono la presenza di conflitti in alcuni ragazzi in termini di inibizione, gelosia del proprio lavoro, antagonismo con le altre classi della scuola, ecc. L'aver discusso e confrontato opinioni, anche a questo proposito, significò una maggiore maturazione per tutta la classe.

Si scelse il cortile della scuola per l'azione e lo si divise in modo da permettere l'articolarsi dell'azione stessa nei punti fissati e il coinvolgimento attivo del pubblico.

L'azione era così strutturata:

a) « La storia di Carmelo ». Presentazione di una storia-tipo sul problema della emigrazione. Momento di avvio, « occasione » per un dibattito e uno scambio di esperienze e di opinioni con altri bambini e adulti sul problema vissuto dalla quasi totalità.

a) Momento fantastico:
— uso del pupazzo: ripetizione multipla della figura di Carmelo mezzo di straniamento;

— uso dei dipinti: sintesi della storia attraverso il colore;

— uso del canto libero: personaggi e situazioni attraverso la musica;

— uso del mimo: contrappunto al pupazzo attraverso l'espressione corporea;

— uso della parola: figura dello speaker, lettura delle lettere a Giovanna, improvvisazione sul tema, confronto fra due lingue: italiano e tedesco; italiano e dialetto;

— uso della voce: come improvvisata « colonna sonora » (il treno, la città,

l'incidente sul lavoro, la crisi, ecc.);

— uso degli oggetti giganti: evidenziazione del simbolo (grande lettera a Giovanna, la crisi come lungo serpente di carta, i volantini, i pupazzi stessi).

b) Momento reale:

— documentazione personale:

1) lettura storia personale-familiare;

2) manifesti, disegni, ricerche su libri, giornali e sulla Costituzione.

b) Lettura della storia personale-familiare di ogni ragazzo della classe con il successivo invito al pubblico a dare la sua testimonianza attraverso disegni, scritti, manifesti, registrazioni, ecc. Questo spazio era « arredato » con il materiale necessario all'azione del pubblico e con i manifesti, le ricerche fatte dai ragazzi su giornali, riviste e sulla Costituzione Italiana intorno ai temi dell'emigrazione all'interno e all'estero, del lavoro e delle varie forme di assistenza sociale.

c) Dibattito generale e raccolta materiale.

c) Momento reale:

— documentazione collettiva:

1) intervento del pubblico;

2) disegni, scritti, registrazioni, testimonianze;

3) dibattito.

Il brutto tempo ed altri fattori esterni di disturbo hanno poi permesso di realizzare, oltre al punto a), solo il dibattito nella classe dei ragazzi.

In questa azione confluivano, come si è visto, varie tecniche di drammatizzazione e vari moduli espressivi,

che per la loro eterogeneità forse hanno allentato il ritmo dell'azione, ma una valutazione in termini teatrali è fuori luogo in questo caso, anche perché si voleva rispettare e far risaltare più il lavoro come centro di interesse svolto durante l'anno scolastico. I grandi pupazzi che rappresentavano Carmelo e gli altri personaggi, retti a vista dai ragazzi e mossi qua e là e in mezzo alla gente costituivano indubbiamente un fatto teatrale e spettacolare, ma più teatrale ancora era l'agire dei ragazzi nel gioco della improvvisazione, della reinvenzione e dell'azione personale, che la « mediazione » del pupazzo, come grande burattino, aveva favorito.

La progettazione e la costruzione dei pupazzi stessi aveva dato luogo ad altre storie nella storia e l'idea di una azione che si servisse dei pupazzi era conseguente all'entusiasmo che questi ragazzi dimostravano ancora verso il burattino, pur avendone esperienza.

Ma pure l'esperienza « multipla » offerta ai ragazzi nel campo dell'espressione — e ciascuno ha trovato il suo spazio creativo-espressivo — ha costituito tanti momenti di teatralità dentro la classe, durante il lavoro, ben più importanti per il ragazzo, l'animatore e gli insegnanti del momento finale come risultato. Nel rifiuto del risultato emerge una caratteristica essenziale di questa attività di cui parlerò anche più avanti, attraverso l'esempio di Homoxchelipilenex e del suo happening. La difficoltà non sta tanto nella « irripetibilità » dell'azione drammatica dei ragazzi, quanto nel fondamentale carattere attivo che essa presenta nella sua dimensione « dialettica » per cui la sintesi non si dà come tale, ma ancora come « tesi », come ulteriore punto in avanti di un lavoro continuo.

Bisogna, in questo lavoro di animazione e drammatizzazione con i ragazzi, saper « aspettare e rispettare » per non cadere in un'altra forma di adultismo, forse più pericolosa, perché mascherata, di quella che si qualifica apertamente come « per ragazzi » e che comprometterebbe la spontaneità e l'autenticità del ragazzo, come dire la sua libertà. L'organizzazione delle esperienze di drammatizzazione in e per un Teatro dei Ragazzi, in esperienze cioè che ampliano il discorso pedagogico e didattico della

drammatizzazione, per l'inserimento del discorso drammaturgico necessario, per riscattare, qualora lo si voglia, la tematica e l'azione spesso irripetibile della drammatizzazione in sé, comporta un lavoro su « tempi lunghi », che ha come conseguenza da una parte il rifiuto dell'intervento episodico ed eccezionale dell'animatore, che inevitabilmente falsa il rapporto con i ragazzi e l'insegnante e dall'altra il rispetto dei « tempi » e delle capacità del ragazzo.

Il punto di partenza con i ragazzi di qualsiasi età è il dialogo, da cui deriva la conoscenza reciproca e l'emergere dei temi, dei problemi, dei fatti che interessano il singolo e il gruppo e che, una volta enunciati, coinvolgono nella « ricerca » tutto il gruppo stesso. La ricerca di documenti e la elaborazione personale sul tema è una fase importante di questo lavoro che si configura essenzialmente in un lavoro collettivo specie per le implicazioni di dialogo, di scambio, di dibattito che avvengono tra i ragazzi stessi e l'adulto (animatore e insegnante). L'oggetto di indagine della ricerca collettiva, come appare anche dagli esempi qui riportati, non sembra uno svilimento della carica fantastica e poetica del bambino, poiché osservare ed esprimere la realtà in cui si vive e che si vive, non vuol dire rifiutare il fantastico, anzi vuol dire potenziarlo. E il potenziamento del fantastico non comporta il rifiuto del reale, ma positiva consapevolezza delle contraddizioni e dei problemi personali e collettivi, che sono problemi sociali, che non si risolvono, poi, non essendone coscienti o rifiutandoli o negandoli.

Il teatro dei ragazzi è un teatro « sociale », è teatro « politico » se si sa intendere il giusto significato di « politico » e di « cultura ». Il ragazzo affronta il materiale raccolto, discusso, elaborato insieme in modo personale e creativo, nella forma e nel contenuto. È qui che si fa avanti il discorso drammaturgico e la parte più delicata del lavoro e del rapporto con l'animatore, che deve essere insegnante e uomo di teatro. Il discorso drammaturgico svolto nel senso giusto non snaturalizza le possibilità espressive del ragazzo e del bambino che drammatizza, non toglie niente alla freschezza e alla spontaneità dell'azione e del soggetto; dà anzi più sicurezza

e scioltezza, più coscienza delle proprie capacità e mezzi espressivi al ragazzo che insieme all'animatore « costruisce » più teatralmente, cioè approfondisce, ciò che è nato dall'incontro e dalla discussione, frutto di fantasia e di osservazione della realtà.

L'animatore mette a disposizione la sua esperienza e le sue tecniche, ma devono essere i ragazzi a trovare, a sperimentare, a scegliere e quindi, a decidere la forma espressiva a loro più congeniale. La creazione di simboli, la ricerca personale di moduli espressivi corporali e scenici, attraverso esercitazioni, discorsi ed esperienze rende più proficuo e completo, a mio vedere, l'attività del ragazzo in questo campo: e al di là di una maggiore comprensione del fatto, del meccanismo teatrale, che poi potrà vedere e verificare in altri lavori di teatro, dà notevoli risultati dal punto di vista psicopedagogico e sposta un po' di più, nel campo giusto, il discorso della produzione destinata ai ragazzi.

Non si vuole creare « compagnie di ragazzi-attori », ma indicare che il repertorio adatto ai ragazzi è proprio quello che loro stessi inventano e rielaborano e fanno per se stessi. La decisione di offrire il materiale comporta un discorso più teatrale che non falsa però i rapporti; anzi evita certi pericoli ed è positivo, perché il teatro dei ragazzi si pone in termini dialettici e straniati. Dialettico è il modo di essere del ragazzo nei confronti dei contenuti che riinventa e del momento di espressione; dialettico è il suo rapporto con la gente ponendosi egli come comunicatore-comunicante di una indagine, la cui espressione non può che essere straniata. Si viene così ad evitare la « recitazione accademica » e la « celebrazione », che ancora imperversano nelle nostre scuole sotto il nome di « teatro », grazie all'apertura del testo e all'aver portato il ragazzo a percepire consapevolmente le possibilità espressive di tutto il suo corpo, e non solo della parola. In un teatro fatto dai ragazzi vi è azione, vi è movimento totale; in un teatro per loro o fatto da loro ma imposto dall'adulto, vi è staticità e irrealtà.

L'offerta del materiale può superare l'esigenza del dibattito, la necessità dell'incontro solo verbale con

altra gente, per riaffermare una diversa e più stimolante dimensione dell'attività stessa di drammatizzazione e del rapporto col pubblico: l'in-fieri e non il facto. Nella misura in cui si rivela importante agli occhi del ragazzo la fase del « fare » e non « del fatto », del compiuto, realizzato e quindi del cristallizzato etichettabile, può nascere ed è nata, con Homoxchelitepilenex ad esempio, l'idea di riproporre alla gente « il fare » che diventa « il fare insieme ». Importante, allora, è la fase di preparazione, caratterizzata dal « crescere e conoscere insieme » attraverso l'invenzione, la ricerca, la verifica di dati reali e fantastici nei loro simboli di espressione, per cui si arriva a rifiutare il prodotto perché inutile, come tale, per chi l'ha fatto e per chi lo « subisce ».

L'happening finale di Homoxchelitepilenex è stato per tutti più importante del lavoro in sé come invito all'assemblea ad utilizzare personalmente gli stimoli offerti dall'azione e dal tema attraverso l'uso di materiali, molto comuni in sé, ma della cui potenzialità espressiva non vi è esperienza da parte della maggioranza. L'happening ha sostituito il dibattito di parole proponendo un dibattito di azione e di fatti.

La tecnica dell'animatore per questi due lavori di ragazzi è stata la stessa, ma un confronto non è possibile, non tanto per l'età e la maggiore esperienza di un gruppo rispetto all'altro, quanto perché il teatro e quindi anche il teatro dei ragazzi è, e resta, un fatto « artigianale », non risolvibile in schemi adattabili per qualunque esigenza e situazione, perché ogni situazione può e deve esprimere il « suo teatro ».

Come è nato Homoxchelitepilenex? (Il titolo è stato formato unendo al latino Homo, uomo, pezzi dei nomi industriali della plastica). Dai primi incontri, effettuati nella metà del novembre '71 fino alle vacanze di Natale, erano emersi dal dialogo con i ragazzi, al mattino in classe, alcuni centri di interesse. Di alcuni di questi temi si era già accennato nell'azione realizzata l'anno precedente (La mia, la tua, la sua, la nostra, la vostra, la loro... vita): il problema delle minoranze dei minori disadattati, dell'inquinamento, ecc. La costante comune però in tutti i ragazzi era quella di fare un lavoro che

spaziasse di più nel fantastico, un lavoro tipo l'« Helzapopping » famoso. L'indagine sul quartiere dello scorso anno era alle spalle, ma ancora presente, e i ragazzi volevano spostare la nuova indagine dal quartiere alla città, al mondo.

Quel « fantastico » richiesto dai ragazzi era un termine per esprimere la volontà di un impegno creativo anche dal punto di vista della « scrittura scenica » maggiore rispetto al lavoro-documento precedente.

Si vide che il tema dell'inquinamento, che pure era stato proposto all'inizio da un gruppo, era il sottofondo di tante storie e situazioni dette e scritte successivamente da tutti, per cui intorno all'inquinamento, alla plastica come simbolo di un progresso disumanizzante si costruì il testo e l'azione, nel modo consueto: discussione, lettura, confronto, scrittura collettiva, esercitazioni, ricerca di articoli e lettura di libri sul problema, ideazione e costruzione collettiva degli oggetti-simbolo, ecc., ecc.

Può essere interessante, anche per chi non ha assistito all'azione, la lettura di alcune note prese, accanto alla registrazione, durante i primi incontri con i ragazzi delle Vallette, per avere un'idea del processo per arrivare ad un testo di ragazzi aperto.

Al di là di ogni considerazione psicologica, pedagogica, didattica, educativa, teatrale, artistica o ludica quale è la realtà? La realtà è vedere crescere sotto gli occhi, questi ragazzi, in modo autonomo, personale e critico; è il vederli più uniti ed amici, più aperti verso i problemi dell'altro, perché più aperti e sicuri con se stessi. Dobbiamo abbandonare scelte di tipo adultistico e paternalistico e, senza confondere libertà con permissività, mettere in grado i nostri ragazzi di diventare Uomini, che sappiano pensare criticamente e sappiano usare la loro testa.

L. P.

Sugli incontri con i ragazzi delle Vallette

17 Novembre 1971

Si è impostato tutto il lavoro. Abbiamo letto gli spunti, le storie dei ragazzi.

Notevole quella dell'uomo, dell'albero vero in un mondo che non è più ormai fatto ad immagine umana. (Predominio della plastica).

La storia parte da 4 o 5 o alcuni ragazzi, che sono nella loro casa, ed un pomeriggio per due o tre ore, poi ad ogni pomeriggio, riescono a « viaggiare ».

Spunti descrittivi:

1) sono nella loro stanza (suoni di carosello + voci di scuola + urla della mamma + sbattere di porte + rumori della strada, ecc. + atomica).

Il tutto con diapositive che illustrano i vari suoni, ecc.

I ragazzi gesticolano, schiacciati dalla realtà tremenda.

2) passaggio alla situazione fantastica (prato, luce verde, uccelli, cielo, spray sul pubblico).

Spunti vari.

L'albero vero piantato, ha le radici che siamo noi, il pubblico, che potrebbe decidere di non far morire l'albero vero. (L'Albero è Vostro!). Fili-radici saranno dati da tenere al pubblico che parteciperà alla cerimonia finale della vita o della morte dell'albero.

Il direttore della fabbrica (di Plastuminide, siamo nella città di Plasticina, ecc.) si sfla, quando è stanco, la testa o degli arti che saranno buttati all'aria (come con i vestiti quando si è stanchi e si ha solo voglia di andare a letto) o al pubblico e resta senza testa.

Il bambino ha male alla gamba e questa gli viene cambiata. Quella « andata » vola verso il pubblico.

Pericoloso il discorso: il povero resta sempre povero, con le cose « vere » che non servono a niente (la povertà è possedere le cose vere), non valgono niente, « avvizziscono », « non sono rinnovabili ».

Lo stomaco di plastica, da vuotare dopo aver mangiato e non si va più al gabinetto. (Si è tutti uguali, per questo, l'uguaglianza si raggiunge eliminando il « bisogno »).

Se gli alberi sono di plastica, non ci sarà più fruscio di foglie. Se i ruscelli saranno di plastica, non ci sarà più gorgoglio di acque e allora l'uomo ricorre all'elettronica: « stasera ho voglia di sentire del fruscio »... e attacca un disco. Anche il vento è provocato artificialmente e così la neve, la pioggia sono ricavati artificialmente, quando se ne ha voglia o ne ha bisogno la « campagna ».

E così per il sole, e così per il trascorrere delle stagioni.

Anche il *tempo* può essere manovrato e *prodotto* nella misura in cui se ne ha bisogno?

Non ci sarà bisogno di fare all'amore, perché i bambini saranno confezionati in serie, dimetilchetilbutano da comprare al supermarket. (Sagome di bimbi che scorrono davanti agli « sposini »: « quello non mi piace, l'ho già usato, o ce l'ha già la mia amica, o ce ne sono troppi in giro, vogliamo un modello esclusivo, ecc... ». Il commesso consiglia un certo prodotto e ne consiglia un altro, con sconto-lancio sul mercato, ecc.).

La guerra: la gente ha perso l'abitudine al riso e può morire se viene provocata col riso. Guerra con solletico. Oggetti, immagini che provocano riso.

Ogni anno o a periodi, la gente va a « caricarsi » di energia.

La Morte: si va completamente in disuso, al cimitero-uomini-automobili dove parecchi pezzi sono recuperabili e riutilizzabili. Per il resto, gli altri pezzi saranno maciullati e serviranno per ulteriori confezioni.

Il Pensiero: andrò a domandare a « Pensiero Nostro » — una macchina? — cosa pensare sulla questione dell'albero vero, ecc. e si ritorna con un bel diagramma esplicativo che viene letto e analizzato con il pubblico, una sorta di bando insignificante, dai concetti oscuri, dalle parole-rebus che nessuno capisce e tutti approvano. Anche la macchina si blocca di fronte all'albero vero?

24 Novembre 1971

I Gruppo (Paolo, Patrizia C., Enzo, Gianni).

Ingresso nella « stanza ».

1) Cominciano a fare i « rumori », prima singolarmente poi tutti insieme. Mi sento male, soffoco, carosello, auto, macchine, scuola, comando, ecc. I quattro reagiscono, si rotolano, si tengono le tempie, qualcuno si rannicchia su se stesso. Le sollecitazioni si fanno più forti fino a bloccarsi di colpo.

2) Momento magico: i 4 ragazzi si riconoscono, si toccano, si abbracciano, fanno un cerchio in piedi, poi in ginocchio, tutti al centro abbassano le teste fino a toccarsi. (È il fiore che si chiude?). Poi la corolla si apre, braccia levate e tutti vanno giù (la Gioia).

II Gruppo.

Facciamo un commento-respiro all'entrata del II Gruppo. I quattro ragazzi entrano mentre prosegue l'aaaoooh... Ognuno prende a fare i rumori mentre il gruppo reagisce.

III Gruppo.

Facciamo fonemi, esclamazioni, meccanici, a scatti, bassi, bassissimi. Il III Gruppo è in centro, cerchio, che gioca alla conta, poi, una volta assaliti dai rumori, prendono a reagire contorcendosi.

IV Gruppo.

Idea: l'incubo è realizzato da noi stessi e con suoni esterni o diapositive. Siamo Noi gli elementi di *disturbo* (suoni-rumori, pubblicità, voci autoritarie, ecc.). Perciò sfiliamo, avvicinandoci con i rumori, *contro* i quattro. Qualcuno si avvicina addirittura a *toccare* il IV Gruppo.

Realizzazione: sibilo del vento o del silenzio, poi iniziamo ad *essere* i rumori, il disturbo, la presenza che assilla, *l'incubo del giorno*. I ragazzi *si eseguono* avvicinandosi carponi ai quattro, passandogli in mezzo. (Caterina, del gruppo dei quattro, reagisce tirando i capelli a Gianni-Rumore che le si è avvicinato).

Il primo discorso, dopo il momento magico o durante. (N.B. — Si recupererà la presenza insieme ai quattro del gruppo di tutti gli altri ragazzi. Tutti presenti dunque).

Realizzazione: attacco scena del sole (luce verde; atmosfera raccolta, filosofica).

- a) L'uomo passeggiava sulla terra
che era terra
respirava aria che era aria...
- b) Il mondo è cambiato...
Ma... è meglio così, è più facile vivere...
No! Bisognerà stare attenti o si perderà tutto
(lo spirito, l'autenticità).
Ma l'uomo si abituerà, si abitua a tutto, si abituerà anche alla perdita di sé...

20 Dicembre 1971 e 8 Gennaio 1972

Idee per il passaggio dal momento filosofico (recupero registrazione) alla scena del primo sogno.

- 1) padrone non-umano, cambia tante teste, cambia la città, città scatole-bambini;
- 2) servizi telegiornale; *speaker* robot;
- 3) finale di finali: a) cortocircuito; b) *requiem* per l'albero; c) ribellione.

Figure emblematiche in sala con buste paga, fiori, poesie, ecc. Inchiesta sui prezzi.

L. P.

HOMOXCHELITEPILENEX verso un uso della Immaginazione

Nella prima parte i Moplenizzanati, i Plastificanati, i Celoflanati, i Bachelinati, gli Inquinati, ecc., i momenti di un futuro forse già in mezzo a noi, incombono minacciosi su Caterina Paolo Gianni Patrizia Santo che si ritrovano « ogni pomeriggio, alla stessa ora » nella stanza dove le indicazioni sortite dalla loro esperienza — la civiltà dei consumi finalmente smascherata attraverso le configurazioni mostruose cui ama riferirsi e cioè la Pubblicità, l'Automobile, la Scuola, la Televisione, anche la Famiglia allorché viene organizzata all'interno di una struttura di morte — si stabiliscono sulla loro Immaginazione senza peraltro condizionarla.

Difatti la seconda parte, quella della riflessione, vince sulla macchinazione precedente, è la carica negante degli interrogativi, in vista di una concezione del problema ricca e aperta al contributo dei presenti: l'incubo è dissolto dalla luce verde e i pensieri maturati sulla Cosa, pienamente insorti nella effettualità dimostrativo-teatrale, svolgono la risposta.

« L'uomo una volta si distendeva su un vero prato, con fiori veri intorno, respirava un'aria pura... ora l'uomo vive nelle case di cemento... una volta era vero... » dove la meditazione sfugge ad una qualunque laudatio temporis acti per autenticare la scoperta, fatta propria dai ragazzi e dalle ragazze, non più mediata, fino ad elaborare l'istanza. « Basta con tutto questo! Vogliamo più aria, più verde, più cielo! » aveva scritto Mario in una sua relazione.

La Canzone dell'uomo perduto — la chitarra di Paolo e la voce di Paolo e Gianni con il coro delle ragazze e dei ragazzi: « ... quando sei nato ricordi che non c'era / né ABS né viplasistilene / tu l'aggravi per boschi e per radure / senza aver timore senza aver paure / ... » — introduce alla terza parte. Qui le sequenze di una condizione già realizzata (gli uomini sono di plastica, il sole è di plastica, gli alberi sono di plastica, la stessa nascita è ripetuta in contrattazioni di comodo dentro il grande magazzino del consumismo dove i genitori, di plastica, scelgono il bambino di plastica, una materia questa presa dalla classe a dato emblematico del futuribile) nella realtà di qua a venire, volgono verso l'epilogo, la condanna certa del Pianeta malato.

« Noi condanniamo a morte tutto ciò che è vivo / tutto ciò che respira / tutto ciò che si muove / ... » hanno il tempo di dire le persone non ancora di plastica. Soltanto la poesia di Allen Ginsberg, Il peso del mondo è amore, letta dai ragazzi e dalle ragazze e distribuita in fogli colorati al pubblico, spinge ad immaginare una possibilità diversa.

Come è nato Homoxcheliltepilenex? Durante il passato anno scolastico l'allora II B della « Quasimodo » aveva portato avanti una ricerca sul quartiere « Le Vallette ». Erano allora i temi della immigrazione, della condizione di vita nell'agglomerato urbano della periferia, della scuola, del tempo libero — qui per esempio, le ragazze non hanno il permesso di uscire al pomeriggio e i ragazzi attendono al gioco nello spazio verde sempre misero messo a loro disposizione —. Il risultato, la drammatizzazione La mia, la tua, la sua, la nostra, la loro... (vita), fu presentato agli abitanti del quartiere e sollevò un dibattito dove i contenuti e i modi della drammatizzazione furono esaminati con interventi sulle qualità dell'incontro, quello di ricerca di studio di collaborazione, condotto a scuola al mattino come centro di interesse per tre mesi, e al pomeriggio con la partecipazione di Loredana Perissinotto, nel Teatro Cupola dove i ragazzi e le ragazze avevano disegnato, scritto, mimato, cantato, discusso, elaborato, inventato, avevano cioè cominciato ad « usare » il loro corpo e la loro mente, la

loro fantasia ed insomma la totalità dei mezzi espressivi che gli appartengono.

Uno dei temi chiave era stato la rovina degli equilibri ecologici: lo smog e l'inquinamento in generale, riguardavano molto da vicino il loro quartiere, e si avvertiva in maniera abbastanza urgente la necessità di verde, di aree pulite dove vivere meglio.

In terza, nel nuovo anno scolastico, riprendemmo l'argomento in vista di un intervento « nostro » che allora, si era all'inizio delle lezioni, ci sembrava sicuramente importante, anche se difficoltoso. Costruivamo in classe la « lezione » sugli spunti portati dagli alunni e dalle alunne e per sei mesi procedemmo nella lettura e nella discussione delle relazioni scritte. Già al mattino i testi prendevano una forma teatrale, l'abbozzo di un materiale con le sue esemplificazioni gestualmente globali o soltanto più indicative si delineava come addizione dell'apporto di tutti; al pomeriggio nel Teatro Cupola con Loredana Perissinotto (presente molte volte in classe) le esperienze già fatte si riproponevano in termini più squisitamente di teatralizzazione.

Ognuno di noi era l'artefice dell'uscita dal Ruolo, il senso della cattedra e del banco si annullava in un tipo di vicinanza capace di emarginare, mortificandola, qualsiasi volontà di « giungere alla fine », alla « recita », attenta invece alla collaborazione, esclusivamente a questa, spoglia di ogni condizione superflua o inopportuna per un rapporto più autentico.

In realtà a noi interessava ben poco la elaborazione di un testo teatrale; per me, « insegnante », poteva servire come esercitazione di italiano. Invece del solito tema sulle primavere, i ragazzi e le ragazze riferivano su una situazione a loro più congeniale, presentavano per esempio alla riflessione della classe i dati della lettura della Rivoluzione ambientale di Nicholson, imparavano a scrivere sugli articoli di quotidiani, settimanali, mensili con spunti sull'argomento in discussione e studio.

Il « copione » ci riconduceva ad ambiti importanti, certamente, e per l'Istituto Socializzante Scuola, e per la scuola che delineavamo.

La parola scritta come segno di attenzione, sicuro! I

ragazzi e le ragazze scrivono perché altri, in questo caso l'insegnante e la classe, possano comprenderli/e, ed allora la regola è soltanto la necessità da rispettare se si intende raggiungere l'interlocutore: di qui lunghe esercitazioni grammaticali, ed insieme ai disegni, alle azioni mimiche più attente e precise, a « quelle » soluzioni interpretative, alla fabbricazione dei costumi, ai canti (La Canzone dell'uomo perduto, nata così, un pomeriggio di febbraio, quando Gianni e Paolo strimpellavano qualcosa di Jimi Hendrix sulla chitarra, ed Anna Maria stava ad ascoltarli...). La fretta era la loro, dei ragazzi e delle ragazze, era quella di arrivare a farsi capire, ed in una misura che fosse in grado di indirizzarsi efficace al destinatario. (Se si rimuove il Ruolo, e l'Istituto Socializzante — la Scuola, la Famiglia, comunque il perimetro affissante all'interno del quale le Scolare e gli Scolari di tredici o quattordici anni imparano a consumare l'adolescenza in attesa e misura di identificazione con la « situazione adulto » — mostra di perdere la sua carica inglobante negativa, il teatro dei ragazzi appartiene in effetti a chi lo fa e giunge a funzionare in ragione delle ipotesi creative che saranno soltanto di quanti le avranno formulate. L'adulto insegnante abbandona una caratterizzazione angustiante ed angustata per confrontarsi nella prassi nuova, l'alternativa giusta, perciò nella costruzione della sola risposta valida, fortunatamente aleatoria, fantasiosa, quale felicemente può risultare dalla somma delle invenzioni dei ragazzi e delle ragazze).

Io non ero più l'insegnante, almeno quell'insegnante, ma Alfredo, e basta! Loredana non era l'animatrice teatrale, ma Loredana. Tutti insieme ci si incontrava nei grigi pomeriggi invernali o per passeggiare nelle tiepide giornate primaverili, rifiutati e mortificati l'adulto e l'insegnante, il ruolo del professore che viene a scuola al mattino e quello dell'animatore teatrale, i due che possono come minimo « invitarti » a fare certe cose che tu non puoi aver voglia di fare in quel preciso istante in cui il sapore dell'ingiunzione è presente, anche se la volontà di chi invita è quella di rifiutare una propria qualità adultistica.

Il nostro lavoro di drammatizzazione poneva innega-

bili interrogativi sulla comunicazione, nostra e con gli altri, soprattutto suggeriva richiami alla natura della presenza degli altri, il pubblico cioè, ai ruoli, ai condizionamenti che ancora una volta si sarebbero stabiliti quella sera della rappresentazione: da una parte i ragazzi e le ragazze, il palco e il testo e la cupola e la locandina e i costumi e tutto il resto, una prima situazione dunque, ma già data, anche insufficiente per noi che l'avevamo maturata per sei lunghi mesi, superandola soprattutto: un testo valido soltanto quando lo costruivamo, le esercitazioni mimiche importanti quando ci erano servite a conoscerci, ad esprimerci ed anche a verificarci nella nostra volontà di fare.

Al di qua il Pubblico, quelli che ci avrebbero applauditi o zittiti, comunque una seconda situazione staccata dalla prima. Una comunicazione, la nostra che sarebbe partita dal palco e si sarebbe fermata lì, senza rimuovere un bel nulla; certamente interessante ma da rimandare ad una possibilità capace di coinvolgerci più a fondo e più compiutamente.

La « cosa » non doveva esaurirsi, sterile di ulteriori complicazioni. Se l'incontro con gli altri aveva bisogno dell'apporto di questi, la sua carica sarebbe venuta fuori quella sera, giustificata dal coinvolgimento.

Cos'era il teatro, e il teatro dei ragazzi?

Il primo, ha scritto Patrizia « lo fanno vedere in televisione e tutti ci annoiamo. Mio padre si addormenta sulla sedia, e mia madre mi dice di spegnere », e Maurizio « l'altra sera hanno dato una commedia. Il marito era ricco e non faceva altro che parlare, parlare, parlare... », e Raffaella « ci sono sempre quelli in costume, le belle dame e i cavalieri... ».

Il secondo era tutto da fare, da inventare, da organizzare, dai ragazzi e dalle ragazze e soltanto da loro. Era quanto combinavamo al mattino in classe e al pomeriggio, certo. La presa di coscienza del problema, la vicinanza nuova, assolutamente inesperta prima di allora con il corpo che si muove e gestisce i suoi mezzi espressivi, dalle braccia al volto, dallo sguardo che ha bisogno di dire « quella » cosa, alle gambe che si spostano in un certo modo, il rapporto diverso con l'insegnante e l'ani-

mature dove non agiscono i ruoli e l'adulto tende ad eludere il proprio; ed inoltre, la figura allungata da Paolo sul cartellone nelle vignette, il costume bagnato di spray colorato per raffigurare chissà cosa, i tabelloni con le scritte di Nicholson, il nylon svolto sulla scena dei futuribili, gli uomini televipari che vivono di televisione, il sole macchiato di giallo che avrebbe illuminato debolmente le case quando si avventano contro gli alberi, le piante, il verde, le stesse persone della terra dove « l'uomo vive nelle case di cemento e cerca l'acqua pulita » e la terra « non è più terra / il cielo non è più cielo / il mare non è più mare / l'aria non è più aria / il sole non è più sole / l'uomo non è più uomo / ... » ma, importante, l'acquisizione dell'happening, dove finalmente l'Immaginazione dei ragazzi e delle ragazze poteva sfruttare il suo intervento decisivo, estemporaneo, non previsto in ottobre o in dicembre o nello stesso aprile, ma evidentemente « covato » nei mesi della vicenda-drammatizzazione.

Quella sera del 15 aprile disponevamo, per noi e per il pubblico, di alcuni materiali:

1) noi; 2) il testo di Homoxchelilitepilenex; 3) la cupola; 4) mezz'ora di esecuzione del testo; 5) il pubblico; 6) un giradischi; 7) il nylon; 8) i tabelloni su cui segnare qualsiasi cosa; 9) i coloranti; 10) il microfono; 11) la nostra voce al microfono; 12) rotoli di stagnola; 13) rotoli di carta igienica colorata; 14) incensi; 15) sacchetti di riso; 16) ceri da accendere; 17) cartoni rossi gialli bianchi; 18) una lettera alla classe di Fernanda Pivano; 19) poesie da leggere al microfono, e precisamente, testi di Bob Dylan, di rifugiati spagnoli, e di Allen Ginsberg; 20) brani dai « Racconti siciliani » di Danilo Dolci; 21) titoli di cronaca nera da « La Stampa »; 22) testi di Pascoli, Carducci e De Amicis (La cavallina storna, Pianto antico, Mia madre); 23) il Mantra indiano al Dio preservatore del Pianeta, Vishnu, « Hari Krishna »; 24) pagine di Storia, il proclama di Carlo Alberto; 25) interviste fatte agli abitanti delle « Vallette »; 26) i voti quadrimestrali di alcuni alunni; 27) certificati medici di malattie del lavoro; 28) i prezzi di alcuni generi alimentari; 29) alcuni dati

da « Lettere a una professoressa »; 30) la cronaca di un omicidio alle « Vallette »; 31) note disciplinari degli alunni; 32) vari.

Alcune testimonianze dei ragazzi e delle ragazze.

Gianni: « Per me è stata molto importante la drammatizzazione di quest'anno... Specialmente il finale, l'happening voglio dire, con tutti quei canti liberi e i colori da usare. Mi piaceva anche avere a disposizione il microfono per leggere le poesie di Bob Dylan che sono veramente belle e poi dicono molte cose vere... Mi dispiaceva soltanto per il rumore perché non si sentiva tutto quello che dicevamo... ».

Mariangela: « Quando ho visto che i ragazzi cominciavano a correre sul palcoscenico mi sono divertita molto. Io ho scritto delle parole sui cartelli che adesso non ricordo bene. Volevo scrivere tutto quello che mi veniva in mente... ».

Santina: « A me la prima parte è piaciuta molto. Eravamo tutti affiatati ed anche naturali. Non mi sembrava di recitare ma di dire delle cose vere. Nella prima parte però mi vergognavo un poco anche se mi sembrava un giorno come tanti altri passati insieme, solo che questa volta c'era la gente. Invece nell'happening ognuno di noi faceva quello che voleva, ed allora è stato bello, perché io con Patrizia ho letto le poesie dei rifugiati spagnoli al microfono ».

Anna Maria: « La prima parte, Homoxchelilitepilenex, è andata proprio bene, mi è piaciuto quando Gianni e Paolo hanno inventato delle cose che non avevamo mai detto prima... poi l'happening, beh! qualcuno ha esagerato, come quei ragazzi non della nostra scuola, dei cosiddetti teppisti sono venuti su e si sono messi ad urlare quelle cose... ma forse avevano ragione, dovevano sfogarsi anche loro... Io mi sono dipinta la faccia di tutti i colori e sono andata in platea con Adriana a lanciare la carta stagnola come delle stelle filanti... Poi non

ricordo bene cosa ho fatto, ma mi sono divertita moltissimo. Mi sentivo un'altra, ero diversa, forse più me stessa... ».

Enzo: « Quando ho sentito quel disco di musica lirica, mi sono messo a rifare il tenore, con la pancia in dentro e il petto in fuori... poi ho visto mia madre che rideva ed allora sono andato vicino a lei continuando a rifare il tenore, e mia madre ha continuato a ridere. Forse ha pensato che ero diventato un po' matto. Invece io volevo correre e ballare e saltare... Poi ho letto alcune frasi della lettera di Fernanda Pivano che erano molto belle... ».

Anna: « Quella sera stavo proprio bene, sia nella prima parte che nella seconda. Prima mi vergognavo non parlavo davanti agli altri, ma quella sera mi sentivo come una cosa elettrica. Lanciavo i sacchetti di riso per aria e poi abbiamo formato un gruppo che cantava la *Canzone dell'uomo perduto*, un sacco di volte, proprio tante, per farla sentire bene alle persone. Poi mi è piaciuto quando quei signori sono venuti sul palco e si sono messi a cantare con noi... ».

A.D'A.

HOMOXCHELITEPILENEX

MoplenizzaNATI PlastificaNATI CeloflaNATI
BachelinNATI PolistiroNATI
InquiNATI PoliuretaNATI TeflaNATI
AcetaNATI PoliviNATI CelluloiNATI
ViscosaNATI

SENZA RITORNO ovvero l'APOCALISSENEX
È GIÀ QUI

Azione teatrale della Classe III B
della Scuola Media « Quasimodo » delle Vallette
in Torino

Collaborazione di:

Anna Maria, Caterina, Nunzia, Raffaella, Santina, Mario,
Santo, Adamo, Enzo, Maurizio, Gianni, Paolo, Tempe-
ranza, Mariangela M., Leteria, Adriana, Mariangela D.,
Teresa, Patrizia C., Anna A., Patrizia Ch.

1972

PRIMO CARTELLO

I più grandi ostacoli al progresso sono la mancanza di Fantasia nel confronto del nostro pianeta e della sua infinita varietà di risorse.

SECONDO CARTELLO

Le pressioni e le minacce che oggi ci troviamo improvvisamente di fronte superano ogni precedente esperienza umana. Hanno sconvolto il passo un po' strascicato della evoluzione sociale così come procedeva finora. Mettono alla prova l'adattabilità e l'elasticità della Natura e sfidano le risorse ancora troppo modeste dei neonati movimenti per la difesa e la cura dell'ambiente umano.

(da *La rivoluzione ambientale di Nicholson*)

I cinque ragazzi entrano con varie espressioni (pensierosità) hanno oggetti caratterizzanti: zufolo, pallone, libro, jojo, legno e martello. Si sistemano e iniziano ad agire lentamente (noia).

INTRODUZIONE

Cat. — Noi siamo figli di operai, non vi diciamo quello che facciamo, né come viviamo: lo sapete benissimo, perché anche voi siete operai e figli di operai...

Pao. — Noi abbiamo un nome.

Gia. — Tutti hanno un nome.

Bart. — Un nome come tanti.

San. — Paolo, Gianni, Patrizia, Mariangela, Santo.

Cat. — Ogni pomeriggio ci succede questo...

Mar. — Ci ritroviamo ogni pomeriggio alla stessa ora qui...

San. — In una stanza...

Pao. — ED È OGNI VOLTA LA STESSA COSA...

(I mostri-incubo cominciano a questo punto a salire sul plateau, presenza temuta. « Annusano » i ragazzi, che si erano messi a giocare svogliatamente. Poi si ammassano verso il fondo pronti ad attaccare i ragazzi, che, avvertita la presenza si sono uniti. I mostri hanno maschere caratterizzanti con simboli di ciò che rappresentano).

ATTACCO MOSTRO-INCUBO CAROSELLO

Ta, ta ta, ra ra ta ta Carosello per la famiglia... Basta la parola... chi non sa cosa comprar Carosello deve guardar... Chiaro? Limpido! Basta la parola... Donne in linea... Bambini felici... Uomini forti... Case splendide... Ti spunta un fiore in bocca... BEVETE! MANGIATE! SPENDETE!... Solo i nostri prodotti vi danno la chiave della FELICITÀ e del... SUCCESSO, successo, successo...

(I ragazzi cominciano a reagire: soffrono, gesticolano, tentano di ribellarsi e di rispondere agli allettamenti con parole come:

— inquinamento, sovrappopolazione, fame, guerra, miseria, disoccupazione, egoismo, sesso, incomprensione, rapine, furti, omicidi, incomunicabilità, evasione fiscale, catena di montaggio, alienazione, droga, repressione, autoritarismo, mass-media, audiovisivi, mancanza di... mancanza di... verde, spazio, case, libertà, fantasia, ecc...

A volte sono affascinati dall'incubo-mostro, ma cercano sempre di liberarsi dal condizionamento fino all'assalto).

MOSTRO-INCUBO SLOGAN STRILLONI

Civiltà? Civiltà! Civiltà? Civiltà! CIVILTÀ DEI CONSUMI... Panini, gelati, cocacole, aranciate di marca, solo di marca, belle etichette, alle belle etichette colorate di prodotti colorati... COLORATE la vostra giornata con *smarties*, birra peroni Azzurra, wüstel Negrone, Rossi martini... gabetti pensa alle vostre case, altri alle vostre vacanze, al vostro ospedale, al vostro cimitero... allegria... Conserve, Scatolette, Surgelati, Liofilizzati, Plastificati, Impillolati, Inquinati, Cellophanati...

(Oltre le maschere caratterizzanti, i ragazzi hanno scelto un modulo espressivo — voce, gesto, movimento — atto a rendere più paradossale il momento d'incubo, Ironia e ridicolo, gioco su se stessi e le cose. Questo e quanto segue devono considerarsi una « traccia » per lasciare spazio all'improvvisazione e per non condizionare i ragazzi alla parola scritta, anche se sono loro parole, loro immagini e suggestioni, loro ricerche su libri e articoli).

INCUBO-RUMORE-VEICOLI

... BRUN... BRA... ROAD... BIP-BIP... SKERK... senza ruote non si va, non si sta, è un verme chi non ha neanche una utilità-ri-a... figlio di cane togliti di mezzo con quella tua carretta che si ferma ogni metro... BRUN... ROAD... l'era supernuova è arrivata, siamo in tempi spaziali...

La macchina è simbolo di potenza, di successo... Intasamenti, Incidenti, Esaurimenti, Velocità, Velocità... Ci si ingrassa sulle ruote, due, tre, quattro ruote. Nuova aritmetica a cavalli vapore, nuovi omicidi e suicidi e togliti di mezzo... nuovo vocabolario, BRUN, ROAD

BIP-BIP SKERK...

INCUBO-SCUOLA

State zitti, studiate, sgobbate, non si parla, si sta zitti, obbedite, ascoltate, imparate, attenti, riposo, scostumati, attenti, silenzio, silenzio, silenzio, via i libri, fuori i libri,

vai alla lavagna, vai fuori della porta, non vi interessa sapere queste cose, queste cose non vi servono per la vita, solo quello che io dico a scuola, cattedra, vi serve per la vita, vita-ufficio, vita-fabbrica, vita-negozio, se imparate ad obbedire adesso, vi sarà più facile dopo, attenti, riposo, attenti, riposo...

INCUBO-DIVI-CANZONETTE-TELE-CINE-SPORT

... Finché la barca va, lasciala andare... Battisti, Milva, Villa...

... Chissà se va, chissà se va... Ma sì che va che comprate i dischi... scaricatevi, tificate, lasciate le vostre preoccupazioni davanti agli schermi, negli stadi. Non pensateci, distraetevi, scaricatevi.

Lasciate parlare le canzoni per voi. Insegnate ai vostri bambini la via del successo... distinguate nel loro vagito il futuro idolo della folle: Zecchinodoro, Canzonissima, Canzoni e milioni e milioni, Vanoni, Berti, Pravo, ... piedino d'oro, ugola d'oro, zum-zum zum-zum...

INCUBO-FAMIGLIA

A casa non si parla... Non vedo mai mio padre... Non vedo mai mia madre... Ho le chiavi di casa... Mi faccio da mangiare, poi non so dove andare... Quando sarò più grande, andrò a produrre anch'io, così potrò vedere un po' di più mio padre e mia madre... I problemi che mi assillano non so a chi confidarli... Famiglia NO, Scuola NO, Quartiere NO... Gli amici sono come me... faremo una banda per... faremo una banda per...

(I mostri-incubo assalgono i ragazzi tutti insieme, crescendo).

LUCE VERDE: dissolve l'incubo e tutti si sistemano liberamente. MOMENTO « FILOSOFICO ». RICORDO. RIFLESSIONE).

— L'uomo, prima, viveva in caverne, sulla nuda terra, sugli alti alberi.

— L'uomo viveva nelle caverne umide, dove l'acqua grondava dall'alto.

— Un giorno l'uomo camminava per le strade e quando pioveva si bagnava di vera pioggia, si sporcava i piedi di vero fango...

— L'uomo si nutriva di veri frutti, liberi di crescere naturalmente sulle piante, mangiava il pesce che pescava, mangiava vera carne che cacciava e beveva vino d'uva, quando era festa, l'uomo faceva delle mangiate come non si vedranno più...

— L'uomo si vestiva di pelli di animali veri, quando faceva freddo o godeva del sole, nudo, quando faceva caldo.

— Respirava aria a base di ossigeno.

— Una volta vedeva il sole d'oro.

— L'uomo un tempo si distendeva su un vero prato, con fiori veri intorno, respirava un'aria pura come non si respirerà mai più, un'aria vera.

— Poteva fare il bagno nel mare azzurro, bere l'acqua dei fiumi, cogliere frutta e fiori...

— Combatteva per qualcosa di vero, di vivo.

— Aveva amici veri.

— Era vero.

— Aveva imparato a difendersi, aveva imparato a coltivare la terra, che era veramente terra... Ora non ne ha più bisogno perché la terra non è più terra...

— L'uomo lavorava per bisogno, ora per produrre.

— L'uomo amava la natura: adesso non sa che cosa sia... in realtà la natura non esiste.

— L'uomo si nutre di cibi condensati, surgelati, che si comprano a poco prezzo... il prezzo della vita.

— L'uomo si veste con abiti sintetici.

— Attraversa sulle ruote la terra, terra? immondizia, rifiuti che non si possono distruggere e che lo distruggeranno.

— Combatte senza ideali, mandato dal padrone al macello.

— Ha amici falsi che vanno con lui, perché è anche lui come loro cioè finito.

— Oggi l'uomo cammina in una giungla di plastica, quando piove non si bagna, lo difende la plastica; non si sporcherà più i piedi camminando e non sporcherà più le scale per salire a casa sua.

— Oggi l'uomo non mangia più, il mangiare è stato ridotto in pastiglie, anch'esse di plastica, non ci sono più feste ma un invito a mangiare una pillola...

— Ora l'uomo vive nelle case di cemento e cerca l'acqua pulita.

— Se fa il bagno nei fiumi ne esce più sporco di prima.

— Non può più mangiare il pesce che pesca, perché il pesce muore prima di essere pescato.

— Vede il sole attraverso un mantello di smog.

CI È SERVITO E SOPRATTUTTO PIACIUTO IL PROGRESSO, E ADESSO, FORSE TARDI, CI ACCORGIAMO CHE ABBIAMO OTTENUTO QUESTI RISULTATI:

— la terra non è più terra;

— il cielo non è più cielo;

— il mare non è più mare;

— l'aria non è più aria;

— il sole non è più sole;

— la natura non è più natura;

— l'uomo non è più uomo...

Non esiste più niente di vero...

APOCALISSE 18,10,14,16

— Ahi! ah! La gran città, Babilonia, la città forte! In un momento è venuto il tuo giudizio!

— E il frutto, già maturo della bramosia dell'anima tua se n'è andato da te, e tutte le cose sontuose e splendide son perdute per te e non si ritroveranno più.

— Ahi! ah! La gran città ch'era vestita di bisso e di porpora e di scarlatto, e scintillante d'oro e di pietre preziose e di perle! In un momento fu devastata tanta ricchezza!...

(I ragazzi, alle parole dell'Apocalisse, dette da due voci fuori campo, si alzano lentamente e cantano la Canzone dell'uomo perduto. Due compagni suonano la chitarra).

CANZONE DELL'UOMO PERDUTO

Ahi uomo dove vai

non vedi che la terra è distrutta ormai.

Ahi uomo dove vai
non vedi che la terra è distrutta ormai.
Quando sei nato ricordi che non c'era né ABS
né viplasilistilene. Tu t'aggiravi per boschi
e per radure senza aver timore senza aver
paure.

Ahi uomo dove vai... (ritornello).
Passava il tempo e tu ti divertivi a passeggiare
per boschi e per radure, ma ora questo
non lo puoi più fare: tu sei prigioniero
della tua città.

Ahi uomo dove vai... (ritornello).
Siam qui 'sta sera, credete son sincero, sta per
sparire tutto il mondo vero, perché i pa-
droni pensan solo a questo ad arricchire
presto la loro produzione.

Ahi uomo dove vai... (ritornello).

*(Finita la canzone, i ragazzi indietreggiano come auto-
mi: una parte diventano alberi, l'altra parte prendono le
case di legno e polistirolo.)*

*Azione mimica: gli alberi cadono sotto l'avanzata delle
case e diventano case essi stessi. Tutti insieme con gli
scudo-case vanno verso il pubblico e gettano verso la
gente la « muraglia ».*

*Sogno del mondo di plastica: si stende un telo di
plastica trasparente. Varie voci scandiscono: « troppa
acqua, troppi fiori, ecc. ».*

— Troppa acqua, troppe montagne e mari, troppe terre
sulla terra! A cosa servono?!...

*(Attraverso le frasi e i dialoghi successivi si cercherà
di stimolare l'immaginazione dello spettatore sui « fatti
strabilianti » di un vicino futuro plastificato e inquinato.)*

*I vari momenti non sono fissati dalla scrittura, sono
una traccia da animare liberamente ogni volta.*

I ragazzi sembrano pesci. Gestì al rallentatore).

Prima voce: — Hai sentito l'ultima notizia?

Seconda voce: — Quale?

*(Gianni speaker con televisione di spugna davanti al
volto. Gli altri si servono del loro corpo. Indossano teli
di nylon spruzzati di colore.)*

*Avanzano due case, le grandi forbici e la grande mano
con Gianni, a cui il sole giallo, retto dal padrone, fa
da aureola. Gli altri mimano le case di plastica e gli
oggetti che si sciogliono e poi rinvengono).*

*Gianni: — Signori televipari, moplen, ecco le ultime
notizie, moplen. È stata inaugurata una moplen città di
plasticamoplenmoplenmoplen... Scusate ho appena cam-
biato la testa con una nuova di zecca-plastik. Dicevamo
è stata inaugurata una città di plastica con case di pla-
stica, moplen, mare di plastica, alberi di plastica, ecc.
Le autorità stavano per tagliare il nastro di plastica,
moplen con forbici di plastica moplen quando il sole
ha fatto sentire la sua funesta presenza e ha cominciato
a sciogliere tutto. Si è tentato di programmare imme-
diatamente un altro momento della giornata, ma vista
la rapidità del fenomeno e analizzate moplen le conse-
guenze future per la nostra umanità, il nostro super-cer-
velletico-cervello elettronico ha già fornito i dati e co-
struito un... SOLE termoregolabile al posto del sole
vero che è stato dichiarato non funzionale e messo fuori
servizio...*

*(Applausi. Si stacca una coppia dal gruppo. Il sole
giallo diventa argenteo).*

— Dove state andando?

— Andiamo a comperare un bambino.

*(Un gruppo di ragazzi prende a sfilare, come bambo-
lotti alla catena della fabbrica. Indossano sacchetti di
plastica trasparente. Tutti gesti meccanici).*

— Quello no, ha gli occhi troppo chiari...

— Ma signori, possiamo cambiarglieli. È il prodotto
di un'ottima Casa.

— Sì, ma la gambetta non mi va tanto... è piuttosto
gracilina.

— Signori, da noi c'è una manutenzione eccezionale:
le daremo i pezzi di ricambio...

— E se poi sta male?

— I nostri bambini sono garantiti contro ogni eve-
nienza: teste svitabili, stomaci di ricambio... Il suo bam-
bino ha mal di pancia? Niente paura! Basta togliergli
l'intestino e svuotarlo nel lavandino!...

(Mentre discutono si sente una voce dall'altoparlante).

Voce: — Attenzione, attenzione! A tutti i cittadini: sono stati programmati i geni.

— Immetteremo nel mondo (*Urla di approvazione e di gioia*): 1000 Leonardo; 1000 Michelangelo; 1000 Bernard; 1000 von Braun; e poi, poi, poi, sentite, sentite: 1000 Dante Alighieri!!!

(*Urla e applausi. Interviene lo speaker con lo schermo. Ragazzi in gruppo mimano le malattie. Coro crescente e sfasato di prurito, ruggine, scioglimento*).

Gianni (speaker): — Interrompete per un momento le vostre ovazioni, perché ho una grande notizia da darvi... Signori vi informiamo che abbiamo debellato l'ultimo virus rimasto sul pianeta Terra, quello che avevamo chiamato « X13-Disfaplastyk », che aveva messo in pericolo la nostra sopravvivenza. Come ricorderete e ricordate ancora perché ne siete stati e ne siete colpiti, causava prurito, ruggine e scioglimento della plastica di cui siamo in gran parte composti come le nostre cose...

(*I ragazzi mimano la « malattia ». Alla fine dell'annuncio: guariscono*).

Lo speaker riprende: — Signori, con questa notizia concludiamo perché, così come per voi, anche per me, è giunto il momento del divertimento...

(*Deglutisce una pillola, così fanno gli altri. Tutti ridono*).

Speaker: — Ed ora, signori, è arrivato il momento delle Morti!

(*Si fa avanti un ragazzo — Maurizio — con l'elenco rotolo, enorme, dei morituri*).

Maurizio (indicando): — Tu, sei destinato a morire il giorno tot, alle ore tot. Hai già trovato il tuo numero di deposito? Ricordati di passare alla visita, attraverso la quale si vedrà quali dei tuoi pezzi potranno essere riutilizzati per altri. Prima di tutto « il bene dell'umanità... ».

(*Buio. Inizia il processo, che introduce il rito funebre all'ultimo albero*).

L'albero — due cantinelle a croce latina — pieno di foglie e fiori, con radici lunghi pezzi di spago da far tenere al pubblico, introdotto in mezzo al pubblico).

Voce — Noi condanniamo a morte: « Tutto ciò che è vivo; tutto ciò che respira; tutto ciò che si muove ».

(*Noi condanniamo a morte: sottovoce, reiterato*).

Perciò noi condanniamo a morte:

— *L'acqua* che sgorga dalla roccia e che a valle si mescola agli scarichi delle città.

Noi condanniamo a morte:

— *La terra* su cui ancora spunta la buona stagione e cresce il frutto e le messi sono bionde.

Noi condanniamo a morte:

— *Il cielo* chiaro e pulito che resiste ancora al fumo delle ciminiere.

Noi condanniamo a morte:

— *Il fuoco* che non è prodotto dalle nostre centrali e cresce e divampa se il fulmine accende un albero.

Noi condanniamo a morte i seguenti esseri ancora appartenenti al Regno dei Viventi:

— *L'aquila* che si ostina a volare incontro al sole.

— *La cinciallegra* e il *gufo reale* che cantano ancora di giorno e di notte.

— *I boschi* che resistono ancora alla mano dell'uomo.

— *I pesci* che si muovono nei profondi fondali e non sanno di noi.

E noi li estingueremo (tutti insieme).

Noi uomini condanniamo a morte l'uomo.

(*Inizia la processione dell'Albero carico di fiori e di foglie. I ragazzi distribuiscono all'atto del rito, fogli con pensieri per il pubblico*).

Si distribuisce il ciclostilato della poesia « Il peso del mondo è amore » di Ginsberg, con frasi autografe dei ragazzi).

HAPPENING

MATERIALI

« L'uso del linguaggio parlato »

(a cura di Franco Sanfilippo)

Molteplici sono i tipi di intervento che un animatore teatrale può realizzare nel corso della sua attività. Non è il caso in questa occasione né di elencarli né di descriverli.

Tra essi, importantissimo, è l'intervento che mira a valorizzare il « linguaggio parlato » come veicolo utile ed efficace per l'estrinsecazione di contenuti; emotivi, concettuali, o, spesso, entrambi insieme.

I seguenti sono documenti che si riferiscono a questo tipo di lavoro così come si è concretizzato presso la Scuola Elementare « G. Ungaretti » (quattro mesi di attività in numerose classi a tempo pieno) e in una classe Quinta della Scuola Elementare « Re Umberto I » dove sono stato contemporaneamente insegnante titolare ed animatore teatrale.

**I. Scuola Elementare « G. Ungaretti »
Classe V (mista)**

« LA CLASSE » — Dibattito

La classe Quinta mista, a tempo pieno, della Scuola Elementare « G. Ungaretti », quella alla quale in fondo ho lavorato più assiduamente, possedeva già una sua problematica sociale da affrontare e da risolvere con urgenza della quale le insegnanti (Elisabetta Milano e Gigliola Botalla) m'avevano già parlato.

L'intervento d'animazione, quindi, s'è perfettamente inserito nella direzione pedagogico-didattica voluta dalle insegnanti ed è sfociato, pare, in buoni risultati dei quali, in seguito, parlerà più dettagliatamente la stessa Elisabetta.

Questa, è la registrazione del primo incontro ch'io ebbi con la classe, dal contesto del quale balza evidente la difficile situazione da sbloccare ed il tipo di problematica.

18 Aprile 1972

Franco — Come mai formate gruppi separati fra bambini e bambine?

Mirella — Perché i maschi ci prendono sempre in giro.

Franco — Cosa vuol dire « in giro »? Fai un esempio.

Lidia — È anche più bello così. Perché con i maschi non ci sappiamo stare.

Franco — Non ci sapete stare. Ma anche fuori scuola succede questo?

Lidia — Sì.

Mirella — Mica tanto, però.

Gennaro — A noi piace essere in gruppo.

Franco — E non potete fare un gruppo misto?

Tanti insieme — No, perché dopo ci prendono in giro.

Gennaro — Perché copiano (tutti ridono per la battuta).

Gerardo — Perché mentre uno parla con un'altra loro dicono che questo qui è fidanzato, che questi magari fanno...

Franco — Allora tu dici che sono pettegole?

Gerardo — Sì.

Michele — I maschi, non le femmine.

Franco — Sono pettegoli. E per esempio, mi raccontate uno di questi fatti?

Vito — Ci prendono in giro.

Franco — Che cosa vuol dire questo prendere in giro e chi vi prende in giro, sono loro o voi?

Tanti insieme (bambini e bambine) — Sono i maschi!

Carmine — E le bambine dicono: « Tu ti fidanzai con quello ». « Oggi andiamo in quel posto ».

Lidia — Bugiardo!

Alcuni maschi — Con quelli dell'altra classe!

Antonio — Sono tutte fidanzate con quelli dell'altra classe... Si scrivono biglietti.

Bambine — Ma va...

Franco — Calma. Tu che cosa volevi dire?

Beatrice — Che prendevano loro in giro. E poi loro cosa ne sanno che cosa c'è scritto nei biglietti? Non li hanno mai letti.

(Commentano tutti insieme con un po' di confusione).

Maschi — Non è vero...

Antonio — A. C., l'hanno letto.

(Ridono).

Carmine — Amore, sua fidanzata...

(Ridono).

Franco — Ma scusate, perché queste cose vi sembrano così strane? Perché vi accusate di questo?

Bambine — Appunto, sono i maschi. Sono sempre loro che tirano fuori queste robe.

(I maschi commentano tutti insieme e disapprovano).

Maria — Ma siete gelosi?

Carmine — Si dovrebbero vergognare.

Franco — Di che cosa?

Carmine — Perché sono ancora piccole.

Cinzia — Ad esempio, se un gruppetto di bambine andasse con un gruppettino di maschi, quei maschi lì non si vergognerebbero e neanche noi, così tutta l'amicizia viene intera e così non ci si prende in giro. Invece se un maschio è fidanzato di un'altra li influenza tutti.

Franco — Chi per esempio?

(*Un po' di confusione*).

Franco — Io trovo che siete più scandalizzati voi delle bambine. Di solito sono le bambine che si scandalizzano, mentre io trovo che siete voi molto scandalizzati. Come mai?

Una bambina — Perché hanno paura.

Un bambino — Tu avrai paura.

Mirella — Perché anche non frequentano tanto le femmine.

Franco — Tu dici? Tu, per esempio, non ce l'hai la ragazzina fuori?

Maria — Sì che ce l'ha, la conosco. Non voglio dire chi è, ma la conosco.

(*Ridono*).

Un bambino — Ce l'ha. Ce l'ha.

Franco — E allora perché ci si deve meravigliare degli altri?

Tanti insieme — Lui ce l'ha. E anche lui... La segretaria...

Gennaro — Ma se è più grande di me!

(*Ridono e commentano tutti insieme*).

Franco — È vero quello che mi hanno detto, che siete gelosi voi?

Le bambine in coro — Sì, è vero!

Franco — Da che cosa lo capite che sono gelosi?

Le bambine — Da come fanno.

Franco — E cioè?

Lidia — Da come invidiano le bambine.

Maria — Ad esempio, se noi scriviamo un biglietto, loro lo devono per forza leggere.

Franco (*a un maschio*) — Secondo te, lei, come bambina, non ha diritto di fare quello che vuole? Cioè, per-

ché tu devi censurarla, perché tu devi dire a lei « questo non lo devi fare, ecc. », cioè la devi giudicare? Con quale diritto la giudichi? Lei ti giudica per quello che fai tu? Perché tu la devi giudicare per quello che fa lei?...

Ciascuno di voi ha il diritto di giudicare l'altro così violentemente, accusandolo in questo modo?

Lidia — Non lo dobbiamo fare, perché non abbiamo il diritto.

Maria — Ognuno fa quello che gli pare.

Franco — Allora, perché questa gelosia, questo bisticcio? Perché questa separazione?

Lidia — Ogni tanto ci dobbiamo bisticciare per una cosa da niente.

Mirella — Anche tra noi litighiamo. Oggi ad esempio abbiamo bisticciato con questa...

Franco — Prima lei mi ha detto: « Guarda che quella è una lesbica »; tu sai che cos'è una lesbica?

Mirella — Quelle che se la fanno con le femmine.

Franco — Voi che cosa ne pensate di questi fatti per esempio?

(*Sono imbarazzati*).

Franco — Vedete, siete più paurosi di loro nel parlarne.

Tanti insieme — No!

Gennaro — Abbiamo vergogna.

Franco — Di solito è il contrario. I maschi sono più sicuri nel parlare di queste cose.

Maria — Ma se i maschi sono tutti fessi!

Franco — Forse meno maturi, o forse magari più deboli.

Antonio — Meno maturi...

(*Ridono*).

Gennaro — Fanno le furbe, poi piangono. Poi chiamano padre, madre.

Mirella — E allora Tonino che chiama sempre la madre o il padre?!

Franco — Ma io dicevo della paura di parlare di queste cose.

Cinzia — Perché hanno vergogna.

Franco — Invece è importantissimo (parlarne). Per te non è importante?

Gennaro — Per me sì.

Franco — E tu cosa pensi in proposito?

Vito — Io niente.

Franco — Ti vergogni? Dimmi un po' la verità: « A casa tua ne parli mai di queste cose »?

Vito — No.

Antonio — Di che cosa?

Franco — Ad esempio, dei problemi del sesso.

Carminè — Che cos'è il sesso?

Maria — Educazione sessuale.

Franco — Sì, dell'educazione sessuale, dell'omosessualità, ecc. Voi ad esempio, dove ne parlate?

Beatrice — Io con mia sorella, qualche volta.

Maria — Ne parliamo fra amiche, chiediamo qualcosa alla maestra, la maestra ci spiega.

Franco — Con la maestra avete mai parlato voi di questi argomenti?

Mirella — I maschi no, ma noi femmine sì.

Gennaro — No.

(Si sentono a disagio, ma qualcuno comincia ad interessarsi dell'argomento).

Elisabetta — L'anno scorso vi eravate interessati, quando abbiamo discusso questi argomenti anche con Don Fredo.

Gennaro — Io non c'ero mica.

Tanti sottovoce — Sì, sì.

Antonio *(sottovoce)* — C'era un cane. *(Si riferisce a un libro di educazione sessuale che era stato consultato lo scorso anno, in cui l'atto riproduttivo veniva presentato in varie specie vegetali e animali).*

Tanti insieme — C'era il cane, la gallina. C'eri anche tu.

Franco — I miei ragazzi hanno fatto una serie di domande scritte quando abbiamo cominciato a parlare di questi problemi, e io ho risposto poi a queste domande.

(Un po' di confusione).

Franco — Tu mi dicevi che avevi parlato di queste cose un po' di tempo fa con...

Gerardo — Gli amici.

Franco — E poi, non hai cercato una persona adatta che ne sapeva di più?

Gerardo — Sì.

Cinzia — Io ne parlo con le amiche.

Franco — Sono informate?

Cinzia — Con le amiche ne parlo fino a un certo punto, invece con i maschi si può parlare più profondamente perché i maschi del mio cortile ad esempio non sono proprio timidi, invece i miei compagni appena ci dicono « sei fidanzata con quello là », noi subito diventiamo rosse.

A questo dibattito è seguito un gioco: su tre parole (ch'io scelsi in modo che emergesse la problematica dei rapporti tra i due sessi) costruire una storia. Le storie rivelarono una profonda « incrostazione educativa » negativa: identificabile in un atteggiamento di intransigente conformismo nei confronti del problema sessuale e del rapporto.

**II. Scuola Elementare « G. Ungaretti »
Classe V (femminile)**

« L'ASTRATTO E IL SOGNO » — Dibattito

23 Maggio 1972

Questo documento è nato in una Quinta femminile (ins. Gallizia-Albanesi) a tempo pieno.

L'intervento aveva (insieme ad altri operati nella stessa classe), data la disponibilità delle ragazzine, il fine di rimuovere una serie di ostacoli di « routine » per giungere ad una attività espressivamente più redditizia, ricca di umori e significazioni umane.

Una serie di interventi insomma che, mettendo in crisi l'abitudine, il « cliché », l'immobilismo espressivo che inevitabilmente, ovunque, nella scuola esiste, sia pure in diverse misure, tendessero a risuscitare desideri, emozioni, pensieri, richiami (consci-inconsci) lavorando perché essi potessero trovare adeguata espressione.

Quello che segue è, più specificamente, il documento di un intervento diretto a stimolare un'attività pittorica e narrativa ricca, è vero, di momenti fantastici e immaginativi, ma non fini a se stessi e irradiati in una tematica sociale ed esistenziale di risoluzione urgente e di importanza, secondo me, capitale (il punto di partenza, come occasione, era stato il quartiere, e, più in particolare, i « bruti » del quartiere).

Il richiamo a stimolazioni provenienti dall'inconscio (il sogno, l'astratto, l'improvvisato, ecc.) avevano in modo particolare la funzione di orientare l'espressione su di un terreno più redditizio e di più larga apertura. L'attività « creativa », infatti, si realizza soltanto attraverso la partecipazione globale delle facoltà umane all'espressione. Come dice il Vygotskij, essa è « attività prodotta da associazioni e mescolanze di immagini ove presenti sono elementi reali memorizzati, e un clima stimolatore di marca emotivo-sentimentale ». Il suo prodotto è quindi una costruzione mentale ove non può non esserci la partecipazione di elementi inconsci. Sono questi ultimi, infatti, che contribuiscono in modo rilevante alla produzione del « nuovo », totale o relativo.

E il nuovo è uno sbocco assolutamente necessario per qualunque attività che si volesse definire « creativa ».

Franco — Oggi avete dipinto in un modo diverso da come di solito dipingete. Vorrei sapere da voi qualche impressione.

Una bambina — Come, perché abbiamo fatto il disegno?

Franco — No, non il perché. Se vi siete divertiti, cosa ve n'è sembrato. Impressioni, insomma.

Maria — Il disegno è venuto spontaneo a noi. Così, mi è piaciuto molto. Quando me ne sono accorta che è venuto quel... come si chiama... quel...

Franco — Lo scoppio?

Maria — Eh! quella specie di scoppio ho continuato a fare il disegno. Perché volevo smettere. Perché veniva un pasticcio. Così, tutto in giro, per terra. Poi ho visto che è venuto lo scoppio e allora ho continuato.

Franco — Tu hai disegnato prima di oggi. Hai sempre fatto dei disegni: in quarta, in terza, in quinta... Avete disegnato voi qui?

Maria — Sì.

Franco — Ecco: che differenza ci trovi tra il modo di dipingere di oggi... che era criticato da voi, mi pare. Dicevate che... E l'altro, invece, quello a cui eravate abituate...

Maria — Sì, dicevamo che veniva un pasticcio... (si ferma).

Franco — Sentiamo qualche altra compagna. Vorrei sentire tutte, però.

Laura — Io ho fatto il disegno come Maria Capone. Insieme, così... eravamo in quattro. È venuto bello. Infatti non ce ne eravamo neanche accorte che fosse venuto questa specie di scoppio... « Lo scoppio dell'universo ». Secondo me, tra il disegnare di oggi che abbiamo fatto e quello degli altri giorni c'è un po' di differenza perché viene un po' come dire... spontaneo il disegno. Invece in quello là sapevamo già quello che dovevamo fare. Così, lo facevamo un po'...

Franco — Ah, un'espressione quasi istintiva questa. Tu cosa dici?

Antonella — Io ho fatto il disegno insieme a queste bambine che ha intervistato e... facendo questo disegno... questa specie di disegno... eh, non so, il pennello sembrava si muovesse da solo. Non mi interessavo più come venisse. Perché, siccome era astratto, tiravo così, delle pennellate.

Franco — Siccome il pennello... (scusami se t'ho interrotta) siccome il pennello non può camminare da solo, cos'era che guidava il pennello in quel momento?

Antonella — Ma...

Franco — Tu hai detto giustamente: sembrava che andasse da solo.

Antonella — Non so... Ehm... Ahm... la mia fantasia... sembrava proprio si muovesse da solo. Non pensavo a disegnare. Intanto cantavo... Poi è venuto appunto questo disegno... Volevo dire ancora che tra questo disegno e quello che facevo sempre, la differenza è che quando facevo i disegni normali sapevo già cosa dovevo fare e dovevo fare più attenzione. Con questo viene da solo... spontaneo.

Franco — È più liberatorio questo.

Antonella — Sì.

Franco — Ecco, e quindi, proprio perché è più liberatorio... (adesso io non so, tu dimmi) dovrebbe essere più divertente.

Antonella — Sì, è più divertente infatti. Perché non c'è paura di sbagliare.

Franco — Non c'è paura di sbagliare e poi c'è quel

fattore che ha raccontato lei... c'è la sorpresa... la sorpresa del risultato.

Antonella — Sì. Mentre si disegna non si sa che cosa può uscire. Poi alla fine...

Raffaella — Quando abbiamo fatto quello...

Franco — Mi spieghi un po'. Perché, siccome c'è anche del figurativo... Vediamo: come l'hai intitolato?

Raffaella — Quello lì è un sogno... che ha fatto lei (indica la compagna a fianco). E lei ha detto che si trovava in mezzo a due mostri che le strappavano i capelli (però non l'abbiamo fatto). Invece questo qui... Insomma, io ho detto: ci mettiamo a ballare? Invece lei ha detto: ma va!

Franco — Ma voi ne avete fatti due (di disegni). Ecco, che differenza c'è?

Raffaella — Quello lì sapevamo già cosa bisognava fare.

Franco — Il sogno?

Raffaella — Sì. Questo invece volevamo fare tutto nero; delle figure, però con dei colori... però non spalmarli. E son venuti fuori tanti alberi, che noi non sapevamo che veniva fuori quello...

Franco — Come l'avete intitolato?

Raffaella — « Una foresta nello spazio ».

Franco — Altri?... Voi qui? Avete paura? Chi ha fatto quello là? Vi siete divertite oggi a farlo? Racconta cos'è successo? Come è incominciato, e come siete andate avanti?

Nadia — Sì. Abbiamo preso il pennello e abbiamo incominciato a fare... così, quello che ci veniva... Abbiamo fatto delle palline, delle righe. Abbiamo visto che sono venute tante persone così. Allora l'abbiamo voluto intitolare: « Un popolo che si amava... (si corregge) che si ama... ». Così.

Franco — Questo non lo sapevate prima?

Nadia — No. Non sapevamo se fare un popolo... oppure se fare un cuore.

Franco — Vi siete divertite?

Nadia — Sì.

Franco — Volevo sapere allora da voi, da tutte, se è vero che questo tipo di attività diverte. Perché vedevo che voi... così, mi guardavate un po' di brutto quando

dicevo: dipingiamo. Probabilmente voi avevate un'idea diversa della pittura dalla mia, non lo so. Mi guardavate di brutto come per dire: « Mah! Adesso che noia, che barba! » Ho avuto questa impressione. Ecco: diceva la vostra compagna Antonella (e anche altre lo hanno detto) che il dipingere in questo modo è come se il pennello andasse da solo. Ora nei sogni, per esempio: non è un po' la stessa cosa? Lì non c'è il pennello, c'è una specie di cinema. Ecco: però, questo cinema, lo guidiamo noi? Siamo noi a farlo?

(Diverse voci commentano).

Franco — Come hai detto? Come hai detto?

Una bambina (forse *Laura*) — Il subcosciente...

Franco — Il subcosciente? Cosa sarebbe?

Bambina — Eh... Cioè... Per esempio, no: quando vediamo qualcosa di brutto e preferiamo non pensarci, poi alla notte il subcosciente è come se ce lo fa rivedere.

Franco — Ce lo fa rivedere proprio identico, oppure...

Bambina — No, siamo noi i personaggi.

Franco — Delle volte sì, delle volte no, mi pare. Questa specie di serbatoio, come lo ha definito un mio ragazzo, il subcosciente, noi lo abbiamo dentro, ed è il posto dove si va a depositare tutto quello che impariamo (da quando nasciamo, anche se non ce lo ricordiamo più poi)... Ecco: sono queste cose qui poi, che ad un certo punto si mescolano tra di loro, si organizzano, e, durante la notte vengono fuori come se fossero delle storie... qualche volta anche senza capo né coda. Storie strane, stranissime... Chi ha fatto sogni strani?

Antonella — Io. Allora... È da poco... Ho fatto un sogno che proprio un po' mi ha fatto divertire (però c'ero anch'io dentro)... Questo mondo era tutto diverso: invece delle nostre... insomma al posto degli esseri umani c'erano personaggi col muso a tubo, le mani... Erano un po' come degli extraterrestri... Poi ho sognato che io ero capitata lì ed ero venuta da un altro pianeta e... e questi ometti mi hanno preso in mezzo e mi hanno portata dal loro re: era il più brutto di tutti! Aveva una faccia grande grande e il corpo piccolo piccolo (*pensa*). Però mi sono anche spaventata! Quando sono arrivata lì sono rimasta come una statua e lui parlava con una voce piccola e grande...

Franco — Sentiamo?

Antonella — Aouhhhhiiii! (*Riesce a far ridere tutte*). Piano e forte. Però nel sogno non è che si sentisse bene. Parlava un po' con confusione. Mi ha portato in un campo che era di piombo e bisognava coltivare. Solo che non si poteva. Mi hanno dato un filo d'erba e questo filo d'erba buca il piombo e io ho detto: « Ma come fa? ». Poi hanno piantato una specie di alberi che avevano il tronco di sopra e il fogliame di sotto. Poi, nel sogno sempre, mentre mi insegnavano a fare questo lavoro, nel sogno, è entrata una mia amica e... siccome siamo compagne di scuola, (*indica*) è lei, *Laura*, l'hanno portata davanti al re. Io quando l'ho vista le sono corsa incontro, ma questi ometti mi hanno fermata e mi hanno gettata sul piombo. Poi mia mamma mi ha svegliato e non ho più potuto continuare. Purtroppo! Eh, mi dispiace.

Franco — E tu?

Laura — Allora, sogno cose sempre abbastanza strane, come la mia compagna.

Franco (*ad Antonella*) — Un particolare: il tuo sogno era a colori o in bianco e nero?

Antonella — No, no. Era a colori. Il re era giallo e rosso. Io ero normale. Avevo i pantaloni, mi pare. E una camicetta con la maglia sopra.

Laura — Allora, io ho sognato (deve essere stato qualche settimana fa) di vivere nel cielo. Avevo come una casetta, no? Su una nuvola. E questa nuvola non è che mi trasportasse da una parte all'altra, stava ferma. Allora, io qualche volta mi dimenticavo di vivere su questa nuvola e una volta sono andata fuori di casa, mi sono dimenticata e son volata giù. Però sono andata a cadere sopra una stella e mi son messa a volare.

Franco — Questi due potrebbero essere due soggetti: o per delle vere e proprie storie, oppure per due bellissimi dipinti, per esempio.

Laura — Continuo?

Franco — Sì. Scusami.

Laura — Allora, sono andata a cadere su una stella e allora mi son messa a volare. In quel momento mia madre mi ha chiamato, però io non ci ho capito più niente e mi son messa a dormire di nuovo. Come dire...

questo sogno l'ho ripreso però. Non è che l'abbia lasciato perdere. Ho ripreso questo sogno.

Franco — Questo tuo abitare tra le nuvole avrà avuto un significato per il tuo subcosciente?

Laura — Credo di sì.

Franco — Anch'io. Bisognerebbe rifletterci.

Antonella — Volevo dire che, quando per esempio mia mamma mi sveglia e io voglio rimettermi a sognare se il sogno è bello, non ci riesco.

Una bambina — Sogna ad occhi aperti.

Franco (alla bambina) — E tu, quando sogni ad occhi aperti cosa ti capita?

Bambina — Sogno di più le cose che mi piacciono.

Franco — Per esempio?

Bambina — Ma... ehm...

Franco — Tu come ti chiami?

Bambina — Paola... Non so. I sogni che mi piacciono... Che vorrei essere.

Franco — Chi è che s'era prenotata? Ecco: lei.

Marina — Ero a dormire, e mentre sognavo che ero in un bosco... Ero una ragazza bionda con i fiori in testa e in primavera anch'io diventavo un fiore. Un principe veniva a prendere quel fiore e mi ha chiamato Fioretta. E così quando era primavera diventavo un fiore, negli altri mesi diventavo una donna.

Maria — Io mi son messa a sognare che ero sulla luna. E non so... lì sulla luna si poteva abitare, si poteva venire sulla terra; non so, mi divertivo. E poi andavo sulle nubi, non so... C'era un sacco d'aria, io mi divertivo. Poi giocavo a pallone sulle stelle... Poi, sulla luna io, non so... come si dice... non mi ricordo!... Insomma finiva che io mi divertivo. Poi sono venuta ad abitare sulla terra e trovavo tutto differente.

Franco — Più bello o più brutto?

Maria — Un po' più bello.

Paola — Io ero piccola come una pulce e abitavo sopra un petalo d'un fiore, perché tutto il fiore era la terra. Per scendere dal fiore dovevo prendere una strada che era uno scivolo e andavo giù. Un giorno però sono voluta andare su questo scivolo mi sono fatta un po' male perché questo scivolo era alto così ed io ero piccola come una pulce. Allora, poi sono andata in un ospedale in

quello stesso fiore. Poi sono guarita e ho ricominciato ad andare su sto scivolo. Dicevo: « Mah!... ». Allora un giorno ho usato le mie alucce che erano cortissime e ho volato di nuovo sulla terra e non mi sono fatta più niente. Allora ho capito che ero una piccola pulce che potevo volare da tutte le parti e sono ritornata sul mio fiore e l'ho detto a tutti i miei abitanti. Così anche loro hanno iniziato a farlo.

Raffaella — Io ieri sera ho sognato che avevo la borsetta in mano e avevo tanti soldi dentro. Allora un ladro mi aveva sbattuta contro il muro e m'aveva fatto cadere. Allora m'ero fatta male alla gamba. La borsa me l'aveva rubata e tutti quelli che m'avevano vista avevano chiamato cento ambulanze: mi volevano prendere con la barella, mi volevano... Io scappavo perché non mi faceva più male (*la gamba*). Cercavano di prendermi. Poi, se uno mi prendeva poi bisticciava con gli altri... Poi mia mamma mi ha svegliato.

**III. Scuola Elementare « Re Umberto I »
Classe V (maschile)**

« UNA FIABA » — Dibattito

12 Maggio 1972

Il « pezzo » seguente, registrato in una classe Quinta della Scuola Elementare « Re Umberto I », la mia, offre, secondo me, un saggio interessante di linguaggio dei ragazzi usato per discutere intorno ad una problematica sociale di primissimo ordine. Lo spunto: una fiaba di G. Rodari. « Il paese dei cani » (da « Favole al telefono », Einaudi).

Il risultato non è tanto l'esempio d'un saggio critico recitato dai ragazzi, quanto invece un esempio della dinamica attraverso cui si esercitano e si manifestano, una volta stimolati, il potere critico e la capacità d'analisi dei ragazzi, a volte impegnati (qui per esempio) più nell'espressione di personali impegni problematici emergenti dall'occasione che in attività più specificamente astratte (interpretazione critica di un testo).

Interessante, è seguire la serie degli interventi di ogni partecipante al dibattito. Ognuno viene a raccontare una maturazione provvisoria e rimanda a poi ogni giudizio definitivo, dato che ogni altro intervento, in seguito, potrà sempre modificare o superare sul piano critico i precedenti (scrittura collettiva).

Roberto — A metà della fiaba lei s'è interrotto un attimo dicendo che a quel punto c'era un senso. E io l'ho capito. Credo almeno di averlo capito questo senso. Adesso ripeto il punto di questa fiaba: ad un certo momento i padroni dei cani arrivano ad abbaiare anche loro. E qua, non so se da quello che ho detto io si può solo capire, secondo me c'è un senso di « dittatura » (*ride per la parola*). Questi padroni, non so se sia giusto, a me pare così, arrivano a essere sotto questi cani. Cioè questi cani dovrebbero andare a comandare.

Giulio — Per me il significato è che una mela su un albero marcisce tutte le altre. Questi cani, poi, hanno fatto diventare cani tutti gli altri paesani...

Alberto — Sì, mi pare sia così. Mi sembra che ci sia appunto come una... diciamo un contagio. Questi cani riescono a contagiare i loro padroni al punto che i padroni diventano schiavi. E penso che questo sia dovuto al poco... cioè: quando uno parla con un altro e resta distaccato diventa come quello che sta vicino.

Franco — Spiegati un po' meglio.

Alberto — Cioè: ci sono due uomini che non si parlano quasi mai (infatti nella favola si diceva che la gente non si parlava quasi mai).

Franco — Come mai non si parlavano mai questi uomini? È una realtà che rispecchia la nostra, per esempio?

Alberto — Io penso che si odiavano un po'. E poi, loro, odiandosi, diventavano automaticamente come quelli che stavano loro vicini. Penso.

Mario — Io dopo questa lettura ho un po' ricordato il denaro. Perché qui si rappresentano con i cani varie cose. Per esempio, può essere il denaro, possono essere altre cose, ma che contagiano l'uomo. Perché qui il cane, si considera... si considerava...

Franco — Di solito il cane è tenuto in casa per che cosa?

Mario — Per la compagnia.

Franco — Ma qui abbaiavano. Per difendere che cosa?

Ferdinando — Io dico che questi cani li tenevano per difendere i propri averi. Mai, per esempio, per fare una cosa collettiva o per andare a caccia...

Franco — Interessante.

Maurizio — Secondo me ci sono stati anche gli uomini a divenire cani perché c'è la massa che bolle sempre, no? Insomma c'è stato questo ribollimento che ha fatto cadere tutti gli altri uomini in questa bacinella.

Franco — Tu volevi completare, Mario?

Mario — Sì. Gli uomini tengono i loro averi per stimarsi. Perché essi, come ha detto lui (*Ferdinando*) tengono i loro averi per stimarsi. Loro agli interessi ci tenevano e invidiavano gli altri.

Ferdinando — L'egoismo.

Mario — Ecco, l'egoismo.

Franco — Sentiamo tu.

Silvano — Io volevo rileggere il pezzettino significativo e poi commentarlo.

Franco — Sì.

Silvano — « A forza di sentire abbaiare i cani gli abitanti di quel paese erano divenuti tutti sordi e tra loro parlavano pochissimo ». E qui c'è la frase cruciale: « Del resto non avevano mai avuto tante cose da dire e da ascoltare ». E secondo me ci ha anche ragione. Perché i grandi quando parlano, parlano solo perché hanno da parlare. Perché una volta io ho provato a sentire di nascosto un discorso di un grande. Mi è venuta la nausea: son solo capaci a parlare male dei bambini: che i bambini sono cattivi, che fanno i discoli. Poi, soprattutto le mamme, fanno le pettegole: che si sono comprate il rossetto viola, che quella si è messo i pantaloni, gli *shorts*, che quella si è cambiata la parrucca, ecc. Poi, i grandi, gli adulti, i papà, parlano di politica. Ognuno esprime il suo parere e nessuno vuol cedere. Esempio: uno è del tal partito, l'altro dell'altro: si azzannano, ma nessuno vuol cedere.

Nino — Io direi invece...

Silvano — Aspetta, voglio finire: e quindi trovo che la frase significativa sia lì. In questo mondo si parla, si parla, ma non si conclude mai niente.

Nino — Allora, io vorrei dire... Questi uomini, come c'è scritto, sembra... Erano soli, no? Quasi soli, perché non facevano amicizia con nessuno.

Franco — Ma, se avevano i cani da guardia è segno che avevano paura.

Nino — Sì. Ma non si sa di che cosa. Avevano una paura che regnava dentro se stessa.

Franco — Inconscia, vuoi dire?

Nino — Inconscia. Poi, il cane è come se fosse l'unica amicizia che questi padroni avevano. Non avevano contatti quasi con nessuno e allora i cani li avevano un po' contagiati.

Renato — Forse, potrebbe darsi che, siccome dicono che non parlano con nessuno...

Franco — Prima di continuare e fare parlare gli altri, io volevo un attimo dirvi: riflettete un momentino su quest'altra frase: « (Perdigiorno) Si fece ricevere dal sindaco e gli disse: Io un rimedio sicuro ce l'avrei: prima fate abbattere tutti i cancelletti, tanto i giardini cresceranno lo stesso anche senza inferriate, secondo mandate i cani a caccia: si divertiranno di più e diventeranno più gentili, terzo fate una bella festa da ballo e dopo il primo valzer imparerete a parlare di nuovo. Il sindaco gli risponde bau bau. « Ho capito » disse Giovannino « il peggior malato è quello che crede di essere sano. »

(*Tutti si affollano per intervenire*).

Roberto — Allora. Questo significa che il sindaco ha fatto l'orecchio da mercante: « Quello che interessa a me, che entra in tasca a me lo faccio. Quello che potrebbe danneggiare me e avvantaggiare gli altri è meglio non farlo. »

Franco — E quelli che sarebbero stati avvantaggiati chi erano?

Roberto — I cittadini. Ma, in genere, tutti.

Alberto — Io volevo dire che questi cani si sono come ribellati ai padroni. Diciamo: un po' tutti avevano paura di tutti.

Nino — Certo. Non conoscevano il mondo. Loro conoscevano solo cosa c'era in quel pezzetto di terra e basta. Quello che possedevano. Allora, quando l'autore dice del valzer vuol dire di riprendere l'amicizia.

Franco — Il valzer allora di che cosa è simbolo?

Nino — Dell'amicizia. Dei contatti con l'altro.

Franco — Il valzer è musica...

Nino — Poi voglio dire: se tolgono il cancelletto non avrebbero più timore, uscire nel mondo, non chiudersi

dentro di sé. Poi, mandare i cani a caccia per far provare anche a loro cosa c'è nel mondo. Non c'è solo il padrone.

Mario — Per me il valzer è quello che proprio lega di nuovo gli uomini di quel paese, perché il valzer, il ballo insomma non è una cosa che si fa da soli.

Franco — Ci sono altre attività socializzanti che tu conosci?

Mario — Sì. Le gare, per esempio.

Alberto — No. Le gare dividono. Perché se uno vince dice all'altro: « Tu vali niente ». C'è rivalità, e allora diventa di nuovo tutto come prima.

Roberto — Io torno al mio discorso di prima: il sindaco rappresenta un dittatore, uno qualsiasi, no? Il popolo sarebbe quello che subisce. Poi...

Franco — E quell'individuo che arriva lì nel paese? Guarda che quel nome « Giovanni Perdigiorno » forse ha un suo significato. Come mai si chiama così?

Roberto — Questo Perdigiorno sarebbe per il sindaco quello che poteva danneggiarlo.

Alberto — Non è che lui è un perditempo. Sono gli altri. Perché per conto mio quest'uomo cerca di trovare negli altri qualcosa. Lo chiamano così perché agli altri sembra che il suo lavoro sia inutile.

Franco — Ecco, bravo. Il lavoro come quello del valzer, per esempio.

Alberto — Per il sindaco invece, è come un impiccione, un perdigiorno, perché si impiccia degli affari degli altri.

Silvano — Io vorrei dire che quello lo chiamano Perdigiorno perché per il mondo d'oggi uno che va a scoprire altri paesi, che si interessa dei fatti degli altri è un perdigiorno. Lui voleva aiutarli.

Franco — Ma come voleva aiutarli? Con quale « ricetta »?

Silvano — Cercando di abolire l'isolamento che c'era. Perché la casa 90 non parlava mai con le altre, per esempio, ecc. Lì era un paesino piccolo, però un bambino conosceva solamente papà, mamma e qualche amico. Gli unici che riuscivano a stare tutti assieme erano i bambini.

Franco — Ma tutto questo è fantasia o è realtà?

Silvano — Mah, gli uomini che diventano cani è fantasia, però il fatto che lì non ci sono amici, questo esiste.

Nino — Lo chiamano Perdigiorno perché non si racchiude dentro di sé come gli altri ma cerca di scoprire il mondo.

Franco — E cosa fa, cosa per scoprirlo?

Nino — Gironzola un po' di qua e di là? Lo chiamano Perdigiorno per questo, ma lui sa cosa c'è nel mondo ed ha più contatti.

Alberto — Ecco, io penso che Perdigiorno cerca di aprire la chiusura che c'è tra questi uomini, invece gli altri non vogliono.

Franco — Con quale metodo cerca di modificarli?

Alberto — Aprendo i cancelli, ballando, trovandosi insieme...

Franco — Con delle attività socializzanti, insomma. Voi conoscete qualche attività socializzante che facciamo noi, per esempio?

Giulio — Il lavoro di gruppo. Oppure la drammatizzazione.

Per concludere, azzardo qualche nota interpretativa, o di sottolineatura:

1) Nella classe Quinta di Milano-Botalla alcuni interventi d'animazione vennero operati da ragazzi di altre zone (erano ragazzi della mia classe). È bene sottolineare che questi ebbero la maggiore efficacia.

2) Mi è sembrata fortemente interessante la significazione simbolica, contenuta nei sogni delle ragazzine della classe Gallizia-Albanesi.

Ciascuno di essi, mi pare presentasse situazioni di vasto interesse psicologico. Sarebbe stato interessante e indispensabile a questo punto, per proseguire in modo serio, servirsi dell'intervento di un esperto.

3) Degni d'attenzione mi sono sembrati il carattere e le strutture rivelate dai linguaggi di cui è stata qui pubblicata fedelmente la trascrizione. Linguaggi che, per inciso, si riferiscono a persone e a gruppi volutamente della stessa età, ma appartenenti a sessi diversi, a strati sociali di origine diversa e persone viventi in ambienti anch'essi diversi.

Perduti nella trascrizione dei brani, alcuni caratteri fondamentali del « linguaggio parlato » (l'intonazione della voce, per esempio, o la significazione mimica del gesto) resta tuttavia, in questi documenti, quell'aderenza delle parole alle cose, o ai sentimenti, o ai fatti, che non è certo prerogativa del formalismo linguistico o della retorica. È fondamentale caratteristica invece di quel veicolo sociale che noi chiamiamo « linguaggio parlato ».

L'intervento di un animatore

La richiesta dell'intervento di un animatore teatrale nella nostra classe era già stata inoltrata sin dal mese di ottobre, poiché eravamo convinte che il suo contributo sarebbe stato valido se non altro per rompere ulteriormente la fisionomia della classe tradizionalmente intesa e cioè una specie di piccola comunità chiusa entro la quale agisce un'unica persona adulta, la maestra (nel nostro caso privilegiato di tempo pieno due maestre), dalle quali dipende tutta l'incidenza educativa delle varie attività.

Eravamo convinte dell'utilità dell'intervento di un'altra persona, non come specialista di una di quelle attività inspiegabilmente chiamate « integrative », ma semplicemente di una persona, che soprattutto avesse come scopo la liberazione psichica dei ragazzi in una dimensione educativa.

Io penso che in ogni classe esistano problemi particolari, individuali e di gruppo, e che spesso inevitabilmente certi stati psicologici e condizionamenti individuali di vario genere si ripercuotano o addirittura coinvolgano più o meno intensamente la vita sociale della classe.

Un intervento liberatorio come l'animazione teatrale può rappresentare spesso una forma indispensabile di terapia individuale e di gruppo capace di sbloccare molti stati di involuzione.

Naturalmente, perché questo possa verificarsi, è assolutamente indispensabile che l'intervento dell'animatore venga calato nella problematica della classe e che vi sia una collaborazione costante con le insegnanti, le quali non si devono limitare né ad assistere, né a fornire un quadro obiettivo della situazione della classe, ma devono

impegnarsi ad integrare l'azione educativa dell'animatore, anzi direi meglio, a trasformarla alla luce dei nuovi obiettivi individuati, delle analisi condotte, mediante l'apporto dei nuovi strumenti educativi che di volta in volta si dimostrano più validi.

L'intervento dell'animatore si è dovuto limitare ad un periodo di tempo troppo breve per poter seguire a fondo tutti i problemi e per poter raggiungere risultati di grande rilievo. Tuttavia, in proporzione, molto è stato fatto, e penso che per i ragazzi sia stata un'esperienza molto costruttiva nel loro processo di evoluzione intellettuale.

Le prime esperienze fatte riguardavano la libera espressione attraverso il linguaggio parlato.

Le discussioni vertevano principalmente sui problemi sessuali, che rappresentavano uno fra gli argomenti più sentiti dai ragazzi. Infatti si era creata una situazione psicologica piuttosto frustrante da parte dei maschi.

Questi, influenzati da un piccolo gruppo di compagni (che vivevano una situazione familiare sfavorevole a una normale evoluzione equilibrata di rapporti sociali, poiché si identificavano in una figura paterna almeno apparentemente debole), venivano coinvolti in uno stato di debolezza generale che determinava quasi sempre la fuga di fronte ai problemi; una fuga anche di fronte al più piccolo tentativo di impostare un rapporto di dialogo con le compagne.

Questo stato di debolezza veniva accentuato da una forma di gelosia verso i ragazzi della classe accanto, molto più aperti, disinvolti e disinibiti.

Individuate queste cause di debolezza e di fuga di fronte alle difficoltà, noi insegnanti, in collaborazione con i colleghi dell'altra classe, avevamo tentato in vari modi di sbloccare questa situazione di disagio ed eravamo riusciti a creare all'inizio una forma di antagonismo sul piano sportivo.

Dopo numerose discussioni in cui cercavo di caricare psicologicamente i ragazzi, ho riscontrato un notevole progresso e una forza maggiore nell'affrontare le difficoltà e anche le sconfitte.

Il mutamento subentrato dimostrava quanto fossero fondate le ipotesi fatte precedentemente, e quanto grande fosse il desiderio di sentirsi rivalutati.

Ad esempio, dopo di allora, molte sfide di partite di calcio sono state fatte dai nostri ragazzi ed era sorprendente la volontà, l'impegno, il coraggio con cui cercavano di vincere. Anche le sconfitte venivano obiettivamente valutate e servivano di esperienza per la partita successiva.

In questa realtà si è inserita l'azione educativa dell'animatore teatrale, il quale, entrando nella problematica della classe ha potuto mettere fruttuosamente a disposizione la sua esperienza pedagogica e di animazione, arrivando a risultati che, dal punto di vista della maturità sociale, giudico sorprendenti, specie considerando le situazioni di partenza.

Tipi di attività, sempre connessi con la problematica della classe e con le esigenze via via dimostrate dai ragazzi, sono state principalmente:

- 1) espressione grafico-figurativa astratta;
- 2) giochi psicologici;
- 3) espressione ritmica;
- 4) drammatizzazione libera e spontanea attraverso suoni o linguaggio parlato (con l'uso del registratore);
- 5) dibattiti e scambi di visita fra i nostri alunni e quelli dell'animatore;
- 6) esercizi psico-fisici.

Particolarmente interessanti e liberatori sono stati gli esercizi psico-fisici.

Di questi abbiamo un'abbondante documentazione fotografica che dimostra la capacità di concentrazione raggiunta dai ragazzi e dalle ragazze mediante questa forma espressiva.

In modo particolare vorrei sottolineare il notevole sviluppo delle capacità di concentrazione raggiunto anche da ragazzi che generalmente avevano questa facoltà molto limitata.

I risultati in questo senso si sono dimostrati molto validi e duraturi e lo dimostra il fatto che i ragazzi trasferivano poi questo nuovo atteggiamento psicologico in tutte le altre loro attività.

Forme di drammatizzazione ne sono state sperimentate diverse.

Quella che forse ha avuto una maggiore incidenza liberatoria e creativa è stata la forma di espressione attra-

verso suoni, ritmi e rumori vari, in una specie di concerto armonico in cui ciascuno esprimeva il proprio stato d'animo, il proprio modo di essere, di sentire e di collocarsi in rapporto agli stimoli e ai richiami del gruppo di cui faceva parte.

Abbiamo, di questa attività espressiva, numerose documentazioni registrate, delle quali i ragazzi sono particolarmente orgogliosi, poiché dopo il momento emotivamente impegnato della loro creazione, hanno potuto compiacersi dei risultati armonicamente, e, direi quasi, artisticamente validi, della loro composizione.

E questo loro compiacersi mi pare costituisca un aspetto educativo fra i più desiderabili e gratificanti.

Infatti attraverso quell'armonia così ricca di significati psicologici, coscienti e inconsci, i ragazzi riconoscevano, non solo se stessi e la loro collocazione emotiva, sentimentale all'interno del gruppo, ma coglievano il rapporto armonico esistente fra ciascuno di loro come simbolo di un raggiunto, anzi conquistato equilibrio di rapporti, di una sopravvenuta maturità e intesa sociale, profondamente fraterna.

E questo lo posso affermare non solo a livello di ipotesi, ma con la certezza sostenuta da una profonda conoscenza dei ragazzi, maturata in tre anni di lavoro comune, delle loro conquiste individuali sul piano della comprensione reciproca e della fraterna convivenza sociale.

Altri tipi di drammatizzazione che hanno costituito momenti di particolare coesione e affiatamento nel gruppo sono stati l'espressione puramente mimica, la recita spontanea attraverso il linguaggio parlato e infine, quest'ultima ideata dai ragazzi lasciati completamente liberi: l'invenzione improvvisata e immediata, senza alcun accordo preventivo, di storie recitate al registratore, valendosi anche di tecniche dei suoni per rendere più viva e drammatica l'improvvisazione.

* * *

I « giochi psicologici », cioè le storie fantasiose inventate dai ragazzi sulla base di tre nomi scelti da loro stessi, hanno fornito chiarimenti importanti nell'interpretazione psicologica di molte manifestazioni comportamentali, e sono stati lo spunto di discussioni particolarmente costruttive.

Elisabetta Milano

Drammatizzazione dell' « Iliade » nelle Scuole Medie « Romita », « Baretti » e « Quasimodo »

(a cura di Luigi Burzotta da un'idea di Alessandro Giupponi)

La drammatizzazione dell'« Iliade » nelle Scuole Medie di Torino, a cura del Teatro Stabile, è stata propiziata dagli incontri degli animatori con i presidi professori: Viziale della Scuola Media « Romita », Vacha della Scuola Media « Quasimodo » e Fogliato della Scuola Media « Baretti »; nel corso dei quali sono stati proposti e dibattuti gli orientamenti e sono state definite le finalità pedagogiche e culturali dell'iniziativa.

Successivamente gli animatori, limitato a tre per ragioni operative il numero delle scuole dove agire, hanno dato inizio a una serie di incontri con gli insegnanti: Alfredo D'Aloisio, animatore teatrale della Scuola Media « Quasimodo », Liliana Gigliotti e Maria Grazia Aglezio della Scuola Media « Romita » e Liana Riva De Luca della Scuola Media « Baretti ».

Le riunioni sono durate una settimana e hanno fruttato un prezioso scambio di idee sulla personalità dei ragazzi di prima e seconda media; con il vantaggio, per gli animatori e per gli insegnanti, di aver instaurato un edificante rapporto di collaborazione; oltre che di aver chiarito la natura del loro futuro intervento sui ragazzi e il tracciato delle linee operative, cui si sarebbero ispirati per tutta la durata dell'esperienza: promozione del senso critico e avviamento alla libertà di espressione e di comportamento nei ragazzi, mediante un processo di liberazione della spontaneità.

Animatori ed insegnanti hanno poi letto il testo dell'« Iliade » e hanno individuato tre temi centrali, attorno ai quali hanno ritenuto si poteva ridurre il complesso materiale narrativo del poema: « il potere », « l'odio, la guerra e l'inganno », « l'amicizia, la cortesia e l'amor di patria ».

Ciascuno dei tre temi fu affidato agli alunni di ciascuna delle tre scuole, perché vi individuassero i libri dell'« Iliade » che avrebbero in seguito esplorato per la drammatizzazione.

A questo punto gli animatori erano pronti per recarsi nelle scuole, dove, nelle ore di lezione, hanno incontrato gli alunni delle classi prescelte.

I primi incontri sono serviti ad avviare in qualche modo un processo d'interazione tra alunni, animatori e insegnanti, che naturalmente si sarebbe poi correttamente configurato nel corso della drammatizzazione, ma che fin da allora trovava agevolmente spazio nel quadro relazionale di ciascuna classe, con una liberazione di spontaneità, che per il momento veniva espressa nei disegni — che i ragazzi eseguivano estemporaneamente, usando oggetti strettamente scolastici come le paginette dei quaderni e le penne a sfera — e negli interventi numerosi, che i ragazzi sostenevano con domande e proposte sempre stimolanti.

Alunni, animatori e insegnanti, certi che da queste premesse avrebbero sviluppato tutto il lavoro successivo, hanno lasciato le aule e si sono trasferiti in locali più ampi: nel Teatro Cupola i ragazzi della Scuola Media « Quasimodo », in una palestra e in una sala di proiezione delle rispettive scuole i ragazzi della Scuola Media « Baretta » e della Scuola Media « Romita » e fissando gli incontri nel numero di due alla settimana per gli alunni di ciascuna scuola, nelle ore pomeridiane.

Qui l'« Iliade » veniva letta ed esplorata per vie inconsuete alla tradizione scolastica e i ragazzi, penetrati profondamente nella struttura del poema, sottoponevano a severa critica personaggi ed episodi, per indurre i primi a dimensione di uomini e i secondi a fatti per nulla privilegiati.

Analogamente il testo letterario veniva rivisitato in senso contrario alla classicità montiana e i ragazzi lo percorrevano in tutta la sua misura d'ineffabile turgore, per farlo esplodere; anche se per riedificarlo, ma questa volta su misura di loro ragazzi.

Quest'operazione era da loro condotta con spensierata violenza e con allegra irriverenza, nel momento negativo, e con tensione creativa, nel momento di istituire un lin-

guaggio spontaneo; immuni dal pericolo di banalizzare per mancanza di rigore, semmai lieti di slittarvi per deliberato proposito di provocazione.

Tutto ciò era agito in uno spazio, ovviamente spoglio di scenografia, ma che i ragazzi ravvivavano nel momento di fruirla, senza troppo badare alla deputazione precisa dei luoghi; dove l'azione mimetica nasceva non da pure esigenze interpretative, ma si stendeva come momento di quel processo provocatorio iniziato sulla struttura e sul testo dell'« Iliade ».

Questa duttilità dei ragazzi indusse gli animatori a prospettare un uso quasi anonimo dello spazio, dove i ragazzi si trovassero più a loro agio e, scoprendo il loro corpo come dimensione psico-fisica, ne limitassero la funzione interpretativa e mimetica a pochi momenti essenziali, poiché si era anche notato che essi liberavano più facilmente la loro spontaneità, quando si erano dedicati a un'azione fisica non preordinata e senza badare a quello cui poteva condurre.

Alunni, animatori ed insegnanti hanno cercato allora delle tecniche per promuovere sistematicamente simili processi.

Si partiva da una base di movimento comune, soggetto a poche leggi di ritmo, che servissero da guida all'attenzione dei ragazzi sul proprio corpo; per il resto questi erano lasciati liberi di fare quello che volevano.

Queste azioni erano precedute da esercizi di concentrazione e di rilassamento, che i ragazzi eseguivano collettivamente e volentieri, coinvolgendo nel movimento che seguiva, quelli di loro che in passato avevano sempre partecipato passivamente alle azioni o che non avevano partecipato affatto.

È qui che la socializzazione emergeva come fatto predominante, perché anche quel ragazzo che in precedenza aveva sempre evitato di compiere azioni senza uno dei compagni suoi preferiti, ecco che, coinvolto in un processo collettivo di liberazione della spontaneità, socializzava inavvertitamente anche con altri suoi compagni.

A questo punto agli animatori non restava che suggerire una situazione che i ragazzi già conoscevano dell'« Iliade », ma la più ampia possibile, come il « campo dei feriti » o il « campo dei Mirmidoni », perché nel-

l'azione corale il processo di liberazione si esprimesse, non solo in azioni ed emozioni che gli animatori potevano controllare a vista, ma anche in percezioni e in sensazioni di cui li informavano dopo i ragazzi.

E qui la mediazione degli animatori e degli insegnanti si riduceva al nulla: avviato un certo tipo di azione essi si mettevano da parte e lasciavano che i bambini cercassero e trovassero, senza rendersene conto, le immagini nella loro esperienza di bambini. Veniva loro data l'occasione di stare insieme in un modo particolare e, pur partendo da una base precisa di lavoro, di agire in assoluta libertà. I bambini potevano variare il tema base come volevano e adattarlo alle proprie esigenze di gioco.

Altre volte un particolare tipo di suono, reperito sempre nella loro esperienza di vita anche scolastica, costituiva l'immagine basilare su cui si fondava il ritmo del loro comportamento e l'azione, anche quella mimetica, si configurava su di esso con un movimento rigoroso, ma libero pur sempre di moltiplicarsi, fino a sgretoarsi e riflettersi nel riso « avvolgente » degli stessi ragazzi. Qui la parola o si adeguava al ritmo o perdeva ogni privilegio, decentrandosi ai margini dell'azione.

L'*Iliade*, sbalzata dal piano della forma al piano del contenuto indifferentemente, si asserviva come uno dei tanti materiali di lavoro reperibili dai ragazzi. In essa come negli altri materiali, questi descrivevano la loro storia di ragazzi intenti a drammatizzare l'*Iliade*.

* * *

L'iniziativa si è conclusa il 27 maggio 1972, nella Sala delle Colonne al Teatro Gobetti, con una dimostrazione pubblica che ha dato l'esatta misura del lavoro svolto e delle capacità dei ragazzi di affrontare un tema così alto, con impegno e fantasia, ma soprattutto senza pregiudizi frenanti.

* * *

Il Teatro Stabile di Torino ringrazia l'Assessore alla Pubblica Istruzione, Prof. Anna Maria Viziale, Preside della Scuola Media « Romita » e i Presidi Prof. Vacha Alberto della Scuola Media « Quasimodo » e Prof. Fogliato della Scuola Media « Baretto », che hanno reso possibile questa importante esperienza, nell'ambito delle attività di animazione coordinate dall'Ente nel corso dell'anno scolastico 1971-72.

I. Diario di un giorno di lavoro

Sabato, 18 Dicembre 1971, ore 14
Teatro « Cupola » - Vallette
Classe I-B, Scuola Media « Quasimodo »

Come nei giorni precedenti anche oggi trovo i bambini dentro la « Cupola », seduti attorno al professor D'Aloisio: stanno discutendo tranquillamente dei personaggi dell'Iliade e con ingenua violenza smitizzante, li stanno riportando a dimensioni di uomini contemporanei afflitti da vari complessi nervosi e sociali.

Arrivato Alessandro Giupponi, i bambini dispongono le panchine sul palcoscenico. Poiché le due panchine del bivacco, poste come erano al centro, nella prova precedente erano state d'impaccio, vengono adesso spostate a destra, presso il gruppo delle « schiave »: i due gruppi si fondono e al centro in avanti restano soltanto i due « giocatori ».

Inizia l'azione: il bambino-sentinella dà inizio alla sua vigile passeggiata, Alberto fa il verso del gallo, segue l'azione del gruppo dell'« armeria », quindi i « giocatori », poi l'azione del « cervo ». Appena il bambino-cervo è catturato e trasportato presso il palcoscenico, inizia Roberto con l'invocazione alla Musa.

Al momento di trasformarsi nel sacerdote Crise, Roberto si rifiuta di continuare perché si lamenta di essere stato deriso dai compagni. Giupponi allora si rivolge a tutti i bambini esortandoli alla solidarietà reciproca. Si riprende dall'inizio fino all'esclamazione « che fece a Crise sacerdote oltraggio » e questa volta Roberto prosegue la sua azione entrando nei panni di Crise.

All'arrivo di Crise, i bambini greci fermano le loro azioni, le bambine-schiave s'inginocchiano; Roberto monta sul palcoscenico e lo percorre tra le due ali di bambini-greci. A questo punto alcuni bambini interrompono l'azione con alcune domande e proposte.

Bambino I — Le bambine-schiave, all'arrivo di Crise, dovrebbero mostrare di essere contente, perché con Crise potrebbero essere restituite anch'esse.

Giupponi — Io credo però che ci sia un errore più

grave, quale?

Bambino II — *La schiava Briseide deve stare nella tenda di Agamennone perché lui se la portava a letto.*

Bambino III — *Io devo avvertire Agamennone che c'è Crise.*

Bambino IV — *No, Agamennone esce alle grida dei greci.*

Si riprende dunque la scena al punto in cui Crise ha dichiarato la sua proposta alla folla. I greci acclamano ed esce Agamennone. Il bambino-Agamennone uscito fuori dal gruppo non sa cosa dire, poi si decide e prende subito Crise per il bavero, costringendolo ad alzarsi. Giupponi fa notare che il bambino-Agamennone venendo fuori dal gruppo deve distinguersi e farsi riconoscere come « capo », mentre gli altri devono presentarsi come « sudditi ».

Il bambino-Agamennone allora esegue impettito un giro attorno a Crise: i bambini-greci indietreggiano per paura-rispetto; ma nell'eseguire questa azione il bambino-Agamennone dimentica parte del suo discorso e i suoi compagni glielo fanno notare.

Giupponi — *Cacciato Crise, cosa succede?*

Subito i bambini-greci protestano per il comportamento di Agamennone. Agamennone si gira a guardare e i greci si zittiscono per poi riprendere a lamentarsi appena Agamennone ha voltato di nuovo le spalle.

Giupponi — *Crise che fa?*

Bambino — *Se ne va al mare.*

Giupponi — *Com'è il mare? Se tu dovessi farti il mare come lo faresti?*

Bambino I — *Ci vorrebbe un pezzo di polistirolo.*

Bambino II — *Basta una striscia di carta azzurra per terra.*

Bambino III — *Ma basta immaginarselo!*

Giupponi (*Si apparta con l'alunno-Crise per l'invocazione ad Apollo, quindi rivolgendosi a tutti*) — *Cosa avviene adesso al campo greco?*

Tutti — *La peste.*

Bambino — *I primi a prender la peste sono stati gli animali perché mangiavano i rifiuti.*

Giupponi (*alle bambine*) — *Qual è il vostro compito nel corso dell'epidemia?*

Bambine — *Curare i malati.*

Giupponi — *Perché i malati sono curati dalle schiave?*

Bambine — *Perché trattandosi di una malattia contagiosa era meno male se il contagio si attaccava a delle schiave.*

Giupponi — *Voi schiave curate tutti allo stesso modo?*

Bambine — *Sì.*

Bambino — *No, le schiave curano con più riguardo i malati più importanti.*

Altro bambino — *Alcuni soldati greci sono dispiaciuti perché le loro schiave sono costrette a curare i soldati malati.*

Giupponi — *Adesso dividetevi in due gruppi e sulla base dei ragionamenti fatti inventate quello che volete.*

Bambina I — *Le schiave sono legate. Invece devono essere sciolte per curare i malati.*

Bambino II — *No, vi libereremo noi quando verrà il momento.*

Le bambine-schiave si sono appoggiate alla panchina di destra e hanno intrecciato le braccia l'una con l'altra a catena.

Inizia l'azione della peste: il primo soldato cade giù lentamente e alcuni lo soccorrono. Un soldato cade all'improvviso. Un soldato cerca di tirar su un caduto e cade a sua volta. Le schiave vengono sciolte e accorrono a soccorrere i malati. Dappertutto si odono lamenti e invocazioni di aiuto. Agamennone è stato subito chiamato e adesso si dispera per i soldati che muoiono. Vede che gli mancano gli « strumenti » necessari per vincere la guerra.

Luigi Burzotta

II. Scrittura come uso di un linguaggio

Cominciò qualcuno dei ragazzi, non ricordo bene chi, a consegnarmi fin dai primi giorni della lettura dell'Iliade, dei fogli di quaderno dove aveva disegnato schizzi sui momenti « drammatici » dei primi versi o comunque aveva redatto le sue impressioni figurative su personaggi del poema. Si trattava di vignette dove le situazioni visualizzate (il poeta che invoca la musa, l'ar-

rivo di Crise, la peste, ecc.) erano accompagnate dagli stessi versi del Monti (lì era addirittura poetico il contrasto tra la matrice naïf delle illustrazioni e la tenuta aulica delle parole che a queste si riferivano). Col passare dei giorni e, direi, a mano a mano che le occasioni di lettura chiarivano i significati del testo e la « rappresentazione » si allargava, intelligibile, pienamente svolta, i versi del traduttore venivano sostituiti dal linguaggio dei ragazzi stessi. Il bisogno della reinvenzione seguiva alla scoperta che la provocazione del Monti aveva alimentata, riuscendo a configurarsi come ordine di libertà, sicuramente di autonomia, nei confronti del testo ottocentesco; succedeva, superandola, alla fase-versione-volgarizzazione, « messa in prosa », che si tenta ancora nella scuola italiana (la banalizzazione « Cantami, o Diva, del Pelide Achille », « Fammi cantare, o Musa figlia di Giove etc. su Achille figlio di Peleo » con i numeretti di infausta memoria di tutti noi, posti a conferire il filo « logico » alla disposizione delle parole all'interno del verso è un mistero non tanto divino ancora contemplato nella liturgia di Scuola Nostra).

Da una parte il testo, quello dato stabilito fissato rigido (le parole hanno « quella » funzione, il momento è irripetibile — e la compitezza poetica che le caratterizza nell'incastro dell'endecasillabo è esauriente per noi, ed anche per « questi » alunni di prima media —); dall'altra parte il ragazzo con l'esercizio della sua creatività formula un linguaggio suo e del suo momento o comunque della sua immaginazione capace di risalire ad un atto iniziale, di scoperta di invenzione e di uso. (Il testo scritto non come risultato cui attenersi nelle esercitazioni di drammatizzazione alla « Cupola » del quartiere, ma ironia, gioco, conduzione di un fatto linguistico di recupero che accanto al gesto ai costumi alle musiche, ecc. veicola la propria intenzione o il proprio concetto). Il conferimento dell'attenzione al testo produce una scala di determinazioni spontanee ed accende momenti di richiamo irresistibile all'uso di un linguaggio.

La necessità di connotare, di drammatizzare, induce alla scelta: l'intervento si fa cosciente e lucido, nasce da un incontro di ipotesi, tende a farsi predicato e vo-

lontà di intelligenza. La parola, prima simbolo mancato, deteriorato, eluso nella sua carica contrassegnatrice, la parola, saltata per logorio di memoria, muove sotto l'uso nuovo perché riscoperto (« questa frase fa capire meglio la situazione », dicevano i ragazzi) a funzione originale; l'espressione viene finalmente violata-svelata nel suo potenziale esplicativo, la sua storicità assunta-proiettata con forza intenzionale e qualificata, le misure discorsive sottratte a ripiani orizzontali incolori verticalizzate in sintesi di ritorno alla perspicuità. (La scelta di una « battuta », talvolta, ci ha portato a lunghe discussioni, o, per es. la scoperta, fatta un pomeriggio dai ragazzi, di aspetti non certamente onesti del « saggio » Nestore; ha spinto addirittura alla necessità di aggiungere indicazioni « chiare » alle parole omeriche...).

Alfredo D'Aloisio

Scuola Elementare « Peppinella » (Druent)
Uso del suono del racconto e dell'immagine
Insegnante animatore: Milena Palazzo

Drammatizzazione alla « Peppinella »

La drammatizzazione fa parte integrante del mio metodo di insegnamento da due anni, ed è ormai cosa familiare per gli alunni della mia pluriclasse alla Peppinella.

Tuttavia, proprio per il carattere dinamico della drammatizzazione stessa, intesa in senso liberatorio e creativo, non si possono mai considerare esaurite le attività che la riguardano: c'è sempre qualcosa di nuovo da fare. Chi può porre un limite alla creatività? Inoltre l'apporto personale alle improvvisazioni del gruppo offre una gamma ancora più vasta di possibilità in situazioni imprevedibili ed irripetibili, che generano « dinamiche di gruppo » diverse da una volta all'altra e, a loro volta possono offrire lo spunto per lo sviluppo della situazione in una direzione nuova.

Sarà qui opportuno parlare dell'ambiente in cui vivono i miei ragazzi.

La scuola è situata alla Peppinella, all'interno de « La Mandria » che, come si sa, è una riserva di caccia.

Gli alunni abitano in cascine, sparse qua e là per la campagna.

Vengono a scuola accompagnati da un pullmino che fa servizio apposta per loro.

Ovviamente l'ambiente è diverso da quello cittadino, ma non è esente da problemi.

Qui i bambini vivono a diretto contatto con la natura, ogni giorno osservano animali (mucche, cervi, fagiani, anatre selvatiche) che un ragazzo di città potrà raramente vedere; la loro formazione è più schietta, più aperta. Sono svantaggiati però dall'isolamento, in cui la mag-

gior parte di essi vive, essendo le cascine distanti l'una dall'altra; si consideri poi che i bambini sono in tutto dieci e pochi i coetanei. Questi fatti rendono di conseguenza difficile la scelta e la frequenza delle amicizie.

I contatti umani sono quindi scarsi e questo può influire negativamente sui ragazzi, rendendoli più timidi ed introversi di quelli di città. Possono essere handicappati al confronto nella scioltezza del linguaggio o nella prontezza di adattamento alle situazioni nuove, perché hanno minori possibilità di giocare ruoli diversificati nelle relazioni interpersonali con un numero maggiore di compagni.

Per questi motivi l'attività di drammatizzazione si è rivelata di una utilità notevole ed ha trovato condizioni favorevoli proprio in virtù di questo « terreno vergine ».

Dopo un anno di lavoro svolto insieme con entusiasmo, buona volontà e costanza, in diretto proseguimento ed approfondimento di quello dello scorso anno, oggi posso essere soddisfatta dei miei alunni che, a parte qualche bimbo di prima, si esprimono liberamente, costruiscono collettivamente, drammatizzano storie e cantano motivi di loro invenzione.

Per permettere alla loro inventività di esprimersi liberamente, ci siamo valse della ginnastica psicofisica, del disegno libero, della ricerca dell'immagine valida artisticamente, della fotografia, della preparazione del giornalino e dei burattini, dell'uso della voce e della ricerca dei rumori.

Fin dall'inizio mi resi conto che, per tirarli fuori dal loro « guscio » avevo bisogno di coinvolgerli emotivamente. Con letture e storie opportune vi riuscii, ma ero ben lontana dall'ottenere creazioni che non fossero « legate » ad un racconto già scritto, o a spunti tratti da un libro: i bambini avevano bisogno di « appoggiarsi » a qualcosa per esprimersi.

A questo punto pensai di adoperare i burattini. I burattini infatti sono un mezzo per il recupero della spontaneità ed occupano un posto ben preciso per arrivare alla drammatizzazione.

Già durante la loro costruzione (con scotch e carta di giornali per la testa, lana per i capelli e cartone per le mani e il collo) si poteva vedere qualcosa di più che le

semplici preferenze, nel fatto che uno desiderasse un pupazzo-padrone, un'altra un pupazzo-principessa e così via.

Per le storie di drammatizzare con i burattini, inizialmente li ho visti interessarsi alla possibilità di rendere visivamente i personaggi delle letture. Durante il primo anno si sono mantenuti in questi limiti, poi il burattino ha cominciato a parlare da « solo », il racconto serviva soltanto come spunto e veniva reinventato, fino al punto in cui ogni pupazzo stimolava l'altro in un dialogo spontaneo.

Quando i burattini sono diventati un mezzo per esprimersi come un altro c'è stata la ricerca di altro materiale adatto alla loro costruzione. Ed ecco il burattino fatto con i barattoli dello yogurt, quello fatto con un vecchio ombrello dalla testa di spugna, e la marionetta realizzata con le cartucce vuote, raccolte nei boschi dopo le battute di caccia.

E questi pupazzi, per mezzo dei ragazzi, dal nostro teatrino di cartone potevano raccontarci le loro storie.

Parallelamente a queste attività, ne abbiamo svolte altre, che tratterò qui di seguito.

Fin dall'anno scorso avevamo iniziato la ricerca di suoni attraverso esercizi con la voce, avendo come scopo la formazione di una frase musicale.

Questo tipo di espressione, molto interessante, ha avuto origine dai deprecati versacci, che i ragazzi sono soliti fare a scuola. Abbiamo iniziato alcuni esercizi, che davano modo ai ragazzi di scaricarsi, dando fondo a tutte le possibilità sonore della voce. L'esperimento, ripetuto più volte, ha dato buoni risultati.

Di volta in volta c'era una scelta spontanea riguardante un certo rumore, un certo suono, finché abbiamo potuto costruire qualcosa che avesse un significato. Un bambino iniziava un suono, ad esempio a bocca chiusa, che veniva poi ripreso e continuato da un altro cambiando tono, se lo riteneva opportuno, e poi ancora da un altro e così di seguito.

Quando si riusciva ad ottenere un motivo, si sostituiva al suono indistinto una vocale, un fonema, qualche parola, una frase... fino a creare una canzoncina. Ben presto i miei alunni hanno raggiunto una certa sicurezza e sono stati in

grado di creare canzoncine sia in gruppo, sia da soli, anche imponendosi spontaneamente un tema prima di lanciarsi nella composizione.

Queste composizioni raramente venivano « fermate » su un pezzo di carta; il più delle volte, si registravano, perché ai ragazzi dispiaceva di non ritrovare più i motivetti da loro inventati.

Ecco quanto scrive sull'argomento Giovanni, uno dei miei alunni: « La maestra ha portato il registratore e poi abbiamo cantato le canzoni. Le canzoni le abbiamo inventate noi. Prima ha cantato Anna Maria una canzone lunga lunga. Poi Mariateresa e Sandra sono andate nel corridoio a provare le canzoni. Vicino alla cattedra cantavano e battevano le mani e i piedi. E poi Patrizia non si ricordava l'altro pezzo. Poi l'abbiamo sentita nel registratore e sembrava che piangesse. »

Queste canzoni sono cose molto semplici, ingenue, ma ciò che conta è che sono totalmente spontanee. Eccone alcune che ho trascritto riascoltandole al registratore.

È finito quasi tutto

(Canzone di Patrizia)

È finito quasi tutto.

È finito Natale, è finita la Befana,

è finito il Carnevale.

Ci sarà solo la Pasqua e la Pasquetta.

Comincerà al due di aprile.

Finita la Pasqua ci sarà solo la domenica.

(Patrizia, classe II)

La primavera

(Canzone)

*La primavera arriva con tanti,
con tanti fiorellini.*

*I bambini vanno
a prendere i fiorellini
e li portano alla maestra.*

La maestra Milena

dice ai bambini:

« Sono belli i fiorellini! »

(Patrizia, classe II)

Arriva, primavera!

(Canzone)

Arriva, arriva, primavera!

Arriva, arriva, primavera!

Io so che incomincerai il ventun marzo.

*Io sarò felice di correre sui prati
fioriti di tanti colori.*

*Gli uccellini cinguetteranno,
sui rami verdi, e una bimba
andrà nel prato e farà
un bel mazzolino di fiori.*

*Arriva, arriva, primavera,
coi tuoi prati fioriti,
con i tuoi bei colori!*

(Sandra, classe III)

I miei compagni

(Canzone)

Rara, rara, rararara, rara.

In estate i miei compagni non ci sono più.

Forse andranno al mare, in montagna o in collina.

I miei compagni non ci sono più.

*Ma fra tre mesi saremo di nuovo tutti riuniti
a sentire le spiegazioni della nostra
cara maestra.*

Rara, rara, rararara.

(Mariateresa, classe V)

Ovviamente qui ho potuto riportare soltanto le parole, ma tengo a precisare che esse sono state inventate contemporaneamente al motivo musicale.

Quest'anno dalla ricerca dei suoni e dei rumori è nata un'esperienza nuova ed originale: abbiamo creato delle storie fatte solo di suoni e rumori.

La cosa sorprendente, che abbiamo scoperto insieme, è che questi suoni e rumori opportunamente collegati, possono raccontarci qualcosa che abbia un senso compiuto. È come ascoltare una storia senza parole.

Racconterò ora come ha avuto origine l'esperimento.

Ho già detto che i miei ragazzi sono abituati alla

solitudine e necessariamente giocano da soli. Avevo notato che quando il gioco non richiedeva un'attività fisica i ragazzi, soprattutto i più piccini, da un dialogo aperto e generale, passavano ad un dialogo frammentario che a poco a poco veniva interiorizzato: di esso non rimaneva altro che qualche suono e dei mugolii. Ho voluto sfruttare questa situazione per ricavarne qualcosa di positivo. Ho chiesto ad ogni ragazzo di farmi ascoltare la gamma di suoni e di rumori che era capace di riprodurre, non solo con la voce, ma anche con le mani, con i piedi e usando degli oggetti. Abbiamo potuto catalogare rumori che imitavano semplicemente le voci degli animali, compresi gli uccelli e gli insetti, quelli che riproducevano suoni meccanici, quelli che si rifacevano ai fenomeni atmosferici come pioggia, vento, tuono, grandine, ed altri che erano delle semplici creazioni a soggetto. I ragazzi si sono lanciati alla ricerca di suoni notturni e diurni, di suoni caratteristici della campagna e della città, di suoni meccanici e animali fino ad averne a disposizione una gamma vastissima.

L'uso del registratore è stato prezioso, soprattutto perché i ragazzi si sono resi conto che da un'iniziale accozzaglia di suoni si poteva ricavare un racconto a senso compiuto.

Per creare le storie con i rumori abbiamo seguito due metodi differenti. Il primo è stato quasi un gioco: un bambino iniziava con un rumore e, ad uno ad uno, gli altri dovevano continuare cercando sempre rumori diversi, che avessero però un significato nel contesto degli altri rumori. Il secondo si basava sull'invenzione di una storia e sulla successiva sonorizzazione di essa.

Questo tipo di espressione-drammatizzazione richiede da parte dei bambini un autocontrollo non indifferente perché, a parte gli esercizi preliminari, per realizzare una storia che sia comprensibile da altri, è necessario un assoluto silenzio.

I risultati hanno sorpreso tanto me e i ragazzi, quanto qualcuno che ha avuto modo di ascoltare queste registrazioni.

Verso la fine dell'anno siamo giunti a realizzare qualcosa di veramente inedito.

Cito la storia « Il risveglio del contadino » che abbiamo registrato. Ne analizzo i momenti:

Silenzio (è l'alba); verso dei grilli misto al canto dell'usignolo; silenzio; canto del gallo; scricchiolio delle molle di un letto; ciabattare; rumore di un rubinetto che si apre; acqua che scorre; qualcuno si lava; silenzio; ciabattare rumore di passi che scendono per le scale; rumore di una chiave che gira nella toppa; rumore di una porta che si apre; passi; rumore del motore del trattore che si avvia, accelera, parte; rumore del trattore che si allontana; silenzio.

Quest'esempio dà un'idea di quanto questi ragazzi siano riusciti a fare: hanno inventato un modo nuovo di comunicare, di esprimersi, di raccontare.

Vorrei parlare ancora dell'attività che i ragazzi hanno svolto in campo fotografico. Quasi tutti posseggono una vecchia macchina fotografica, l'hanno portata a scuola insieme con le foto scattate da loro personalmente. Abbiamo guardato e commentato queste ultime.

Se era stato fotografato un animale, iniziavamo la ricerca di immagini di animali sui rotocalchi, se era il paesaggio, si cominciava a raccogliere foto di paesaggi e se erano persone, si raccoglievano figure di persone. Da questo gruppo di immagini si sceglievano le più interessanti o i pezzi di esse più significativi e, con l'aiuto del solvente e di uno straccio, si trasferiva l'immagine su di un cartoncino.

Di qui siamo passati alla ricerca di immagini che illustrassero una situazione e si è proceduto come prima.

Ad un certo punto i ragazzi hanno esaminato la possibilità di raccontare attraverso la fotografia e sono nati i primi progetti di foto-storie. Un esempio è la storia « Avventura in classe » che è stata programmata collettivamente, drammatizzata, disegnata e poi fotografata.

Il disegno veniva eseguito in singole « inquadrature » dividendo con la matita un foglio grande in sei od otto parti, in modo da formare una o più « sequenze », tipo fumetto; da qui si prendeva lo spunto per l'« azione » da fotografare. I disegni aiutavano i ragazzi ad analizzare le scene nei loro particolari, a rappresentare gli avvenimenti nella loro logica successione, erano di stimolo al ragionamento, alla riflessione, all'osservazione, e favori-

vano la socializzazione per la collaborazione dei singoli al lavoro comune.

Il nostro lavoro è andato avanti, i ragazzi hanno continuato a « scrivere » con la macchina fotografica collettivamente ed infine dalla fotografia sono passati al film: abbiamo avuto la possibilità di programmare due brevi filmetti.

Il primo, che dura quattro minuti, è intitolato « A caccia di tesori ». La storia narra che i ragazzi (i miei alunni) trovano una mappa indicante il punto dove è sotterrata una cassetta con il tesoro.

Tutti allora si pongono alla ricerca di esso, finché Pier Antonio non inciampa in qualcosa e chiama gli amici per aiutarlo a scavare.

Gli sforzi sono coronati dal successo, la cassetta viene ritrovata ed i ragazzi carichi del prezioso peso, attraversano il ruscello in direzione di casa.

Il secondo film narra un'altra storia degli stessi ragazzi, i quali un mattino arrivando a scuola, non trovano la maestra che ha forato una ruota della macchina per la strada. Gli alunni, stanchi di aspettare, decidono di andare nel bosco e qui, inseguendo un fagiano, si perdono. Sopraggiunge un acquazzone, essi si rifugiano in una capanna e si addormentano. Verranno svegliati a sera dai richiami dei genitori.

Originariamente il film aveva una trama diversa all'inizio. Ecco come Giampiero ce la descrive:

Il nostro film

« Il primo giorno che siamo andati a scuola abbiamo deciso di fare un film. Alle dieci quando abbiamo fatto intervallo, siamo andati a fare una passeggiata per vedere i posti dove girare il film. Siamo stati fino alle undici circa.

Io dico che il film andrebbe bene così: Siamo dei ragazzi della Peppinella e un giorno decidiamo di fare una gita in un bosco, per andare a pescare. La mattina del giorno dopo ci ritroviamo tutti nel posto stabilito, andiamo con le bici perché a piedi è troppo lontano. Mentre la maestra ci filma noi cerchiamo un fagiano;

se non lo troviamo pazienza, gli corriamo dietro e facciamo finta di perderci. Poi ci costruiamo una capanna abbastanza grossa. Ad un certo punto vediamo dei nuvoloni carichi di pioggia, allora finiamo bene la capanna perché la pioggia non vi entri dentro.

Poi si scatena il temporale e noi ci rifugiamo nella capanna. Finito il temporale usciamo dalla capanna e vediamo un bell'arcobaleno. Oltre all'arcobaleno vediamo una scala e una piccola piattaforma, che serve per cacciare i cervi. Montiamo sulla piattaforma e di lì vediamo la Carbonera. Uno di noi dice che dalla Carbonera c'è la strada che porta alla Peppinella. Seguiamo la strada e arriviamo alla Peppinella dopo circa mezz'ora di cammino. I nostri genitori ci abbracciano contenti perché siamo tornati sani e salvi.)

Pier Antonio rende la storia da filmare, attraverso il disegno, con qualche variazione.

Tutto questo non distrae i ragazzi dalle altre attività scolastiche anzi, ho potuto constatare che li invoglia, generando in loro entusiasmo ed amore per la scuola. Infatti non si assentano che in casi estremi, si organizzano il lavoro spontaneamente, prendono iniziative.

In due anni i miei alunni sono riusciti a superare parzialmente l'atteggiamento di dipendenza totale dagli schemi tradizionali propri agli alunni di una scuola elementare.

Scrivono dei racconti inventati da loro e in questi si può vedere come man mano essi si allontanano dai soliti « canovacci ».

Porterò come esempio un racconto di Mariateresa:

Pallino super bambino

Un giorno Pallino stava andando a scuola quando vide un melo e sopra a quel melo c'era una scimmia.

Pallino voleva quella scimmia, e si ricordò che nella città dove lui andava a scuola esisteva un mago, il quale un giorno gli aveva detto che tutto quello che voleva gliel'avrebbe fatto.

Così Pallino andò da codesto mago, e il mago gli disse che non poteva farlo. Allora Pallino si arrabbiò e il mago lo trasformò in serpente, e visse tutta la vita trasformato in serpente.

Mariateresa

Nella storia di Mariateresa troviamo ancora il mago tradizionale, ma non c'è più il solito « lieto fine ». Ella esprime qualcosa di « suo », denuncia la crisi dei ragazzi della sua età che ormai, non credendo più all'onnipotenza degli adulti, li fanno scendere dal piedistallo su cui li avevano collocati e sfoga la sua amarezza per le punizioni che ricevono da essi.

Riepilogando le varie attività è chiaro come i miei alunni abbiano usato la drammatizzazione per esprimersi in vari modi: col segno grafico (disegno e composizione), con la voce (dialogo e canto), usando altri mezzi come il rumore o servendosi di apparecchiature tecniche come il registratore, la macchina fotografica o quella da presa cinematografica.

È tutto ciò in modo sempre più autonomo e creativo. Non escludendo che essi possano escogitare qualcosa di nuovo nei prossimi anni, come hanno fatto ora, verso la fine dell'anno scolastico, con « le storie, con i rumori » non erano ancora state « inventate ».

Il dieci aprile, quando siamo andati a dare una dimostrazione di come si svolgeva il nostro lavoro al Teatro Stabile, le « storie con i rumori » erano appena agli inizi, ed è stato possibile rendere solo un'idea.

I ragazzi poi, oltre alla « ginnastica psicofisica » hanno improvvisato una drammatizzazione con gli oggetti offerti dai presenti, con tutti i limiti che può avere la drammatizzazione fatta in funzione di « spettacolo », anche se non aveva l'intenzione di esserlo. Ma i protagonisti erano consci che qualcuno li osservava e non si sentivano liberi nel loro momento creativo.

Per giudicare queste cose, non dobbiamo guardarle dal punto di vista del nostro entusiasmo, ma da quello dei piccoli protagonisti e... pare che ne dimostrino parecchio!

LA CRITICA

Ipotesi e confronti di drammatizzazione

(settimana T.S.T. aprile 1972)

Le esperienze di drammatizzazione che ci si propongono (da più parti oggi) ci danno già una tendenza e ci offrono già delle varianti. La tendenza è quella di una scrittura collettiva (drammaturgicamente e come azione) nella quale non soltanto il « prodotto » è fatto saltare, ma anche materialisticamente si viene ottenendo un movimento dialettico (ritmo + espressione + società) organicamente componentesi ed esplicantesi per comunità (e non per individualità).

Tale scrittura collettiva (o azione) distrugge il rapporto borghese produzione-rappresentazione, unitariamente risolvendolo appunto in un'azione non ripetibile e fuori mercato; elimina il privilegio letterario per comprendere in sé parola e gesto e movimento e azione radicalmente; esclude lo spettatore progettualmente e finalisticamente esprimendosi e risolvendosi in maniera globale in coloro che vi prendono parte; 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 di vita, agendo e concretandosi all'interno e contro le contraddizioni della scuola (e del teatro), cioè in un contesto ben preciso di autoritarismo e di passività.

Naturalmente dire che la letteratura sia bandita completamente da queste composizioni collettive sarebbe far torto alla verità: cioè una certa letteratura elegiaca o politicizzante, muoventesi 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 derivazione teatrale degli animatori, sia per approssimazione « per errore » dell'esperienza di drammatizzazione (e per impulsi individualistici, come già si è detto, con un altro sospetto di intervento-guida).

D'altro canto assistiamo anche a progettazioni ed esplorazioni che tendono ad arricchire i materiali compositivi di tale scrittura (azione) collettiva, con un addestramento specifico e complesso della spontaneità creatività e con un approfondimento ideologico delle contraddizioni in cui questi materiali compositivi si esprimono (al di fuori e al 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 e « altro » da sé), il dispiegamento dell'immagine (come « ricettività » diversa), la decodificazione della fiaba (come sua reinvenzione attuale), la creatività artistica (come « reale » arricchimento espressivo), l'uso del suono-rumore (come addestramento al ritmo), il gioco (come disponibilità non soltanto ludica bensì anche formativa), la drammatizzazione delle materie (come rinnovamento della didattica), la dinamica di gruppo (come allenamento comunitario): sono allora i primi momenti di verifica di una drammatizzazione in atto ed in ampio svolgimento, affinché quest'ultima non si esaurisca artificialmente e banalmente in una « tentazione » 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 espressiva 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 (in quanto gruppo 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, con altrettanti momenti di verifica affinché codesta drammatizzazione non si marginalizzi da sé pedagogicamente sulla scia dell'ambiguo risveglio del « rinnovamento » artificioso, ma si attrezzi alla difesa come all'offesa, nell'ambito di una socialità diversa e di una diversa funzione della vita e della cultura tout court.

I. L'uso del « linguaggio parlato » allora si rivela come una « lettura » auditiva collettiva socializzante, in una costante ricerca dell'espressione di tutti, e con una correzione continua di se stessi; e quindi non è soltanto una manifestazione di protesta verso la scrittura in quanto diramazione di una classe ma è anche un modo concreto di raddrizzarsi e di completarsi ai fini di una conoscenza della realtà, ed al tempo stesso di una resa della scrittura (ci si corregge per necessità, voglio dire, per maturità altresì, attraverso un tracciato di « allenamento » del « linguaggio parlato »: dialetto, gesti, suoni etc. etc., come insediamento di una maniera di organizzarsi proprio sulla scrittura per vie traverse ma autentiche).

II. L'uso del suono-rumore si offre come momento di indagine sui rumori che avvengono nella realtà e dei suoni che si possono creare da sé, alla ricerca di un ritmo involontario e di una successione inconsapevole; in quanto tale è una vera e propria educazione al ritmo della vita ed indirettamente della cultura musicale, nel momento in cui l'addestramento avviene attraverso indagini liberissime e inventate ma sorrette da una progettazione esplorativa che ne salvaguarda la informazione e la formatività al tempo stesso. Così la ricchezza dell'uso del suono-rumore nasce da una disponibilità iniziale all'invenzione ed all'osservazione, e si estende per una quantità di composizioni liberissime ed aperte, su materiali non manipolati da una determinata cultura e senza l'uso farsesco che se ne fa (a livello di strumentalizzazione « infantile »).

III. L'uso del burattino: per mediare una comunicazione ideologica o fantastica in virtù del materiale povero adoperato e della funzione liberatrice del burattino stesso. Un materiale povero che permette ai bambini di

costruire da sé i burattini e di animarli anche, e cioè di gestirli culturalmente secondo la loro immaginazione e la loro creatività; una funzione liberatrice che è data da quella mediazione comunicativa non più a livello di persona controllata e classificata socialmente, ma a livello di situazione-indice in cui l'intervento di chi usa il burattino è libero cioè non soggetto a remore intellettualistiche o sceniche. « La parte più importante del lavoro consiste nell'intrattenersi con i bambini a smontare il teatro, per far vedere com'è costruito, poi nell'insegnare loro come sia possibile, con materiali a portata di mano — carta, stracci, bottoni ecc. ecc. — costruire facilmente magnifici burattini e con questi giocare in modo autonomo. » (Walter Cassani)

IV. L'uso dell'immagine. Non si tratta di avvertire i bambini che la televisione o il cinema abusano della loro pazienza e del loro condizionamento, della loro suggestione e del loro stato di socialità, quanto di renderli padroni del modo di fare foto, di usare la macchina da presa, di riprendere appunto le immagini e di riprodurle e di consumarle (come oramai è possibile a livello « professionale » per la semplicità degli strumenti stessi e per la loro possibile acquisizione). Un giro di valore di uso dunque che rompa la divisione tra spettatore-attore e tra produttore-consumatore attraverso un esercizio dell'agire-produrre, in modo da uscire dall'impasse di una destinazione estranea e di introdursi in una finalità democratica (che è tendenzialmente appunto quella del bambino produttore-realizzatore e non destinatario-consumatore). Una creatività dell'immagine è ancora da esplorare in gran parte, data la non sfruttabilità economica a largo raggio del mezzo tecnico per il momento e data la mancanza di allenamento verso gli strumenti tecnici da parte della cultura in genere e di quella scolastica in particolare (salvo l'irrigidirsi umanistico di tanti ed il loro sospetto pratico, peraltro clamorosamente smentite da introduzioni massicce di mezzi tecnici quali le videocassette etc. etc., di fronte ai quali si finirà per arrendersi clamorosamente se non si sarà provveduto in tempo ad un'esperienza ed a un tirocinio a livello di gestione di bambini appunto).

TEATRO STABILE TORINO

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI TORINO
10-15 Aprile 1972
SETTIMANA DELLA DRAMMATIZZAZIONE
E DEL TEATRO DEI RAGAZZI

— Lunedì 10 aprile

ore 17 - Sala Colonne

(Teatro Gobetti - Via Rossini, 8)

Scuola Elementare « Umberto I » - « Poco spazio per giocare (P.S.P.G.) » (Insegnante animatore: F. Sanfilippo, classe V).

Scuola Elementare « Peppinella » (Druent) - « Uso del burattino e della voce » (Insegnante animatore: M. Palazzo, pluriclasse).

Dibattito sulla drammatizzazione.

— Martedì 11 aprile

ore 16,30 - Scuola Elementare « N. Costa »

(Via Sansovino, 1)

Incontro con insegnanti-animatori della « Costa ».

« Attorno al Circo » (Animatore: L. Vitalone, classe III).

Dibattito sulla drammatizzazione.

— Mercoledì 12 aprile

ore 16,30 - Scuola Elementare « G. Casati »

(Corso Racconigi, 29)

« Storia di Carmelo » (Insegnanti animatori: F. Gazzotto, D. Gariglio - Animatore: L. Perissinotto, classe V).

Dibattito sulla drammatizzazione.

— Giovedì 13 aprile

ore 16 - Scuola Elementare « G. Pestalozzi »
(Via Ceresole, 27)

« Nascita del mondo » (Insegnante animatore: M. Gatti - Animatore: S. Fassina, classe V).

Dibattito sulla drammatizzazione.

ore 18 - Scuola Elementare « S. Novaro ».
(Via Corelli, 4)

« Esercizi di improvvisazione » (Insegnanti della scuola - Animatore: F. Sanfilippo).

Dibattito sulla drammatizzazione.

— Venerdì 14 aprile

ore 17 - Sala Colonne
(Teatro Gobetti - Via Rossini, 8)

Scuola Elementare « S. Michele » - « La scuola stretta » (film) (Insegnante animatore: Suor Enza - Animatore: L. P., classe IV).

Scuola Media « S. Pellico » - « P. come pubblicità » (Insegnante animatore: M. Vitali - Animatore: L.P., classe II).

Scuola Media di Alpignano - « Pinocchio rivisitato » (Insegnante animatore: P. La Rosa - Animatore: L. P., classe I).

Scuola Elementare « C. Battisti » - « Un secolo, quattro generazioni » (Insegnante animatore: I. Toscano, classe III).

Dibattito sulla drammatizzazione.

— Sabato 15 aprile

ore 21 - Teatro Cupola
(Le Vallette - Viale dei Mughetti)

Scuola Media « S. Quasimodo » - « Homoxchelipilenex » (Animatore: Loredana Perissinotto - Insegnante animatore: A. D'Aloisio, classe III).

Dibattito sulla drammatizzazione.

Contro la tradizione « letterario-drammatica »

I. Si resta negativamente sorpresi, e bisognerà spiegarne le ragioni, dal tradizionalismo narrativo e drammatico di azioni di bambini congegnate sulla falsariga di un racconto, o di un dramma naturalistici, indifferente. Intanto si ha l'impressione di trovarsi di fronte ad una riduzione di qualcosa che appartiene ad altro tecnicamente e espressivamente; in secondo luogo si tradiscono quei salti qualitativi che per immaginazione o per simbolizzazione i ragazzi riescono a compiere all'interno delle loro azioni direi quasi *naturalmente*.

La raccomandazione implicita che ne viene è di tradire ogni suggestione naturalistica, e di fuggire ogni ascendenza letteraria e teatrale. Perché non c'è alcunché di peggio che assistere all'imitazione di una manipolazione, con bambini alle prese disperatamente con la propria memoria e con la propria ironia nel momento stesso del loro « interpretare ». La memoria li rende nervosi, poiché istintivamente ne rifuggono; e l'ironia ne è imbastardita perché proveniente da interstizi della « storia ».

Quest'ultima si catalizza e congela barbaramente portando avanti mozziconi di azioni, e residui di svolgimento, senza possedere movimento né ritmo, soprattutto rimanendo priva di vitalità ideologica. E siccome il suo intento è ideologico, se rimane a livello illustrativo o addirittura diventa oggetto di manipolazione, tutta l'azione va a catafascio e si falsifica penosamente. Restano gli applausi commossi e viziati dei genitori,

dei superiori: ma la sostanza è svanita, ed il movimento è *negativo*. Ma allora bisogna accettare *tout court* la contemporaneità come qualità da rendere per drammatizzazione: ossia il disegno astratto, il suono come rumore, il gesto come crudeltà, l'immagine come deformazione e via dicendo, su una tendenza frantumatrice? Il « segnale » dell'infanzia in altre parole è dettato dalla recezione dei momenti tecnico-formali dell'avanguardia su un supporto eversivo ideologico? Ma sappiamo quanto questo supporto eversivo ideologico rientri in una specie di prigione dell'eversione stessa. Così non si sa, se non per leggerezza, indirizzare l'animazione verso tale tipo di contemporaneità. E peraltro igienicamente si mettono in guardia quegli animatori o insegnanti (e ce ne sono stati anche all'interno della settimana nostra) contro il taglio narrativo drammatico tradizionale, come impedimento per il momento di fondo di uno svolgimento di azione anche ideologicamente corretta; altrimenti, come è più volte avvenuto, si viene sbrodolando una specie di lezione fanciullesca sentimentale, invano sorretta di tanto in tanto da nozioni vere, da documenti reali.

Ed è peggio se capita, ma questo avviene più di rado, che addirittura si simbolizzi tale lezione con residui estetizzanti o con intralci culturalizzati, perché allora la comunicazione non è soltanto manipolata a livello di ricerca ma anche a livello di interpretazione; i bambini venendo condotti allo sbaraglio, senza rimedio o difesa, magari con costumi, e con dizioni, e con canti, su un campo di battaglia cosperso di parole rubate, di concetti riduttivi, via dicendo.

La resa utopica della distruzione

II. Come si può allora sfuggire a questa resa del reale, a questa miniaturizzazione della vita, a questa manipolazione della cultura (di riporto, si è detto, e per riduttività)? Per il momento gli esempi che si hanno sono quelli di una carica utopica: dove il confronto con la realtà, con la cultura è fatto saltare all'interno della stessa descrizione dell'azione oltre che dell'inter-

pretazione; e dove il riferimento letterario teatrale è purificato e appreso soltanto per quel che presenta e mai per quel che rappresenta, cioè per quel che muove e fa agire e non per il modo del muovere e dell'agire. Allora capita che un'azione come « Homoxchelitepilenex » si riabiliti astutamente dalla riduttività e dal riporto, concentrando quella carica utopica attraverso momenti esemplari di far teatro collettivamente e però distruggendo di volta in volta la loro rappresentatività (la loro mimetizzazione professionale).

Non sempre accade che questa carica utopica si preservi da ingenuità rappresentative, o da tentazioni professionali, peraltro non potendo nemmeno godere di una ironia di fondo, quanto semmai di una religiosità singolare. E la fine dell'azione è quella preordinata, si va verso la distruzione delle cose, non soltanto perché gli oggetti di consumo vanno distrutti inevitabilmente, ma anche perché qui lasciano un segno di rabbia per incapacità di rovesciare la situazione.

Così quella che era una documentazione della nocività della società capitalistica, si trasforma in un'alterazione derisoria dei falsi beni che tale società produce, con una finzione di notevole efficacia; ma l'alterazione derisoria lascia ben presto il posto ad una variazione dell'irritabilità e della opposizione, attraverso iterazioni espressive, fughe verso la platea, tentativi di festa, ecc.

A questo punto la carica utopica ha già acceso la propria miccia, per impossibilità di dar sfogo alle energie sul piano della finzione o su quello dell'opposizione. Ed avviene che tutto salti per aria allegramente e nevroticamente, con una richiesta interna di partecipazione estremamente disponibile e naturale, in una festa appunto « religiosa » del tutto semplice e ardita, per una contestazione del reale così com'è e per una disposizione strategica del mutamento all'interno di questa realtà.

L'abilità — e qui l'offerta è felice ma condotta per impulso, quando invece tutto dovrebbe essere programmato pertinentemente — sta nel non farsi sorprendere dall'interpretazione; tuttavia il pericolo della prova e del proporsi è latente, esigendosi dai ragazzi, non delle elementari, ma delle medie, un allenamento all'improv-

visazione e al tempo stesso un esercizio verso la progettazione; così c'è da chiedersi se vale la pena di battersi per l'irripetibilità delle azioni di drammatizzazione e per la loro natura didattica essenzialmente del tutto aliena da teatralità. Nondimeno l'offerta utopica sul piano almeno di quel che ci dà « Homoxchelitepilenex » è sorprendentemente adulta, e viene fuori da un impulso compatto, per levitazione collettiva di intenzioni e di modi, sotto il controllo dell'animatrice benefico questa volta e inevitabile. Così la religiosità diventa festa e la festa diventa ribellione: nevrosità, impotenza, aggressività, repressione mescolandosi bellamente nel finale, con un gusto esatto del rompere e con una dedizione precisa al caos. Ma il rompere e il caos non stanno per se stessi in mezzo alla sala, diventano il corpo vivo e materiale di un'animazione condotta appunto per « utopia » (lottando cioè contro il reale per sé e contro il reale ideologizzato, dialetticamente).

La forza reagente della conoscenza

III. Un altro modo « utopico » consiste nello stendere una storia apparentemente tradizionale, e cioè non frantumata e nemmeno ribelle, sul piano del linguaggio, salvo la gran facilità di coagulare questo materiale letterariamente tradizionale nella composizione dentro un ritmo musicale e canoro, con apporto di canti e di strumenti, che i bambini traggono da certe loro esperienze o che vengono coltivando istintivamente. Ed eccoli allora impadronirsi delle parole e farne oggetto materialmente, eccoli cioè introdursi tra di esse e conoscerle per quel che danno, eccoli infine rivivere il loro senso ideologico compiutamente. È il caso appunto di « Nascita e morte nel mondo » dove i bambini gestiscono a poco a poco la conoscenza della nascita dell'uomo dalla scimmia e il suo sviluppo di violenza attraverso i loro materiali acustici elettrici ed attraverso alcuni loro canti spontanei.

In effetti l'animatore qui ha messo di suo uno stupore candido-magico verso la vita e un disinteresse estremo verso la violenza per se stessa, al punto che il ritmo si allarga sensibilmente a macchia d'olio inva-

dendo tutti quelli che sono presenti e dando loro la forza di compenetrarsi in quei concetti ritmati. Poiché si tratta di un vero e proprio passaggio verso la conoscenza e cioè di un vero e proprio trasferimento di umanità; e l'usarne artisticamente non provoca né una tensione teatralizzante né una specie di dialogo letterario, all'interno dell'operazione.

È vero invece che si scarica a poco a poco di nevrosità e di sospettosità, appunto sotto lo stimolo di una violenza di fondo e di una tranquillità a macchia d'olio. L'abilità questa volta dell'animatore e dei bambini che vi si sono prestati (e dell'insegnante che ha collaborato attivamente e direi criticamente) è stata quella di radicalizzare questa specie di magia, in modo da creare uno scarto (ancora una volta utopico) con la realtà (ideologizzante appunto) e da farne venire fuori una proiezione strategica.

Didatticità e interpretazione si danno la mano per divisione e per contrasto, peraltro raggiungendo un senso unitario di fondo; irripetibilità e ribellione si trovano qui a loro agio stranamente, pur in mezzo a sedimentazioni cotraposte. Il fine è la conoscenza in questo caso, e lo strumento diventa ambiguo. Ma si tratta di un'ambiguità di uso, come si è visto, non di scambio. L'uso che i bambini ne fanno è oggettivamente innovatore ma non tecnicamente e nemmeno esteticamente. Ne viene un'energia immobile e ampia al punto da diventare una materia incandescente. (Qui le parole vanno ricondotte inevitabilmente al loro contesto, cioè vanno trasferite come anomalie benefiche in una situazione stagna fuori da ogni rettoricità e da ogni macchinazione in senso esaltante positivo).

Per valutare appieno la « Storia di Carmelo » bisogna da un lato segnalare il gran respiro collettivo su cui è sorta e si è sviluppata didatticamente l'azione, cioè il suo puntiglioso riferirsi in concreto alle negatività ed alle alterità dei ragazzi che vi hanno partecipato con globale dedizione critica; dall'altro lato non si può non tener conto di alcuni suoi momenti singolarmente significativi: l'uso del burattino come immagine-altra di sé,

e non come immagine-commento, nell'intento di radicalizzare sul piano simbolico una frantumazione che è già sociale: l'inserito di canzoni-suoni che vi si materializzano splendidamente per gestione dell'elaborazione e per offerta ironica.

Resta peraltro l'indicazione di una mediazione di « contemporaneità », dove improvvisamente hanno rilievo situazioni di festa assai pertinenti ed altre invece di una difficoltà di trascrizione, e dove si delineano interventi drammatici « consapevoli », ad altri di pura narrativa descrittiva. Ma lo sforzo, ed è questo che importa, è di uscire dalla « mediazione », di non rimanerne prigionieri, per entrare nel vivo delle contraddizioni e delle lacerazioni del « problema » (emigrazione). Si hanno allora accensioni che via via provocano sia uno scarto di immagini sia una decentralizzazione di oggetti, a favore di una composizione didattica-produttiva altamente efficace. Così l'uso della « contemporaneità » malgrado una struttura ambigua si impone radicalmente all'azione, per un recupero del senso sociale dell'operazione nei modi consentiti da una liberalizzazione degli elementi progettati e da una disponibilità dei materiali usati.

L'improvvisazione socializzante-antiestetica

IV. Le improvvisazioni per gruppi minimi (classi con pochissimi ragazzi): si tratti di usare il suono-rumore, l'immagine-disegno, il gesto-corpo: ecco che sollevano alcuni problemi. Non minaccia questo « allenamento » di diventare un privilegio, e al tempo stesso di estetizzarsi? Siamo infatti così disposti a riconoscere in questi gruppi minimi (la prova ce la dà l'esercizio di Milena Palazzo, soprattutto all'interno della scuola, momento-luogo fantastico paesaggistico nel cuore di cemento di Torino) una vocazione alla spontaneità da subirne immediatamente sospetto. Li si sente, li si vede così compatti e disponibili psicofisicamente da pensare che potrebbero fare chi sa che su quella strada.

Così i suoni-rumori per loro sono quelli degli animali, delle piante, dei fiumi con i quali hanno contatto quo-

tidiano e di cui si nutrono; e le immagini-disegno ora scaturiscono da certe paure di isolamento di famiglia ora da certi scarti di natura-civiltà per una disposizione complessa di istinti e di riflessioni. Infine il gesto-corpo che fa da base, da giacitura, sia al suono-rumore, che all'immagine-disegno, stria e divide, ricompone e distrugge, via via, un ricamo « musicale », un ritmo « inventivo »: che è quello di un gruppetto di bambini di varia età, radunati attorno a Milena; e quest'ultima nel sottrarsi all'impegno di guidarli pesantemente, tuttavia li assiste tecnicamente di volta in volta (e la varietà degli elementi a disposizione spetta a lei, è merito suo).

Ma il sospetto di privilegio, di estetismo resta, peraltro marginalizzato, decentralizzato abbondantemente, come deve essere. E questo favorisce il momento didattico, anzi lo intride da cima a fondo, lo penetra favorevolmente (al punto che le fiabe che vengono fuori da questo esercizio, da questo allenamento mantengono il sapore della terra e tuttavia si concretano materialisticamente per una contaminazione di natura-civiltà irridente e prospettica assieme. (Vedasi « La velocità della luce », « Il cervo astuto »).

Sulla natura dell'improvvisazione e della progettazione come momenti alternanti di un procedimento che tende alla creatività c'è per esempio da porre negativamente sotto luce l'impatto che un gruppo anche allenato di bambini alla spontaneità ed all'organizzazione dei materiali in particolare di *linguaggio parlato* viene ad avere con oggetti che non gli sono propri. Questa volta, in Sala Colonne, si trattava di oggetti costumi teatrali e quindi viziati di realtà, e destinati alla trasformazione e al travestimento per gioco, e tuttavia soggiacenti ad una meccanica di gesti e di azioni contraffatte proprio per strano recupero o ritorno di teatralità, e con gente che li stava ad osservare; per ciò diciamo una volta per tutte che è assurdo mescolare grandi e bambini, spettatori e agenti, per una rappresentazione di meraviglia o di diniego, tutto ciò venendo meno alle regole di una comunità al lavoro e di una resa collettiva di codesto lavoro, e allo stesso tempo tutto ciò pagando lo scotto

di una creatività trasferita o fatta regredire, e quindi soggiacendo ad una manipolazione suo malgrado del materiale umano a disposizione non disdicevole ed anzi espansivo.

Un allenamento alla spontaneità allora va ricondotto alla sua sede naturale, all'interno della classe, e nei luoghi consentiti, come momento creativo innervato nella maniera di far scuola, e in particolare di fare scuola diversa, e del tutto esposto all'organizzazione naturale dei materiali, cioè all'osservazione-trascrizione dell'azione nei suoi momenti operativi. A lunga o breve durata, nell'arco di una settimana o di un intero anno scolastico, secondo le modalità e secondo le finalità dell'azione elaborata appunto spontaneamente. L'allenamento consiste allora in una serie di fughe-ritorni su alcuni temi, ed in una serie di esplorazione-composizioni conoscitive, salvo l'uso diverso e sperimentale dei materiali via via sottoposti a ricerca. (Su questa direzione si vedano le pertinenti osservazioni-esperienze di Franco Sanfilippo).

Per la socializzazione degli esercizi psico-fisici

V. Momenti di vita socializzante: per non usare il bambino da cavia creativa come riscatto dal « negativo » e per non riversare su di lui esigenze da adulti, dobbiamo anzitutto lasciare che il bambino stesso si cerchi e si trovi collettivamente. L'adulto non può intervenire che tecnicamente, strumentalmente per il momento, accendendo stimoli e disponendoli liberamente nell'area mentale e fisica del bambino. Così un gruppo comincia a vivere realmente e ad essere libero non tanto senza l'adulto quanto per propria invasione; e la sua conoscenza è quella che si vien facendo faticosamente per collaborazione e relazionalità su quegli stimoli. Momenti di vita socializzante non è detto che debbano necessariamente essere espressivi, appartenere cioè alla categoria della produttività artistica, tutt'altro; in questa occasione si tratta proprio di impedire che dalle azioni e dalle relazioni di gruppo, nell'ambito di un'esperienza inevitabilmente corta e aleatoria, sorga l'ansia o la preoccupazione del « bello » e dell'« utile ». Allora tracce

di scrittura collettiva (qualsiasi mezzo si adoperi: voce, gesto, rumori, immagini, ecc.) debbono circolare e morire nel momento stesso del loro rivelarsi e non costituire alcun bagaglio tecnico o estetico salvo la « naturale » occasione di una verifica di conoscenza del tale o tal'altro « momento socializzante » in quel momento reso problematico collettivamente e come tale portato avanti (per creatività « materialistica », cioè non soltanto mentale intellettualmente, e nemmeno ludica per pura espansività).

Ora come si configura in senso liberatorio tale gesto « naturale » in un contesto di « momento socializzante »? Basta forse dire che determinati esercizi toccando il corpo e la psiche sono in grado di muovere globalmente la realtà e la coscienza di un individuo, di un gruppo? Certamente non si tratta di una resa puramente tecnica, altrimenti ci muoveremmo ancora all'interno di una realtà professionale, percorrendo la quale quegli esercizi porterebbero difilato ad una strumentalizzazione scenica quando non addirittura ad una falsificazione dell'intendimento loro didattico. Altrettanto non si tratta affatto di una descrizione di elementi gestico-fonetici in grado di irrompere terapeuticamente nella coscienza e nell'inconscio degli individui e in senso indiretto dei gruppi, con il pericolo di una liberazione psicologico-estetica all'insegna di una formalizzazione non didattica socializzante.

Allora bisogna rifarsi a quel gesto « naturale » di cui si è detto, ed a quel « momento socializzante » da cui si è partiti, per inserire tali esercizi psico-fisici, e questi non reggerebbero alla distanza almeno così come sono formulati né al professionismo né alla sperimentazione, in una problematica del bambino e dei gruppi, problematica fatta di tensioni sociali scoperte ed irrisolte, di contraddizioni tra l'individuo e la società globalmente alienate.

Ed allora una volta che siano ricondotti alla loro funzione di stimolo-tensione in una comunità che tende a riconoscersi ma non ad escludersi, in un gruppo che vuole non nascondersi al male ma viverlo e superarlo *tout court*, codesti esercizi riacquistano quella « natura-

lezza » e quella « socialità » di cui sono implicitamente portatori peraltro (salvo rimanere affogati dalla precipitazione fisica o dalla invasione psicologica per influsso negativo di momenti di cultura e di elementi di vita di ascendenza idealistica-moralistica).

L'imbroglione della drammatizzazione delle materie

VI. Naturalmente la drammatizzazione delle materie è uno degli scogli più ardui ed una delle occasioni più ambigue di lavoro: sia che l'invenzione risulti abbastanza ambigua tendenzialmente come momento traduttore non felice di documenti o addirittura come manipolatore sentimentale di elementi letterari. Si può per esempio prendere a modello un classico letterario ma a patto di smontarlo didatticamente in maniera radicale, e di rovesciarlo antinterpretativamente sul banco di prova di una indagine sociale; e così il linguaggio non è ridotto né travisato, semplicemente è trascritto per « parlato », in funzione di un disegno socialmente non immaginativo, dove prendano posto le ragioni produttive ed il senso di fondo dell'opera stessa; altrettanto coloro che agiscono all'interno di questa trascrizione debbono imporsi un'improvvisazione dilagante ed evitare costantemente una idealizzazione del materiale a disposizione, giocando sull'invenzione e sulla conoscenza dei momenti espressivi e intellettivi all'interno dell'opera da loro presa in considerazione.

Ne viene una intelligente ripresa collettiva nella quale ciascuno degli agenti può trovare ruoli diversi e comunque mai consolidandosi in un solo ruolo, salvo la inevitabile sbavatura di invenzioni balorde in quanto personali, affidate più all'enfasi che all'ironia, e salvo la conoscenza non certamente positiva, in quanto dettata più dalla invasione fisica che dalla presenza intellettuale. Così l'ironia soltanto è in grado alla distanza di padroneggiare un materiale letterario (e se si tratta di documenti soltanto l'impegno ideologico), ed altrettanto la presenza intellettuale come momento coagulante delle varie prese di posizione « fisiche ».

Qui non si accenna che per pura citazione all'assurda

e ridicola condizione drammatizzante di personaggi della storia, o di elementi di altre materie, non esistendo in esse altro che un intervento banale e sentimentale, al di sotto di ogni immaginazione, la banalità concorrendo a salvaguardare l'inefficienza della dimostrazione di lavoro, il sentimentalismo facendo i conti persistentemente con la povertà dell'assunto. Qui sono gli insegnanti a pagare particolarmente lo scotto di imprese perdute in partenza, un po' per disattenzione, un po' per faciloneria; come sono gli animatori a pagare lo scotto di quelle altre imprese (uso del materiale letterario), un po' per spavalderia, un po' per esibizionismo. Né si sa ancora il danno che può compiere un insegnante dotato soltanto di buona volontà quando non sia propriamente in malafede, oppure un animatore sorretto soltanto da una crisi di comportamento o da una ricerca disperata del nuovo.

Se si ammette che la crisi sta al di dentro dell'operatività drammatizzante, è anche vero che chi vi agisce è altrettanto in crisi, con il risultato di traumatizzare quell'operatività stessa nella sua interezza, al di là della necessaria disposizione dei momenti di crisi e della loro resa collettiva tendenzialmente socializzante. Allora ci si aspetta che determinate qualità dell'animatore e dell'insegnante si configurino come personalità, e che facciano da difesa e da reagente alla banalità ed al sentimentalismo. E gli esempi in questa direzione sono utili: dalla « Lettera alla professoressa » al lavoro di Mario Lodi, innanzitutto.

Quel che di buono è uscito per esempio dalla drammatizzazione dell'*Iliade* è proprio una serie di approssimazioni all'invenzione sulla base dell'improvvisazione, con un fondo di ironia dissacratore non tanto del testo letterario quanto della sua didatticità « negativa »; in questo senso i ragazzi hanno giocato costruttivamente a ricreare l'*Iliade* secondo concetti di fondo inerenti allo sviluppo dell'opera e per una chiarificazione dei modi di comportamento dei vari protagonisti.

Di conseguenza la rappresentazione ha comportato gravissimi rischi: una modellazione cioè tendenzialmente coagulante l'attività di invenzione e tutto sommato in lotta contro l'improvvisazione; ma il Burzotta e coloro

che vi hanno collaborato, si sono decentralizzati il più possibile, con interventi più di raccordo che di offerta, e con sottolineature più di richiamo che di violenza. Ed i ragazzi, in più occasioni hanno tenuto conto della liberalità e della disponibilità di chi li conduceva indirettamente, peraltro in varie altre occasioni subendo una specie di panico e di riso non utilizzati a buon vantaggio per dispersione di energie e per non coscienza del fare.

Ciò è avvenuto anche per una specie di abuso organizzativo del materiale da rappresentare, nonostante i pochissimi elementi messi a disposizione, e la mancanza di costumi e di trucco, ecc. È chiaro che si naviga allo sbaraglio in codesti esercizi, per cui se l'insegnante non segue l'operazione criticamente e se l'animatore non si nasconde il più possibile, si corre il rischio di manipolare la drammatizzazione nel suo insieme e di non favorire il libero sviluppo dell'immaginazione. Quando non avvenisse questo libero sviluppo il senso dell'operazione verrebbe meno, con la conseguenza che non si potrebbero nemmeno predisporre gli elementi « ironici » sul linguaggio, con una regressione dell'insieme operativo, per nulla auspicabile.

INVITO ALLA DRAMMATIZZAZIONE pag. 5

PROGETTAZIONI

Storia di Carmelo » 13
 Nascita e morte del mondo » 38
 Homoxcheliteplex » 59

MATERIALI

L'uso del linguaggio parlato » 95
 Drammatizzazione dell'Iliade » 121
 Uso del suono, del racconto e dell'immagine » 130

LA CRITICA

Ipotesi e confronti di drammatizzazione . . . » 143
 Settimana della drammatizzazione . . . » 147
 Contro la tradizione letterario-drammatica » 149

EDIZIONI MURSIA
estratto dal catalogo

Finito di stampare in Torino
nel 1972
per conto di U. Mursia & C.
dalla Soc. Editr. Subalpina

Teatro di tutti i tempi

Una raccolta dei piú importanti e significativi testi della storia del Teatro, da quelli correntemente rappresentati a quelli ancora rappresentabili per la loro contemporaneità poetica e teatrale.

- 1 - L. PIRANDELLO, *Diana e la Tuda*
- 2 - L. PIRANDELLO, *L'amica delle mogli*
- 3 - L. PIRANDELLO, *La nuova colonia*
- 4 - L. PIRANDELLO, *Come tu mi vuoi*
- 5 - L. PIRANDELLO, *Questa sera si recita a soggetto*
- 6 - L. PIRANDELLO, *Trovarsi*
- 7 - L. PIRANDELLO, *Quando si è qualcuno*
- 8 - L. PIRANDELLO, *Non si sa come*
- 9 - L. PIRANDELLO, *I giganti della montagna*
- 10 - W. SHAKESPEARE, *Macbeth* (Traduz. di E. Chinol con testo a fronte)
- 11 - D. FABBRI, *Tre commedie d'amore*

(I testi delle opere di Pirandello sono stati curati da Marta Abba)

Civiltà letteraria del novecento

Vuole essere un'organica enciclopedia della cultura poetica e narrativa del nostro tempo in Italia. Articolata in tre sezioni, con i PROFILI traccia una serie di ritratti dei maggiori scrittori del nostro secolo; con i SAGGI affronta i problemi e le figure fondamentali della cultura letteraria moderna; con i TESTI documenta le direzioni piú vive della poesia e della prosa del Novecento.

PROFILI

- 1 - MARIO COSTANZO, *Giovanni Boine*
- 2 - LORENZO MONDO, *Cesare Pavese*
- 3 - MARZIANO GUGLIELMINETTI, *Clemente Rebora*
- 4 - EDOARDO SANGUINETI, *Alberto Moravia*
- 5 - FERRUCCIO ULIVI, *Federigo Tozzi*
- 6 - FOLCO PORTINARI, *Umberto Saba*
- 7 - STEFANO JACOMUZZI, *Sergio Corazzini*
- 8 - FULVIO LONGOBARDI, *Vasco Pratolini*
- 9 - FAUSTO CURI, *Corrado Govoni*
- 10 - GIORGIO PULLINI, *Aldo Palazzeschi*

- 11 - ARMANDO BALDUINO, *Corrado Alvaro*
- 12 - ANCO MARZIO MUTTERLE, *Scipio Slataper*
- 13 - CESARE GALIMBERTI, *Dino Campana*
- 14 - MARCO CERRUTI, *Carlo Michelstaedter*
- 15 - SANDRO BRIOSI, *Renato Serra*
- 16 - BRUNO MAIER, *Italo Svevo*
- 17 - GIORGIO DE RIENZO, *Alfredo Panzini*
- 18 - ANTONIO TESTA, *Piero Jahier*
- 19 - CLAUDIO SCARPATI, *Mario Luzi*
- 20 - MICHELE TONDO, *Salvatore Quasimodo*
- 21 - GIORGIO BÀRBERI SQUAROTTI, *Camillo Sbarbaro*
- 22 - MASSIMO GRILLANDI, *Francesco Jovine*
- 23 - HENRIETTE MARTIN, *Guido Gozzano*
- 24 - GUIDO BALDI, *Carlo Emilio Gadda*

SAGGI

- 2 - GIORGIO BÀRBERI SQUAROTTI, *Poesia e narrativa del secondo Novecento*
- 3 - EDOARDO SANGUINETI, *Tra liberty e crepuscolarismo*
- 4 - GIORGIO PETROCCHI, *Poesia e tecnica narrativa*
- 5 - MARCO FORTI, *Le proposte della poesia e nuove proposte*
- 6 - MARIO PUPPO, *Il metodo e la critica di Benedetto Croce*
- 7 - RENATO BARILLI, *La barriera del naturalismo*
- 8 - ADRIANO SERONI, *Esperimenti critici sul Novecento letterario*
- 9 - ANTONIO RUSSI, *Gli anni dell'antialienazione*
- 10 - MICHEL DAVID, *Letteratura e psicanalisi*
- 11 - NIKŠA STIPČEVIČ, *Gramsci e i problemi letterari*
- 12 - GIAN CARLO FERRETTI, *La letteratura del rifiuto*
- 13 - ENRICO FALQUI, *Giornalismo e letteratura*
- 14 - MARIO PETRUCCIANI, *Idoli e domande della poesia*
- 15 - ITALO VIOLA, *Critica letteraria del Novecento*
- 16 - GIUSEPPE AMOROSO, *Sull'elaborazione di romanzi contemporanei*
- 17 - GIORGIO PULLINI, *Volte e risvolti del romanzo italiano contemporaneo*
- 18 - RENATO BARILLI, *La linea Svevo-Pirandello*
- 19 - BRUNO MAIER, *Saggi sulla letteratura triestina del Novecento*

TESTI

- 1 - ENRICO FALQUI, *Capitoli*
- 2 - LUCIANO ANGESCHI, *Lirici nuovi*
- 3 - GIGI LIVIO, *Teatro grottesco del Novecento*

Saggi di estetica e di poetica

Studi sulle figure piú rappresentative della storia del pensiero estetico e sui problemi piú dibattuti dalla cultura estetica contemporanea.

- 1 - LUCIANO ANCeschi, *Progetto di una sistematica dell'arte*
- 2 - LUIGI PAREYSON, *Conversazioni di estetica*
- 3 - LUCIANO ANCeschi, *Tre studi di estetica*
- 4 - GIANNI VATTIMO, *Poesia e ontologia*
- 5 - ROSARIO ASSUNTO, *Stagioni e ragioni nell'estetica del Settecento*
- 6 - GILLO DORFLES, *L'estetica del mito (Da Vico a Wittgenstein)*
- 7 - LUIGI PAREYSON, *L'estetica di Kant*
- 8 - UMBERTO ECO, *La definizione dell'arte*
- 9 - RENATO BARILLI, *Poetica e retorica*
- 10 - FRANCESCO PISELLI, *Mallarmé e l'estetica*
- 11 - CLAUDIO VICENTINI, *L'estetica di Pirandello*
- 12 - ALBERTO CARACCILO, *Arte e linguaggio*
- 13 - CORRADO MALTESE, *Semiologia del messaggio oggettuale*
- 14 - MARIO PERNIOLA, *L'alienazione artistica*
- 15 - VIKTOR V. VINOGRADOV, *Stilistica e poetica*
- 16 - GIUSEPPE CONTE, *La metafora barocca*
- 17 - JURIJ M. LOTMAN, *La struttura del testo poetico*