

UNIVERSITÀ
DI PAVIA

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN FILOLOGIA MODERNA. SCIENZE DELLA LETTERATURA, DEL TEATRO, DEL CINEMA.

Animazione teatrale e Teatro-Ragazzi.

Una ricognizione storica.

RELATORE

Ch.mo Prof. Fabrizio Fiaschini

CORRELATORE

Ch.ma Prof.ssa Giulia Innocenti Malini

Tesi di Laurea Magistrale di

Enrico Brusorio

Matricola n 464175

Anno accademico 2024/2025

Indice

Ringraziamenti

Introduzione **p. 4**

Capitolo I

Ricognizione storica sull'animazione teatrale e i suoi protagonisti

I. Fonti storiche e teoriche dell'Animazione Teatrale

- **I.1 Asia Lacis e l'esperienza teatrale di Orël** **p. 10**
- **I.2. Ricognizione storica sul Movimento di Cooperazione Educativa**
  - **I.2.1. Célestin Freinet e il rinnovamento della metodologia** **p.21**
  - **I.2.2. Giuseppe Tamagnini e la fondazione della CTS (Cooperativa della Tipografia a scuola)** **p.27**
- **I.3. La teoria e la pratica dello psicodramma di Jacob Levy Moreno**
  - **I.3.1. Analisi della teoria dello psicodramma: figure coinvolte e modalità di attuazione** **p.49**
  - **I.3.2. Spontaneità, creatività e conserva culturale** **p.53**
  - **I.3.3. Sociodramma e sociometria** **p.55**

I.2 Sviluppo dell'Animazione teatrale durante gli anni Sessanta e Settanta

- **I.2 Maria Signorelli e l'esperienza scolastica del teatro** **p.59**
- **I.3 Vittorio D'Alessandro e la metodologia di drammatizzazione della storia** **p.69**
- **I.4 Remo Rostagno e Sergio Liberovici: l'esperimento di Beinasco (1967)** **p.75**
- **I.5 L'esperienza del *Teatro del Sole*** **p.80**
- **I.6 Il movimento di "Scuola e quartiere" a Firenze (1968-1973)** **p.88**
- **I.7 Don Roberto Sardelli: l'esperienza della Scuola 725** **p.100**
- **I.8 Giuliano Scabia e le operazioni di decentramento del Teatro Stabile di Torino** **p.109**
- **I.9. Giuliano Scabia e l'esperienza di animazione in un ospedale psichiatrico** **p.124**
- **I.10. Franco Passatore e Silvio Destefanis: gli inizi del "Teatro-Gioco-Vita"** **p.136**

Capitolo II

II.1 Anni Ottanta

- **II. 1 Il nuovo scenario dell'animazione teatrale durante gli anni Ottanta: teatro-ragazzi e teatro dei ragazzi** **p.145**
- **II. 2 Tinin Mantegazza e il *Teatro del Buratto*** **p.150**
- **II. 3 Marco Baliani e il teatro di narrazione** **p.165**
- **II. 4 Graziano Melano e il *Teatro dell'Angolo*** **p.180**
- **II. 5 Teatro delle Briciole di Letizia Quintavalla e Bruno Stori** **p.195**

- **II. 6 Il teatro infantile di Chiara Guidi. La compagnia delle *Socìetas Raffaello Sanzio* p.203**
- **II. 7 Mafra Gagliardi e le dinamiche della ricezione infantile a teatro p.213**

II.2 Anni Novanta

- **II. 8 I principali Provvedimenti legislativi e normativi delle Istituzioni nel campo del Teatro-Scuola p.224**
- **II. 9 Il Teatro-Scuola. Figure professionali e il ruolo dei laboratori teatrali p.232**
- **II. 10 Rassegne di Teatro-Scuola p.238**

Capitolo III

III.1 Anni Duemila

- **III. 1.1 Riflessioni sullo stato del teatro ragazzi in Italia p.248**

III.2 Giuliana Lanzavecchia e l'esperienza di *Bricabrac*. Un caso studio. p.266

III.3. Corredo iconografico degli spettacoli di *Bricabrac* p.303

Bibliografia, Teatrografia e Sitografia p.326

Ringraziamenti

Si è soliti ritenere, a buon diritto, che i viaggi rappresentino alcune tra le migliori occasioni di crescita personale e professionale. Questo percorso che ho intrapreso grazie ai preziosi consigli e suggerimenti del professor Fabrizio Fiaschini e della prof.ssa Giulia Innocenti Malini, mi ha permesso di incontrare, a volte di persona a volte solo dal punto di vista teorico, diverse figure e realtà dell'animazione teatrale e del teatro ragazzi.
In questa sede desidero, pertanto, esprimere i miei più sentiti ringraziamenti a tutte quelle persone che hanno guidato il mio viaggio e che ho incontrato nel corso della scrittura del presente elaborato.

In primo luogo desidero ringraziare il Prof. Fiaschini e la Prof.ssa Innocenti Malini che si sono dimostrati sempre estremamente disponibili e che hanno saputo supportarmi con professionalità e gentilezza in ogni fase del presente lavoro.

Desidero ringraziare la dott.ssa Giuliana Lanzavecchia sia per la sua squisita disponibilità e gentilezza che per tutto il supporto in termini di tempo, materiali, ospitalità che mi ha fornito per la realizzazione del paragrafo su Bricabrac.

Desidero ringraziare la dott.ssa Anna Peyron, Bibliotecaria e Responsabile del Centro Studi del Teatro Stabile di Torino, per avermi messo a disposizione una vasta mole di materiali nonché per il supporto in loco.

Desidero ringraziare il dottor Graziano Melano per essersi gentilmente prestato a un colloquio telefonico e per avermi fornito preziose indicazioni per la scrittura del paragrafo sul *Teatro dell'Angolo*.

Infine, uno speciale ringraziamento è destinato ai miei familiari a cui dedico il presente elaborato: alla mia compagna di vita Cristina, a mia madre Laura nonché a Emiliano e Maria Grazia. Il loro supporto e sostegno sono stati fondamentali per la stesura del presente elaborato.

Introduzione

Il presente lavoro, nato a partire dai preziosi consigli e suggerimenti del Professor (nonché relatore) Fabrizio Fiaschini e della Prof.ssa Giulia Innocenti Malini (correlatrice), si è posto come obiettivo quello di riflettere sulla parabola storica dell'animazione teatrale, del Teatro Ragazzi nonché del Teatro Scuola, e di andare alla ricerca di alcune tra le principali figure di riferimento di tali ambiti. L'animazione teatrale ha rappresentato un movimento complesso, nato sul finire degli anni Sessanta con le esperienze dei grandi pionieri dell'animazione tra i quali è doveroso citare Remo Rostagno e Sergio Liberovici (esperimento di Beinasco, 1967-1968), insieme anche a Franco Passatore e a Silvio Destefanis (*Teatro-Gioco-Vita*).

Tale movimento, caratterizzato da elementi drammaturgici, artistici e pedagogici, si sviluppò grazie all'operato di numerosi artisti ed intellettuali, che decisero non solo di mettere in discussione i canonici modelli teatrali e culturali tradizionali, ma di dare vita anche a un rinnovamento delle forme di partecipazione e di fruizione culturale. Un allontanamento, dunque, dalle spinte centripete degli Enti teatrali, dalla concezione dello «spettacolo-prodotto»[1] e da un teatro rivolto quasi esclusivamente alla classe borghese:

> Animazione non può essere una definizione e non può, non deve autorizzare il solito nominalismo che paralizza le esperienze più nuove. È un campo da esplorare e da legittimare con una sperimentazione "contraria" alla scena ufficiale e alle varie categorie sulle quali questa scena si regge.[2]

L'attenzione si spostò, pertanto, da una visione puramente incentrata sul prodotto (lo spettacolo in quanto tale) al processo, inteso come l'insieme di tutte quelle fasi che precedono la messa in scena e che rappresentano, di fatto, il fulcro dell'intervento educativo. Infatti fin dalle spinte iniziali, l'animazione teatrale ricercò la sua utenza all'interno di diversi ambiti, quali la scuola, la fabbrica, il quartiere, il paese, il manicomio e il carcere. Contesti caratterizzati dalla possibilità di sperimentare nuovi linguaggi e tecniche, e dunque ben lontani dal "rassicurante" teatro classico.

È necessario, infatti, precisare che lo sfondo storico e culturale entro cui l'animazione teatrale mosse i suoi primi passi è stato quello della contestazione giovanile degli anni Sessanta. Le istanze delle nuove generazioni si manifestarono in modo particolare sia «in termini di rabbiosa contestazione verso tutto l'apparato istituzionale»[3], che nel desiderio di un vero e proprio rinnovamento della scuola e del teatro. Uno degli intenti, infatti, era quello di dare vita a una didattica incentrata sullo studente, inteso non più come un semplice contenitore di nozioni, bensì come un soggetto attivo in grado di co-costruire il sapere.

Le riflessioni pedagogiche della prima metà del Novecento (come ad esempio il *learning by doing* elaborato da Dewey)[4], nonché le coeve ricerche di studiosi quali Jean Piaget (*La psicologia del*

[1] Perissinotto L., *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, p. 20.
[2] Moscati, I., *I problemi ideologici dell'animazione*, in "Teatroltre/La scrittura scenica", n. 11, Bulzoni, Roma 1975, p. 54.
[3] Incatasciato B., *Dalla scuola al quartiere*, Editori Riuniti, Roma 1975, p. 7.
[4] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura e sul pensiero di John Dewey si veda in particolare: Dewey J., *Esperienza e educazione*, Cortina Raffaello, Milano 2014; Dewey J., *Come pensiamo*, Cortina Raffaello, Milano 2019; Cappa, F. (a cura di), *John Dewey. Arte, educazione, creatività*, Feltrinelli, Milano 2023.

bambino, 1966)[5] e Jerome Bruner (*Verso una teoria dell'istruzione*, 1966)[6] misero in crisi l'autoritarismo elitario della scuola di stampo "tradizionale" e favorirono lo sviluppo di nuove modalità didattiche.

Si pensi, ad esempio, alle esperienze condotte da Don Milani e dai ragazzi della Scuola di Barbiana, il cui principale manifesto (oltre alla nota espressione: *I care*) è simboleggiato dalla pubblicazione di *Lettera a una professoressa* (1967), e da Don Roberto Sardelli e dalla sua Scuola 725 (esperienza descritta all'interno del presente elaborato). Entrambe le visioni dei due sacerdoti miravano a combattere l'emarginazione e l'abbandono scolastico, dando una possibilità di riscatto a tutti quegli alunni rigettati proprio dalle stesse istituzioni scolastiche.

Accanto alle ricerche pedagogiche, l'animazione teatrale portò avanti le riflessioni condotte da alcuni «pionieri della rivoluzione teatrale novecentesca»[7], i quali, come ricorda lo stesso Fiaschini, saranno oggetto di studi approfonditi sulla rivista *La scrittura scenica*. Si è deciso così di prendere in esame, nel corso del presente elaborato, le figure di Asia Lacis e Walter Benjamin, di Jacob Levy Moreno e del Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.), proprio per mettere in evidenza quanto il loro contributo sia stato fondamentale per lo sviluppo dell'animazione teatrale.

L'esperienza condotta da Lacis nella cittadina di Orël con i *besprizornye*[8]*,* ovvero bambini e ragazzi rimasti orfani a seguito di guerre e carestie, portò alla creazione di un teatro sperimentale per l'infanzia, fondato sull'improvvisazione, sulla dimensione partecipativa, sul gioco teatrale e sul primato del processo rispetto al prodotto. Ricollegandosi alle riflessioni di Mejerchol'd (1874-1940)[9] e di Majakovskij (1893-1930)[10], veri e propri punti di riferimento della Lacis, il suo intento era quello di garantire un futuro ai *besprizornye* e di superare attraverso la pratica teatrale gli orrori della guerra.

A partire proprio dall'analisi dell'operato di Lacis, Benjamin elaborò *Programma per un teatro proletario di bambini* (1928), un testo programmatico in cui l'autore individuò alcuni dei principi fondamentali sui quali si fonderà, in particolar modo nei già citati anni Sessanta, il rapporto tra il nuovo teatro e la nuova scuola, anche attraverso le sperimentazioni condotte dall'animazione teatrale.

---

[5] Per una prima bibliografia di riferimento su Jean Piaget si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Piaget, J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Bollati Boringhieri, Torino 2013; Damiano, E., *Jean Piaget: epistemologia e didattica*, Franco Angeli, Milano 2010; Palanga L., E., *Jean Piaget tra educazione e pedagogia*, Bulzoni, Roma 1976.

[6] Per una prima bibliografia di riferimento su Jerome Bruner (1915-2016) si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Calamari, E., *Jerome Bruner: cent'anni di psicologia*, ETS, Pisa 2018; Bruner, J., *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2007; Bruner, J., *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, GLF editori Laterza, Roma 2006.

[7] Fiaschini, F., *Processo vs prodotto? Uno sguardo retrospettivo sui rapporti fra teatro, scuola e animazione*, in «Il Castello di Elsinore», n. 72, 2015, p. 94.

[8] Per approfondimenti su Asia Lacis e sul suo lavoro ad Orël si rimanda al paragrafo: I.1 Asia Lacis e l'esperienza teatrale di Orël.

[9] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura di Mejerchol'd si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Malcovati, F. (a cura di), Mejerchol'd, V., E., *L'ottobre teatrale: 1918-1939*, Cue Press, Imola 2020; Schino, M., *L'età dei maestri. Appia, Craig, Stanislavskij, Mejerchol'd, Copeau, Artaud e gli altri*, Viella, Roma 2017.

[10] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura di Majakovskij si rimanda alla seguente pubblicazione: Jangfeldt, B., *Majakovskij: una vita in gioco*, Neri Pozza, Vicenza 2022; Ripellino, A., M., *Majakovskij e il teatro russo d'avanguardia*, Einaudi, Torino 1968.

Il teatro della spontaneità di Moreno[11], individuato da Bartolucci[12] come una delle fonti dirette dell'animazione teatrale, diede vita a una poetica individuata come strumento terapeutico-clinico e fondata sul metodo *psicodrammatico*, sulla *spontaneità* e sull'*improvvisazione*. Lo psicodramma, di fatto, costituì una forma di psicoterapia e un metodo d'azione in cui i partecipanti, «a titolo di attori o di spettatori attivi»[13], esploravano emozioni e vissuti personali o collettivi, attraverso una messa in scena improvvisata che trasformava il discorso in rappresentazione. Lo psicodramma consentiva, dunque, di agire su inibizioni, difficoltà e traumi operando così una «catarsi del passato, mediante riattivazione dello stesso, e di presa di coscienza»[14]. Esso, inoltre, agiva su una tripla dimensione temporale, in quanto l'improvvisazione drammatica veniva utilizzata «per cercare di risolvere i conflitti passati, i problemi e le tensioni del presente o le difficoltà del futuro».[15]

Come ricorda lo stesso Lewicki[16], l'operato svolto dai membri del Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.)[17] favorì l'incontro con l'Istituzione scolastica attraverso un «lento processo di collaborazione tra gli operatori teatrali e gli educatori, come Fiorenzo Alfieri, per molti anni membro del consiglio comunale di Torino e responsabile del dipartimento di animazione».[18] Non a caso, infatti, Torino divenne ben presto la culla dell'animazione teatrale, promuovendo così la nascita e lo sviluppo di numerose Compagnie (alcune delle quali descritte nel presente elaborato).[19]

L'animazione si pose, dunque, come un virtuoso *trait d'union* tra una nuova concezione di teatro, lontano dal modello grafocentrico e dalla logica del prodotto, e una «scuola processo»[20] caratterizzata da «modelli pedagogici aperti, multidisciplinari e non autoritari, condivisi con l'educatore e in dialogo con i reali bisogni sociali del bambino, per una sua maturazione autonoma e libera da convenzioni, pienamente cosciente dei valori della partecipazione democratica».[21]

Un ulteriore aspetto di tale movimento fu il suo stretto legame con la sfera del sociale, proprio all'insegna della «partecipazione culturale e del riscatto della qualità del vivere».[22] Le varie esperienze proposte dall'animazione teatrale, tra le quali spiccano quella del movimento di "Scuola e quartiere" a Firenze (1968-1973) e i quattro spettacoli realizzati da Scabia nell'ambito delle operazioni di Decentramento del Teatro Stabile di Torino, sottolinearono la profonda interconnessione tra il lavoro degli operatori del settore e le diverse istanze socio-politico-culturali. L'intento dell'animazione teatrale, infatti, fu proprio quello di dare vita a un «percorso di ricerca nel

[11] Per approfondimenti su J. L. Moreno e sullo psicodramma si rimanda al paragrafo: I.3. La teoria e la pratica dello psicodramma di Jacob Levy Moreno.
[12] Si veda in particolare: Bartolucci, G., *Di alcune ipotesi di Teatrolte*, in "La scrittura scenica", 6, 1973, pp. 27-31; Bartolucci, G., *Di un movimento drammaturgico utopico-effettuale*, in "La scrittura scenica", 9, 1974, pp. 3-19.
[13] Schützenberger, A., A., *Lo psicodramma*, Martinelli, Firenze 1972, p. 26.
[14] Schützenberger, op. cit., p. 28.
[15] Schützenberger, op. cit., p. 28.
[16] Lewicki T., *Animazione teatrale e teatro ragazzi nell'Italia del XX secolo. Un fenomeno fiorente nella prassi educativa e culturale*, LAS, Roma 2017, pp. 26-27.
[17] Per approfondimenti sul Movimento di Cooperazione Educativa si rimanda al seguente paragrafo: I.2. Ricognizione storica sul Movimento di Cooperazione Educativa.
[18] *Ivi*, pp. 26-27.
[19] Si rimanda in particolare alle seguenti sezioni del presente elaborato: I.2 Sviluppo dell'Animazione teatrale durante gli anni Sessanta e Settanta; II.1 Anni Ottanta; II.2 Anni Novanta.
[20] Fiaschini, F., *Processo vs prodotto? Uno sguardo retrospettivo sui rapporti fra teatro, scuola e animazione*, in «Il Castello di Elsinore», n. 72, 2015, p. 98.
[21] *Ibidem*.
[22] Perissinotto L., *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, cit., p. 21.

sociale»[23] in grado di promuovere e di favorire l'incontro tra la comunità, la scuola e la dimensione politica.

Tuttavia, con la fine degli anni Settanta e con l'esaurirsi delle spinte innovatrici dell'animazione, il decennio successivo segnò una progressiva perdita di entusiasmo nei confronti dei risultati prodotti dall'animazione teatrale. Essa, infatti, pur avendo offerto molteplici spunti e proposte pedagogiche-didattiche, si scontrò con delle forme di resistenza al cambiamento all'interno del tessuto scolastico, che spesso si dimostrò non favorevole a tale rinnovamento.

Pertanto, il crollo degli ideali rivoluzionari del '68, nonché l'incapacità di trasmettere tali istanze alle generazioni successive, produssero nei nuovi protagonisti dell'animazione teatrale delle forme di scetticismo verso un teatro aperto e impegnato socio-politicamente.

Tale cambiamento, messo in atto da molti animatori che erano alla ricerca di «un chiarimento sulla propria professionalità e sulla propria funzione tra impegno artistico e socioeducativo»[24] , investì il teatro-scuola con le sue due differenti diramazioni: teatro per ragazzi ("Teatro-ragazzi") e teatro dei ragazzi ("Teatro della scuola"). Il primo si diffuse rapidamente a partire dalla seconda metà degli anni Settanta ed era caratterizzato dalla presenza di gruppi e compagnie professionistiche, riconosciute a livello legislativo[25], alle quali venne demandato l'intero processo creativo. Ciò portò sia al progressivo ridimensionamento della dimensione partecipativa, propria della prima stagione dell'animazione teatrale, sia alla tendenza di prediligere il prodotto sul processo (la ricaduta spettacolare). Il secondo, invece, si diffuse soprattutto all'interno del tessuto scolastico a partire dagli anni Novanta, grazie anche agli interventi legislativi delle Istituzioni (*Protocollo d'Intesa* del 1995 e il *Protocollo d'Intesa sull'educazione alle discipline dello spettacolo* del 1997)[26], che andarono così a rafforzare quel processo di normazione che limitò ulteriormente l'apertura di tale teatro a «ibridazioni e contaminazioni di stile e di metodo».[27]

All'interno del panorama delle «forme chiuse»[28] non mancarono, tuttavia, dei tentativi più o meno efficaci di apertura al dialogo con la collettività, quali ad esempio le numerose rassegne di teatro della scuola che, pur conservando in parte l'impostazione classica dello spettacolo, si presentarono «come eventi culturali di socializzazione e di cittadinanza attiva, con ricadute che investono questioni estremamente attuali come la consapevolezza dei beni comuni, la solidarietà, l'accoglienza, l'intercultura e le relazioni intergenerazionali».[29] Il teatro ragazzi, infatti, grazie alla molteplicità di stili e di linguaggi delle varie Compagnie professionistiche e alla loro autonomia creativa, nel corso degli anni riuscì a dare vita a un vero e proprio genere teatrale «con una sua estetica e un suo mercato, fatto di vetrine, festival, rassegne e premi di settore».[30]

---

[23] Passatore, F., *L'animazione – Dalla scuola al sociale*, in "La scrittura scenica", 10, 1975, p. 15.
[24] Perissinotto, L., *Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, p. 109.
[25] Si pensi ad esempio ai Centri teatrali o ai gruppi riconosciuti dall'E.T.I. Si rimanda in particolare al paragrafo: II. 9 Provvedimenti legislativi e normativi delle Istituzioni nel campo del Teatro-Scuola.
[26] Per approfondimenti sui due protocolli d'intesa si rimanda al paragrafo: II. 9 Provvedimenti legislativi e normativi delle Istituzioni nel campo del Teatro-Scuola.
[27] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale,* cit., p. 81.
[28] *Ivi*, p. 79.
[29] Ivi, p. 84. Tali rassegne verranno approfondite nel paragrafo: II. 10 Rassegne di Teatro-Scuola.
[30] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, «Il Castello di Elsinore», n. 73, 2016, p. 81.

A partire dagli anni Duemila e in misura ancora maggiore nell'ultimo ventennio, il panorama del teatro ragazzi ha visto crescere e svilupparsi numerose Compagnie, che hanno esplorato in modo originale sia i temi "classici" del teatro per l'infanzia (fiaba, famiglia, crescita e formazione dell'individuo) sia tematiche considerate "inappropriate", se non un vero e proprio tabù, come la morte, l'affettività e l'educazione sessuale. Una cornucopia di linguaggi, forme e contenuti da cui attingere non solo per introdurre le nuove generazioni a teatro, ma anche per fornire loro degli strumenti, delle chiavi di lettura, per comprendere ed essere in grado di affrontare questo profondo periodo di crisi che Miguel Benasayag e Gérard Schmit hanno definito come «epoca delle passioni tristi».[31]

Al fine di compiere una ricognizione storica sul complesso e vario fenomeno dell'animazione teatrale, del teatro-ragazzi e del teatro della scuola, si è deciso di strutturare il presente elaborato in tre capitoli, ciascuno incentrato su un determinato arco cronologico e focalizzato sul racconto vivo delle esperienze di alcuni dei rispettivi protagonisti:

Il capitolo I presenta sia un'analisi delle esperienze condotte da alcuni dei "padri fondatori" dell'animazione teatrale, che lo sviluppo di tale movimento durante gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso.
Il capitolo II, invece, descrive il nuovo scenario dell'animazione teatrale alla fine degli anni Settanta, nonché lo sviluppo, durante gli anni Ottanta e Novanta, del teatro-ragazzi e del teatro della scuola. Vengono altresì approfonditi i principali provvedimenti legislativi e normativi delle Istituzioni nel campo del teatro-scuola, le sue figure professionali, il ruolo dei laboratori teatrali e il fenomeno delle rassegne teatrali.
Il capitolo III, infine, contiene una riflessione sullo stato del teatro-ragazzi in Italia dagli anni Duemila ad oggi, nonché l'analisi di un caso studio, ovvero l'Associazione *Bricabrac* fondata a Bolzano da Giuliana Lanzavecchia.

L'indagine condotta in queste pagine rappresenta di fatto un piccolo contributo rispetto alla vasta e articolata mole di studi condotti sull'argomento. In particolar modo ritengo che i più recenti sviluppi del teatro-ragazzi certamente diverranno oggetto di futuri approfondimenti.

Capitolo I

Ricognizione storica sull'animazione teatrale e i suoi protagonisti

[31] Benasayag M., Schimt G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2013.

I. Fonti storiche e teoriche dell'Animazione Teatrale

L'animazione teatrale (come già precisato nell'Introduzione) è stato un movimento proprio della seconda metà del Novecento caratterizzato da elementi drammaturgici, artistici e pedagogici, benché le sue radici affondino nelle temperie storico-culturale della prima metà del Novecento.

Per comprendere appieno le caratteristiche e gli sviluppi dell'animazione teatrale si ritiene necessario individuare e analizzare nel dettaglio alcune delle possibili fonti storiche e teoriche di tale movimento.

I.1 Asia Lacis e l'esperienza teatrale di Orël

La figura di Asja Lacis (1891-1979) rivestì un ruolo di estrema importanza nella storia del teatro e della pedagogia del Novecento. Il suo operato in veste di regista teatrale, attrice, scrittrice, pedagogista nonché militante rivoluzionaria lettone consentì, infatti, di sviluppare una forte interconnessione tra le Avanguardie lettoni, russe e tedesche.

Il nome di Anna "Asja" Lacis venne riscoperto a Berlino «durante la calda stagione del '68»[32], grazie alle ricerche condotte da Hildegard Brenner (Bonn, 9 settembre 1927) col supporto di alcuni «giovani archeologi culturali di sinistra»[33]: essi riuscirono a individuare negli archivi della DDR (*Deutsche Demokratische Republik*) un intero fascicolo dedicato a Walter Benjamin, che era stato «restituito al paese dall'Unione Sovietica negli anni Cinquanta»[34] e che conteneva il saggio *Programma per un Teatro Proletario di Bambini*, insieme ad alcune lettere indirizzate proprio ad Asja Lacis. Decisero pertanto di entrare in contatto con la regista lettone (che in quel periodo viveva nella città di Valmiera insieme al marito Bernhard Reich), al fine di portare alla luce il suo lavoro e specialmente il suo pensiero politico-sociale, «in gran parte ancora assente dalle storiografie ufficiali»[35].

Nel 1971 a Monaco, grazie alla collaborazione con Hildegard Brenner, venne pubblicato il libro *Revolutionar im Beruf* (*Professione rivoluzionaria*), testo autobiografico in cui la stessa Lacis espose la sua vita e il suo pensiero politico, sociale e teatrale. Tale libro riscosse un enorme successo al punto che si decise di tradurlo in italiano, francese e spagnolo. In Italia venne pubblicato nel 1976, fornendo così «spunti importanti per i vari dibattiti di maggiore attualità dell'epoca – dall'animazione teatrale alla pedagogia radicale fino al femminismo»[36].

Si ritiene pertanto utile proporre un breve *excursus* biografico, focalizzando l'attenzione sull'esperienza teatrale di Orël del 1918 e sulla creazione a Mosca di un cinema per bambini; l'intento, infatti, non è quello di fornire una biografia completa della regista lettone, aspetto per altro già indagato nel recente libro di Brinkmanis Andris[37], ma quello di presentare delle coordinate utili per comprendere al meglio l'importanza del lavoro di Asja Lacis come fonte storica dell'animazione teatrale.

---

[32] Brinkmanis, A., (a cura di), *Asja Lacis. L'agitatrice rossa. Teatro, femminismo, arte e rivoluzione*, Meltemi, Milano 2021, p. 13.
[33] *Ibidem.*
[34] *Ibidem.*
[35] *Ibidem.*
[36] *Ivi,* p. 14.
[37] Brinkmanis, A., (a cura di), *Asja Lacis. L'agitatrice rossa. Teatro, femminismo, arte e rivoluzione*, Meltemi, Milano 2021.

Asja Lacis nacque nel 1891 in Livonia, tra le attuali Estonia e Lettonia, e trascorse la sua prima infanzia «in una casa che il barone tedesco Wolf affittava ad artigiani»[38]. In seguito il padre, di professione sarto e sellaio, decise di trasferirsi con la famiglia a Riga, iniziando un lavoro in una fabbrica di vagoni, e di iscrivere la figlia in un ginnasio privato, in cui se da un lato la giovane Lacis fu vittima dei pregiudizi borghesi, dall'altro ebbe modo di entrare in contatto con la letteratura e il teatro, alla scoperta di Ibsen, Maeterlinck, dei decadentisti russi, dei simbolisti francesi e lettoni[39]:

> Ero l'unica figlia di operai fra figlie di industriali, alti funzionari e "baroni grigi" (come erano chiamati i latifondisti). Le loro uniformi scolastiche erano di tessuti costosi, il mio grembiulino fatto della stoffa più a buon mercato. Ridevano di me e mi insultavano, ma gli insegnanti prendevano le mie difese vedendo la mia passione per la letteratura e l'arte.[40]

Dal 1912 al 1914 proseguì gli studi presso l'Istituto di ricerca psico-neurologico Bechterev a Pietroburgo, «una delle strutture educative più innovative e anticonformiste del tempo, ammettendo fra i suoi ranghi donne e studenti appartenenti alle più diverse diaspore»[41]; qui ebbe modo di entrare in contatto con importanti studiosi tra cui il professor Bechterev, direttore dell'Istituto, Mikhail Reissner, professore di psicologia criminale che era solito promuovere dibattiti di natura politica tra gli studenti, e il professor Aničkov che teneva corsi di filosofia, con particolare interesse per il pensiero di Nietzsche.

In seguito, con lo scoppio della guerra nel 1914, Lacis si trasferì a Mosca (dopo una serie di brevi soggiorni a Riga e Orel), dove si iscrisse all'Università Shanavsky e poi ancora alla scuola di teatro fondata da Fëdor Komissarževskij (1882-1954)[42], regista teatrale e fratello di Vera Komissarževskij (1864-1910)[43]. Tale scuola adottava un sistema di formazione teatrale di stampo non tradizionale: in primo luogo il regista, pur essendo necessario, non si doveva porre come «un dittatore con la frusta»[44] ma come colui che «trascina gli altri, *primus inter pares*»[45]. In secondo luogo gli attori dovevano «studiare filosofia e formarsi una visione del mondo»[46], poiché Komissarževskij era convinto che «il teatro non potesse esistere senza filosofia»[47].

Nello specifico il programma didattico della scuola di teatro di Komissarževskij prestava particolare attenzione alle discipline teoriche:

> Sachnovskij, noto regista moscovita, insegnava teoria della letteratura. Ricordo la sua sensibile analisi comparata dello stile di Dostoevskij e di Turgènev. Panžin, uno specialista, insegnava storia del teatro medievale. Le lezioni di teoria dell'arte scenica erano tenute dallo stesso Komissarževskij,

[38] Brinkmanis, A., 2021, p. 55.
[39] Cfr. *Ivi,* p. 20.
[40] *Ivi,* p. 56.
[41] *Ivi,* p. 21.
[42] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Borovsky,V., *A Triptych from the Russian Theatre: an Artistic Biography of the Komissarzhevsky Family*, University of Iowa Press, 2001.
[43] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Borovsky,V., *A Triptych from the Russian Theatre: an Artistic Biography of the Komissarzhevsky Family*, University of Iowa Press, 2001.
[44] *Ivi,* p. 62.
[45] *Ibidem.*
[46] *Ivi,* p. 21
[47] *Ibidem.*

> che guidava con l'attore Pevcòv anche le esercitazioni pratiche. Queste avevano il fine di sviluppare la fantasia, facevamo pertanto molte improvvisazioni sui testi. […]Komissarževskij voleva formare soprattutto un attore "pensante".[48]

Grazie ai suoi studi, Lacis ebbe modo di partecipare attivamente e con grande consapevolezza alla vita accademica e culturale della città, «frequentando l'opera, i teatri, le mostre, assistendo agli spettacoli di Vsevolod Mejerchol'd, di Nicholai Evreinov (in particolare alle sue rievocazioni di massa quali *L'assalto al palazzo d'inverno*), di Alexander Tairov e di Konstantin Stanislavskij, nonché alle letture poetiche del giovane Vladimir Majakovskij»[49]. Sviluppò, dunque, forti legami con un nucleo di artisti, poeti, teorici e registi cinematografici e teatrali tra cui Ėjzenštejn (1898-1948)[50], Vladimir Nemirovich-Dančenko (1858-1943)[51], Sergei Tret'jakòv (1892-1939)[52] e Dziga Vertov (1896-1954).[53]

Lacis rimase particolarmente affascinata dai lavori di Mejerchol'd in quanto i suoi spettacoli «infrangevano l'accademismo e sbaragliavano le convinzioni»[54], col preciso intento di urtare il pubblico e irritare la critica. Fu soprattutto colpita dall'articolo in cui Mejerchol'd rispondendo al critico Eichenbaum, che prediceva il tramonto imminente e inevitabile del teatro ormai ritenuto «non più un'arte»[55], replicò che solo il superamento del teatro naturalista avrebbe permesso di far diventare il teatro «un'arte per le generazioni future»[56].

Nel 1917 con la presa del Palazzo d'Inverno e la conquista del potere da parte dei soviet ebbe inizio l'Ottobre teatrale, come ricorda la stessa Lacis:

> Quando lessi sui muri delle case i primi appelli "A tutti! A tutti!" firmati da Lenin, fui completamente dalla parte dei soviet: volevo essere un buon soldato della rivoluzione e modificare la mia vita sotto la sua guida. La vita intanto cambiava tutt'intorno; il teatro irrompeva nella strada e la strada nel teatro. Cominciava l'Ottobre teatrale.[57]

Mejerchol'd fu il primo nel mondo del teatro a prendere posizione per i soviet, cercando il contatto con i lavoratori nelle fabbriche, con gli appartenenti all'Armata Rossa e organizzando circoli teatrali. Il suo operato fu, per Lacis, un vero e proprio punto di riferimento per la sua attività registica in particolar modo a Orël, Riga, Mosca, Kazakistan e Valmiera.

---

[48] *Ivi*, pp. 63-64.
[49] *Ivi*, p. 21.
[50] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Sklovskij, V., *Sua maestà Eisenstein: biografia di un protagonista*, Ghibli, Milano 2021; Somaini, A., *Ejzenštejn : il cinema, le arti, il montaggio*, Piccola biblioteca Einaudi, Torino 2011.
[51] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Nemirovič-Dančenko, V., *My life in the Russian theatre*, translated by John Cournos ; with an introduction by Joshua Logan, a foreword by Oliver M. Sayler and a chronology by Elizabeth Reynolds Hapgood, Theatre Arts Books, New York 1968.
[52] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Leach, R., *Sergei Tretyakov: A Revolutionary Writer in Stalin's Russia*, Glagoslav Publications, London 2021.
[53] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Montani, P., *Dziga Vertov*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
[54] Brinkmanis, A., 2021, p. 58.
[55] *Ivi,* p. 59.
[56] *Ibidem*.
[57] *Ivi*, p. 66.

L'esperienza teatrale di Orël consentì a Lacis di mettere effettivamente in pratica il rinnovamento del teatro secondo il modello dell'Ottobre teatrale. Nel 1918, infatti, Lacis si trasferì nella città di Orël, 400 chilometri circa a sud di Mosca, per lavorare come regista presso il teatro locale nella compagnia di Mejerchol'd e ben presto si rese conto della condizione in cui versavano i bambini:

> Per le strade di Orel, nelle piazze dei mercati, nei cimiteri, nelle cantine, nelle case distrutte vedevo schiere di bambini abbandonati: i *besprisorniki.* Fra loro c'erano ragazzi con i visi neri, non lavati da mesi; indossavano giacche a brandelli da cui l'ovatta pendeva a ciuffi, calzoni imbottiti larghi e lunghi tenuti su con una corda. Erano armati di bastoni e spranghe di ferro. Andavano sempre in giro a gruppi guidati da un capo e rubavano, rapinavano e uccidevano. In breve erano bande di teppisti, vittime della guerra mondiale e di quella civile. […] Negli ospizi comunali invece erano ospitati gli orfani di guerra. Volli visitarli. Questi bambini avevano da mangiare, erano vestiti decorosamente, avevano un tetto sul capo, ma si guardavano intorno come vecchi: occhi stanchi, tristi, nulla li interessava.[58]

Tale scenario spinse Lacis a intervenire per cercare di salvare i *besprisorniki*[59] e restituire loro l'infanzia e la prospettiva di un futuro migliore proprio attraverso il gioco teatrale.

Per comprendere maggiormente il fenomeno dei *besprisorniki*, definito da Walter Benjamin come uno «spettacolo indicibilmente triste»[60], è necessario specificare che nella Russia post-rivoluzionaria i *besprisorniki* rappresentavano una tragica conseguenza del primo conflitto mondiale e della guerra civile. Si trattava infatti di bambini orfani o abbandonati, vagabondi che vivevano in strada, per lo più organizzandosi in bande criminali, la cui presenza era stimata intorno a sette milioni nel 1922[61]. Nel 1924 si organizzò a Mosca il primo congresso dedicato ai *besprisorniki* e Nadežda Krupskaja (1869-1939)[62], pedagogista e moglie di Lenin, pronunciò il discorso di apertura in cui, riconoscendo la gravità del fenomeno, ne attribuiva le cause alla passata politica zarista borghese. Al contempo auspicava che il loro numero si sarebbe ridotto drasticamente grazie agli interventi del nuovo governo. Nei primi anni Trenta, il numero dei *besprisorniki*, pur essendo in parte diminuito, costituiva ancora un fenomeno di indicibile tristezza:

> Nonostante il trionfalismo della propaganda stalinista […] per buona parte di loro la sorte fu decisamente meno gloriosa: in genere entrarono nelle file della criminalità, e molti finirono nei lager […] Nei lager i ragazzini, che potevano avere anche dodici anni, erano chiamati dai detenuti adulti *maloletki* (*malo* = poco e *leta* = anni), marmocchi.[63]

[58] *Ivi*, p. 67.
[59] Sui *besprisorniki* si veda in particolare la recente pubblicazione di Mecacci L., *Besprizornye. Bambini randagi nella Russia sovietica (1917-1935)*, Adelphi, Milano 2019.
[60] Mecacci, L., op., cit.,, p. 23.
[61] *Ivi*, p. 24 cfr.
[62] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura di Nadezhda Krupskaja e sul suo ruolo all'interno del tessuto scolastico si veda in particolare: Genovesi, G., *Lenin e Krupskaja e i Piani di riforma della scuola del 1918 e del 1923*, Quaderni di ricerche pedagogiche, Anicia, Roma 2019.
[63] Mecacci, L., op., cit., pp. 25-26.

Nel 1935, appena dieci anni dopo il discorso tenuto dalla Krupskaja al congresso di Mosca del 1924, «alla progettualità rieducativa era ormai subentrata la soluzione repressiva»[64]; infatti Stalin decretò l'inizio della liquidazione del fenomeno, non solo con le fucilazioni dei *besprisorniki* con più di dodici anni, ma anche con l'eliminazione dei libri che avevano provato a documentare gli eventi.[65]

Lacis, desiderosa di garantire un futuro ai *besprisorniki*, decise di adibire la sua abitazione come sede principale per le attività teatrali, grazie al supporto di Ivan Michail Čurin[66], responsabile dell'Istruzione popolare della città:

> Le stanze furono unite a formare una sala, le cui pareti furono decorate di affreschi. Avevamo calcolato che sarebbero venuti quindici bambini: ne arrivarono cento.[67]

Lacis si interrogò fin da subito sulla migliore metodologia da adottare, ben consapevole del fatto che un approccio mirato esclusivamente al prodotto non avrebbe mai portato alla loro educazione estetica, dal momento che i bambini avrebbero avvertito una «volontà estranea che li guida e li costringe: la volontà del regista»[68], mentre Lacis desiderava sviluppare le loro facoltà artistiche e morali:

> Io volevo che il loro occhio vedesse meglio, che il loro orecchio udisse più finemente, che le loro mani formassero dal materiale informe oggetti utili.[69]

Conscia dei suoi obiettivi, la regista lettone decise di suddividere il lavoro in diverse sezioni, ciascuna con a capo una figura professionista di riferimento:

> Per sviluppare l'occhio, la vista, i bambini dipingevano e disegnavano. Dirigeva questa sezione Viktor Šestakòv, che più tardi lavorò come scenografo con Mejerchol'd. Un pianista guidava l'educazione musicale. C'era poi l'addestramento tecnico: i bambini costruivano oggetti, edifici, animali, figure e così via. Altre sezioni della mia scuola sperimentale a Orel erano dedicate al ritmo e alla ginnastica, alla dizione e all'improvvisazione. Le forze latenti che si liberavano attraverso il processo di lavoro e le capacità che si sviluppavano le unificavamo mediante l'*improvvisazione*. Così nasceva il nostro teatro, in cui bambini recitavano per bambini.[70]

Dalle parole della stessa regista possiamo ricavare i seguenti punti: in primo luogo l'importanza del processo rispetto al prodotto poiché, dato un testo, il fine ultimo non deve essere la messa in scena dello spettacolo, bensì lo sviluppo, nei soggetti coinvolti, di competenze artistiche e didattiche; in

[64] *Ivi,* p. 27.
[65] *Ivi,* pp. 27-33 cfr.
[66] Brinkmanis, A., op., cit.,, p. 68.
[67] *Ibidem.*
[68] *Ibidem.*
[69] *Ibidem.*
[70] *Ivi,* pp. 68-69.

secondo luogo le figure professionali come il regista, non devono porsi nei confronti dei bambini come «dittatori con la frusta»[71], ma come delle guide che incoraggiano la loro crescita artistica.

Il punto di partenza del progetto fu, dunque, «l'osservazione»[72] che veniva praticata e sviluppata non solo all'interno dello studio attraverso il disegno, la pittura e la musica, ma anche all'aperto:

> Al mattino presto e poi ancora alla sera ce ne stavamo fuori con i bambini e facevamo notare loro come i colori mutassero a seconda della distanza e dell'ora del giorno, come di mattina e di sera suoni e rumori risuonassero diversamente, e come il silenzio possa cantare…[73]

All'inizio solo i bambini provenienti dagli ospizi municipali parteciparono al progetto, mentre i *besprisorniki* si mostrarono ostili e scostanti:

> Ai *besprisorniki* non riuscii ad avvicinarmi per molto tempo. Quando rivolsi loro la parola per la prima volta al mercato e li invitai a venire da noi, mi schernirono, mi minacciarono coi bastoni e mi mandarono a quel paese. Ma io ritornai. Si abituarono a me e ai nostri battibecchi, tanto che se non mi facevo vedere per un po'e poi tornavo, mi si facevano intorno urlando, come una vecchia conoscenza.[74]

Un punto di svolta avvenne in occasione di un'improvvisazione di *Alinur*[75] di Mejerchol'd: durante l'improvvisazione dei bambini di una scena in cui dei briganti, seduti attorno a un focolare, si vantavano delle loro imprese, giunsero i *besprisorniki* spinti dalla curiosità instillata dai ripetuti incontri con la regista lettone.

Lacis convinse i bambini a continuare l'improvvisazione senza prestare attenzione a quei ragazzi minacciosi, vestiti di «elmi di carta sul capo, corazze di rami e pezzi di latta, picche e bastoni in mano»[76]. Dopo un po' Vanika, il capo dei *besprisorniki*, e i suoi compagni fecero irruzione sulla scena allontanando gli altri bambini e iniziando a recitare la parte dei briganti:

> Si vantavano di assassinii, incendi, ruberie, con cui cercavano di superarsi a vicenda in crudeltà; poi si alzarono e squadrarono con disprezzo beffardo i nostri ragazzi: "Ecco come sono i briganti".[77]

Lacis decise di non intervenire spinta dal desiderio di «conquistare un ascendente su di loro»[78] e di coinvolgerli all'interno del gruppo; effettivamente i *besprisorniki* «ritornarono e presero in seguito parte attiva al nostro teatro».[79]

---

[71] Brinkmanis, A., op., cit., p. 62.
[72] *Ivi,* p. 69.
[73] *Ibidem.*
[74] *Ivi,* p. 70.
[75] Tratto dalla fiaba di Oscar Wilde *Il figlio delle stelle*. Wilde, O., *Il figlio delle stelle*, Einaudi ragazzi, San Dorligo della Valle 2003.
[76] Brinkmanis, A., op., cit., p. 70.
[77] *Ibidem.*
[78] *Ivi,* pp. 70-71.
[79] *Ivi,* p. 71.

Si decise dunque di focalizzare i lavori delle varie sezioni sullo studio e sull'analisi di *Alinur* dal momento che il testo aveva catturato l'attenzione di tutti i bambini:

> Improvvisare lo spettacolo significò per i bambini felicità e avventura. Si impegnarono a fondo e il loro interesse si ridestò. Si lavorò seriamente; tagliando, incollando, danzando e cantando impararono i testi.[80]

Solamente al termine dei lavori della singole sezioni si discusse se rappresentare il testo pubblicamente in quanto i bambini avevano espresso il desiderio di condividere questa esperienza con tutti i bambini della città:

> La rappresentazione pubblica si trasformò in una festa. I bambini del nostro studio si avviarono in una specie di corteo carnevalesco al teatro all'aperto della città. Portavano con sé, cantando per le strade, gli animali, le maschere, gli accessori e le scene. A loro si unirono spettatori piccoli e grandi. La sera furono in molti a seguirci nella strada di ritorno verso la casa Turgénev.[81]

Nel 1928, a Berlino, Lacis raccontò la sua esperienza a Johannes Robert Becher (1891-1958)[82] e a Gerhart Eisler (1897-1968), i quali, conquistati da questo modello di educazione estetica, proposero di «creare un teatro di bambini di questo tipo nella Karl-Liebknecht-Haus»[83] e di redigere un programma. Lacis, dunque, si rivolse a Walter Benjamin che aveva conosciuto a Capri nel 1924 e che aveva fin da subito appoggiato l'idea di un teatro proletario dei bambini, per la stesura delle sue teorie. Nacque così il *Programma per un teatro proletario di bambini* nella sua seconda stesura, di cui si parlerà in modo più approfondito nel paragrafo successivo.[84]

Nel 1920 Lacis tornò a Riga per circostanze personali e su richiesta del partito comunista, illegale in Lettonia, accettò la direzione di un teatro-studio per i giovani lavoratori che frequentavano l'università popolare. Tale teatro, impostato su un modello «costruttivista»[85], prevedeva esercizi di improvvisazione su temi rivoluzionari e la lettura di poesie di Rainis, Laicēns, Paegle e dei «primi poeti proletari della Russia sovietica (Vladimir Vladimirovič Majakovskij (1893-1930)[86], Vladimir Kirillov (1890-1937)[87], Aleksei Gastev (1882-1939)[88], Michail Prokof'evič Gerassimov (1889-1937))»[89]. Inoltre organizzavano anche "improvvisazioni di protesta" dai forti connotati politici: in particolare diedero vita a uno spettacolo di protesta incentrato sul tema della prigione dal momento

[80] *Ibidem.*
[81] *Ibidem.*
[82] Per un primo riferimento bibliografico sull'autore si veda in particolare: Behrens, A., *Johannes R. Becher: eine politische Biographie*, Böhlau, Köln 2003.
[83] *Ivi,* p. 72.
[84] Walter Benjamin scrisse una seconda stesura del *Programma per un teatro proletario di bambini* in quanto la prima venne giudicata da Becher ed Eisler come eccessivamente complicata. Tale stesura non è più stata ritrovata. Cfr. Brinlmanis, A., op., cit., p. 72.
[85] *Ivi,* p. 80.
[86] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Bengt, J., *Majakovskij : una vita in gioco*, Neri Pozza, Vicenza 2022; Ripellino, A., M., *Majakovskij e il teatro russo d'avanguardia*, Einaudi, Torino 1968.
[87] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Mally L., *Revolutionary Acts: Amateur Theater and the Soviet State, 1917-1938*, Ithaca, NY: Cornell University Press 2000.
[88] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Rolf H., *Aleksei Gastev and the Metallization of the Revolutionary Body*, Slavic Review 56-3 (Autumn 1997), pp 500-518.
[89] *Ivi,* pp. 80-81.

che in quel periodo alcuni lavoratori e scrittori rivoluzionari rinchiusi nella prigione di Riga vennero fucilati. A seguito di questa manifestazione tutti i membri del teatro-studio vennero arrestati e imprigionati «per breve tempo».[90]

In seguito Lacis organizzò una rappresentazione del *Volto dei secoli* di Leons Paegle (1890-1926)[91], incentrata sul tema delle lotte tra padroni e schiavi in una «carrellata storica»[92], partendo dall'Antico Egitto fino al 1921. Al termine dello spettacolo la regista lettone venne nuovamente arrestata (questa fase della vita di Lacis venne successivamente definita come «teatro perseguitato»[93]).

Nel 1922 per sfuggire alla dura repressione del regime bianco in Lettonia, Asja Lacis si recò in Germania, dove l'esistenza del partito comunista era considerata legale. Durante questo periodo Lacis ebbe modo di entrare in contatto con Aleksej Tolstoj, Boris Pilnjak (1894-1938)[94], Andrej Belyj (1880-1934)[95], Aleksej Michajlovič Rémizov (1877-1957) e di frequentare la vita culturale della città con i suoi «circoli culturali, i teatri (*Volksbühne*), le aggregazioni letterarie e artistiche più politicamente radicali legate al *Proletkult* e al teatro agit-prop».[96] Presso l'abitazione dell'attrice Maria Leiko (1887-1938) ebbe modo di incontrare Fritz Lang (1890-1976)[97] e Bernhard Reich, i quali si dimostrarono particolarmente interessati al teatro russo e all'esperienza dell'ottobre teatrale.

Nel 1923 Lacis si trasferì a Monaco, insieme a Reich, dove conobbe Bertolt Brecht (1898-1956)[98] e il suo Teatro da camera. Brecht rimase affascinato dall'esperienza teatrale di Lacis e le propose di assisterlo nella preparazione della *Vita di Edoardo II d'Inghilterra* con l'incarico di provare le scene di massa e successivamente come attrice nei panni di del giovane principe Edoardo, tuttavia:

> Quando Brecht chiese per me un contratto alla direzione del Teatro da camera di Monaco, ne ebbe un rifiuto categorico: "Una comunista nel nostro teatro, impossibile!". Brecht rimase inamovibile e diede un *ultimatum*: rischiava non poco. La direzione cedette, ma immediatamente dopo la prima fui espulsa da Monaco.[99]

Dopo un breve soggiorno in Baviera, Lacis riuscì a tornare a Monaco grazie all'intervento di Brecht che riuscì a farle ottenere un permesso di soggiorno e la possibilità di continuare a lavorare con il teatro espressionista di Brecht:

---

[90] *Ivi,* p. 81.
[91] Brinlmanis, A., 2021, p. 72.
[92] *Ivi,* p. 81.
[93] *Ivi,* pp. 24-25.
[94] Si veda in particolare il suo romanzo pubblicato nel 1926 e immediatamente censurato dalla critica russa: Pil'njak B., *Storia della luna che non si spense*, Elliot, Roma 2019.
[95] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Giuliano, G. (a cura di), Belyj, A.; Florenskij, P., A., *L' arte, il simbolo e Dio. Lettere sullo spirito russo*, Medusa Edizioni, Milano 2004.
[96] *Ivi,* p. 25.
[97] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Lotte H. Eisner, *Fritz Lang*, Mazzotta, Milano 1978.
[98] Per una prima bibliografia di riferimento sull'autore si veda in particolare: Fertonani, R. (a cura di), *Per conoscere Brecht. Bibliografia aggiornata di Elena Giobbio Crea*, Mondadori, Milano 1970; Ewen, F., *Bertolt Brecht : la vita, l'opera, i tempi*, Feltrinelli, Milano 1970.
[99] *Ivi,* p. 86.

> Voleva che in ogni gesto fosse espresso l'intero carattere; plasmava dialogo e verso diversamente da come gli attori erano abituati: voleva far perdere loro il vizio dell'approssimazione, della nebulosità, della generalizzazione. Era già l'inizio del *linguaggio gestuale*. Per gli attori lavorare con lui era difficile, perché Brecht proponeva sempre qualcosa di nuovo e consegnava foglietti con battute diverse perfino durante la prova generale. Ma la sua forza creativa li travolgeva e lavoravano con interesse e pazienza.[100]

Nel 1925 Leons Paegle (1890-1926) scrisse a Lacis invitandola a dirigere un teatro politico presso un circolo sindacale di sinistra a Riga. Qui dovette fare nuovamente i conti con la natura illegale del suo teatro e con la necessità di ingegnarsi «nella scelta del repertorio per tenere lontana la polizia».[101]

La regista lettone, inoltre, ebbe modo di lavorare con i bambini, figli dei lavoratori che venivano al circolo, scegliendo di adottare la stessa metodologia applicata a Orel e iniziò a far lavorare i bambini su testi scritti «appositamente per i ragazzi»[102] da Leons Paegle e Linards Laincēns (1883-1938)[103]:

> Da questo giocare al teatro nacque il primo gruppo di pionieri a Riga. I bambini diventarono cospiratori, anzi riconoscevano i poliziotti in borghese meglio di noi.[104]

Nel 1926 dovette rifugiarsi a Mosca in quanto ricercata dal governo lettone in base alla legge Kerenskij, in vigore in Lettonia.

Nel 1928 a Mosca, desiderando ancora lavorare con i bambini e in particolare con i *besprisorniki*, Lacis venne incaricata dal dipartimento di Mosca per l'istruzione popolare di organizzare una delle prime sale cinematografiche dedicate ai bambini presso i locali del vecchio cinema Balkan. Per la realizzazione del progetto, Lacis venne affiancata dalla pedagogista Nadežda Krupskaja[105], vedova di Lenin, la quale era del parere di «presentare nel cinema per ragazzi una scelta comprensibile dei migliori film per adulti»[106], convinta che i bambini non debbano essere considerati come «creature stupide»[107], bensì come «piccoli uomini, in grado di capire molte cose»[108].

Una commissione, nominata dal Sojuzkino, società unica statale dell'industria cinematografica, si occupò di operare una selezione dei «film migliori e più interessanti»[109] e di mettere insieme «la

[100] *Ivi,* p. 85.
[101] Brinkmanis, A., 2021, p. 96.
[102] *Ibidem.*
[103] In particolare tra i testi scritti da Paegle e Laicēns si ricorda *Il Bastone nel sacco* e *La macchina da cucire e il mulino*. Questi testi, altamente incentrati sul processo, consentivano ai bambini di capire i fatti economici elementari sotto forma di gioco scenico. Brinkmanis, A., op., cit., pp. 96-97 cfr.
[104] *Ivi,* p. 97.
[105] In quel periodo Nadežda Krupskaja lavorava nel Narkompros, il Commissariato del popolo per l'istruzione. *Ivi,* p. 100 cfr.
[106] *Ivi,* p. 100.
[107] *Ibidem.*
[108] *Ibidem.*
[109] *Ivi,* p. 101.

dotazione per il cinema dei ragazzi»[110]. I bambini scelsero in particolare *Le ali del servo* di Jurij Taric e *Abrek Sauz*.

I ragazzi dunque, scelti i titoli, si occuparono di tutto il materiale necessario per la promozione e la divulgazione dei film, tra cui «manifesti, disegni, poesie, estratti storici e letterari».[111] Si formò così una comunità di bambini pressoché autonoma nell'organizzazione e nella gestione della sale, nella promozione e nella critica dei film.

Nel 1928 scrisse, insieme a Ludmilla Keilina, l'articolo: *I bambini e il cinema. L'attrazione di massa dei bambini al cinema,* pubblicato sulla rivista "Komunisticheskaja Revolucija" per analizzare la situazione del cinema per bambini a Mosca. Da questa analisi emerse che i film per bambini, «nonostante il loro enorme impatto educativo sull'infanzia»[112], non venivano utilizzati in alcun modo nelle scuole. L'esperienza cinematografica[113] rimaneva, pertanto, così vincolata alla visione di film commerciali che «ostentano i lussi e gli agi della società borghese senza mostrare l'altra faccia della medaglia»[114]. Le poche proiezioni di film per bambini, a Mosca, venivano effettuate nei cinema commerciali dei distretti «grazie all'organizzazione di *matinée* rivolte a loro sotto la guida degli insegnanti»[115], ma il tutto si muoveva lungo la linea extracurriculare:

> Si è tentato di organizzare un cinema speciale per i bambini. Ma la realizzazione del cinema per i bambini nei locali di un cinema commerciale complica e inibisce l'attività educativa. È impossibile avere tempo per un lavoro pedagogico appropriato dopo la visione del film. I bambini, infatti, devono andarsene subito dopo la fine dello spettacolo e risulta impossibile realizzare un'analisi di contenuto educativo dopo la proiezione del film.[116]

Nell'articolo Lacis analizzava anche le esperienze del cinema per bambini all'estero, in particolare in Germania come la "Badische Lichtspiele für Schul Volksbildung", società attiva nel Baden, che organizzava proiezioni di film scolastici per bambini. Inoltre Lacis segnalava che, sempre in Germania, erano presenti strutture cinematografiche che operavano all'interno delle scuole in termini curriculari proiettando film educativi.

Nelle conclusioni la regista lettone riteneva necessario «collegare e razionalizzare il lavoro già svolto dalle diverse strutture che organizzano le *matinée* per bambini»[117], «rafforzare la rete scolastica, offrendo ai film per bambini la possibilità di una più lunga permanenza sugli schermi e, di conseguenza, aumentando la redditività della proiezione di quel genere»[118], «aumentare il numero di proiezioni per i bambini incrementando i fondi a ciò destinati»[119], «aumentare la

[110] *Ibidem.*
[111] *Ibidem.*
[112] *Ivi,* p. 157.
[113] Da un'indagine condotta, nel 1928, dall'Istituto dei metodi di lavoro didattico a Mosca emerse che l'83% dei duemila bambini intervistati, il 41% si recava al cinema tre-quattro volte al mese, il 18% cinque-otto volte al mese, il 5% dieci-venti volte al mese. Dunque il 64% si recava al cinema a cadenza settimanale. Brinkmanis, A., 2021, p.158 Cfr.
[114] *Ivi,* p. 158.
[115] *Ivi,* p. 161.
[116] *Ivi,* pp. 161-162.
[117] *Ivi,* p. 166.
[118] *Ibidem.*
[119] *Ibidem.*

produzione di film per bambini sovietici riducendo l'importazione di film stranieri»[120] e infine «inserire la proiezione di film educativi nei programmi scolastici sovietici, senza i quali il cinema delle scuole avrà un carattere di intrattenimento e non educativo».[121]

Nel 1928 Lacis ritornò a Berlino come «rappresentante ufficiale in Germania della Missione sovietica per il cinema documentario e per bambini»[122] e promosse la cultura sovietica in particolare attraverso le opere di Vertov. Qui incontrò nuovamente Brecht, Benjamin e Becher, il quale organizzò per la regista lettone una conferenza sulla drammaturgia sovietica contemporanea alla Lega degli scrittori proletari tedeschi. Lacis parlò dettagliatamente di Vsevold Višnévskij, Anatoli Glebov, Bill'-Belocerkovskij, il teatro politico e gli autori della RAPP (l'Associazione russa degli scrittori proletari). Dato il successo della conferenza decisero di ripeterla in una grande sala per i disoccupati, con l'intento di focalizzarsi maggiormente sugli autori della RAPP come Afinogènov e Kiršon, tuttavia nel bel mezzo della relazione Lacis venne interrotta dagli uomini delle SA (le *Sturmabteilungil*, il primo gruppo paramilitare del partito nazista) al grido di «Via L'agitatrice rossa di Mosca!»[123].

Becher, dopo aver portato Lacis in un luogo sicuro, la rassicurò dal momento che «cose di questo genere succedevano spesso: dove c'erano riunioni comuniste, arrivavano subito le SA, ma il Fronte rosso rompeva loro il muso»[124] ed era convinto che «presto in Germania la rivoluzione proletaria sarebbe scoppiata e avrebbe avuto la meglio»[125].

Nel 1931 Lacis si recò nuovamente a Mosca per aiutare Erwin Piscator, iniziatore e teorico del teatro Agitprop in Germania, il quale aveva ricevuto dal Mesrabpom, Soccorso internazionale dei lavoratori che gestiva anche una casa di produzione cinematografica, l'incarico di realizzare *Der Aufstand der Fischer von St. Barbara*, tratto da un romanzo di Anna Segher.

Nel frattempo, la situazione politica in Russia risentì degli interventi di Stalin e delle "purghe" messe in atto a partire dagli anni Trenta.[126]

Nel 1938 Lacis venne arrestata dalla polizia segreta KGB sulla base di false accuse e dopo aver imbastito un processo farsa, venne inizialmente imprigionata nella prigione di Butyrka per poi essere trasferita in diversi campi di lavoro in Kazakistan, dove rimase prigioniera per dieci anni.[127]

Dopo la liberazione dai campi, nel 1948, Lacis si trasferì in Valmiera, in Lettonia e divenne primo regista del teatro cittadino fino al 1958, anno della sua pensione.

Riprese i contatti con Reich e con Brecht, da cui apprese che Benjamin per evitare la cattura da parte dei nazisti, si era suicidato.

---

[120] *Ibidem.*
[121] *Ibidem.*
[122] *Ivi,* p. 34.
[123] *Ivi,* p. 103.
[124] *Ibidem.*
[125] *Ibidem.*
[126] Si veda in particolare la pubblicazione di Medvedev, R., A., *Lo stalinismo. Origini, storia, conseguenze,* Mondadori, Milano 1971.
[127] Vi sono poche informazioni di questo lungo periodo di prigionia della Lacis; nella sua autobiografia infatti la regista lettone lascia cadere un velo sull'argomento. L'unica notizia certa è che diede vita a un collettivo teatrale femminile all'interno del campo di lavoro, nonostante le terribili condizioni di detenzione. *Ivi,* p.37. cfr.

Nel 1958 Lacis andò in pensione e si dedicò alla stesura delle sue memorie e di scritti teorici in russo, lettone e tedesco.

Negli anni Settanta Lacis e Reich, con cui si era nel frattempo sposata, diedero vita a luoghi d'incontro e di dialogo per numerosi giovani artisti. Lacis morì nel 1979 all'età di 88 anni.

1.2 Ricognizione storica sul Movimento di Cooperazione Educativa

1.2.1. Célestin Freinet e il rinnovamento della metodologia

Nel panorama complessivo della pedagogia del secondo Novecento la figura di Célestin Freinet (1896-1966)[128] riveste un ruolo di grande importanza nella genesi e nello sviluppo di una nuova visione pedagogica attiva sia nei principi, nei modi e nelle tecniche sia adeguata a una scuola inclusiva indirizzata ai figli del popolo.

Célestin Freinet nacque il 15 Ottobre 1896 a Gars, piccolo Comune delle Alpi Marittime francesi, quinto di otto figli di una umile famiglia di contadini; il padre, Joseph Delphine Freinet (1854-1939), svolgeva la professione di agricoltore e la madre, Marie Victoire Torcat (1855- 1929), gestiva l'unico emporio alimentare del paese.[129]

Nel 1900 iniziò a frequentare la scuola dell'infanzia di Gars, distante pochi metri dalla sua abitazione[130], ma questa prima esperienza scolastica rappresentava per lui una parentesi nella giornata, in cui:

> Egli legge nel sillabario, fa dei riassunti dai libri che gli sono stati tramessi dai fratelli più grandi, scrive su dei quaderni e riceve talvolta qualche scapaccione.[131]

La sua vera vita era strettamente connessa al mondo contadino e alla cultura popolare, come ricorda la stessa Elise Freinet (1898-1983):

---

[128] Sulla figura di Célestin Freinet si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Balduzzi G., *L'educazione del lavoro di Célestin Freinet*, Ferraro Editore, Napoli 1983; Barré M., Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, PEMF, Mouans-Sartoux 1995-1996; Errico G., *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*, Anicia, Roma 2016; Eynard R. (a cura di), *Freinet C., La scuola del fare*, Edizioni junior, Azzano San Paolo 2002; Freinet E., *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze 1959; Freinet C., *I detti di Matteo: una moderna pedagogia del buon senso*, La Nuova Italia, Firenze 1962; Freinet C., *L'educazione del lavoro*, Editori Riuniti, Roma 1977; Freinet C., *Le mie tecniche*, La nuova Italia, Firenze 1969; Freinet C., *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, La Nuova Italia, 1974; Freinet C., Tamagnini G. (a cura di), *La scuola moderna*, Loescher, Torino 1974; Freinet C., *L'apprendimento del disegno,* Editori riuniti, Roma 1980; Freinet M., Élise et Célestin Freinet: Souvenirs de notre vie. Tome I. 1896-1940, Stock (réédition numérique FeniXX), Paris 1997; Goussot A. (a cura di), *Per una pedagogia della vita. Cèlestin Freinet. Ieri e oggi*, Edizioni del Rosone, Foggia 2016; Pettini A., *Celestin Freinet e le sue tecniche*, La nuova Italia, Firenze 1968; Piaton G., *Il pensiero pedagogico di Freinet*, La Nuova Italia, Firenze 1979; Tamagnini G. (a cura di), *Didattica operativa: le tecniche Freinet in Italia*, Edizioni junior, Azzano San Paolo 2002.

[129] Freinet M., Élise et Célestin Freinet: Souvenirs de notre vie. Tome I. 1896-1940, Stock (réédition numérique FeniXX), Paris 1997, pp. 10-11.

[130] Freinet M., 1997, p. 12.

[131] Freinet E., 1959, p. X.

> Ad otto-nove anni è già pastore, partecipa alla mietitura e batte i covoni sull'aia crepitante. Le lunghe ore di solitudine sui pascoli montani, il contatto con la natura nelle sue multiformi manifestazioni accentuano e affinano la sua sensibilità e la tendenza all'osservazione ed alla riflessione; la consuetudine a conversazioni scarne di parole quanto ricche di contenuto, di buon senso, di profonde intuizioni e di quella umana filosofia che è propria della gente semplice.[132]

Nel 1913 vinse il concorso di ammissione all'*École Normale d'Instituteurs* a Nizza, ottenendo il diploma di maestro nel 1915, anno in cui venne chiamato alle armi e inviato al fronte.[133]

Nel 1916 venne gravemente ferito a un polmone e trascorse un lungo periodo tra la vita e la morte, dando inizio a una interminabile odissea tra ospedali, sanatori e case di riposo a seguito della quale venne dichiarato grande invalido di guerra con il diritto della massima pensione.

Nel 1920 decise di rifiutare la pensione di invalidità e si mise alla ricerca di una scuola al fine di svolgere la professione di maestro e di "Fuggire l'immobilità, la disperazione, la solitudine!".[134]

Il 1° gennaio 1920 Freinet venne nominato maestro aggiunto in una scuola a due classi a Bar-sur-Loup, un piccolo paese tra la Provenza e le Alpi Marittime, dove entra in contatto per la prima volta con la tipica:

> Aula tradizionale delle scuole pubbliche: banchi disposti in file rigide, predella per il maestro, attaccapanni fissati al muro, lavagna a cavalletto … Le finestre, che si aprono sulla rustica piazza del vecchio castello, vicino ad una garrula fontana all'ombra di un grande platano, son collocate così in alto da sfidare la curiosità dei fanciulli. Lungo i muri grigi qualche carta geografica della Francia, alcuni cartelloni murali del sistema metrico, di esercizi di lettura e, in un angolo, uno sbiadito pallottoliere, unica attrazione di quel polveroso arredamento, simbolo di immobilità e tradizionalismo.[135]

Ben presto Freinet si rese conto che fare lezione in quell'aula polverosa e umida gli procurava un affaticamento insostenibile per i suoi polmoni menomati e così cercò una modalità di insegnamento che si adattasse alle sue esigenze fisiche e a quelle dei suoi alunni.

Pertanto l'insegnamento impartito nella sua forma tradizionale venne considerato come un fallimento dal momento che provocava negli alunni un atteggiamento passivo e amorfo e fu proprio un suo allievo a orientarlo verso un ripensamento delle modalità didattiche.

Infatti:

---

[132] Freinet E., 1959, pp. VIII-IX. Célestin Freinet ha voluto simboleggiare quella saggezza umana della gente semplice scaturita da un intelligente buon senso e dall'esperienza di vita nella figura di Mathieu, contadino-filosofo, fortemente presente nelle opere: Freinet C., L'educazione del lavoro, Editori Riuniti, Roma 1977 e Freinet C.*, I detti di Matteo: una moderna pedagogia del buon senso*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

[133] Il corso di scuola normale comprende tre anni, ma nel 1914 a causa della guerra i giovani furono diplomati con un anno di anticipo per essere arruolati. Cfr. Freinet E., 1959, p. IX e Freinet C., Tamagnini G. (a cura di), 1974, p. VII.

[134] Freinet E., 1959.

[135] Freinet E., 1959, pp. 3-4.

> Un giorno, finita la ricreazione al colpo di fischietto del direttore, gli alunni di due classi si erano messi in fila per rientrare in aula, e, mentre la colonna si avviava, Giuseppe, in coda al gruppo, uscì dalle file e precipitosamente corse ad inginocchiarsi davanti a un muro. […] Preoccupato, il Freinet osservava Giuseppe, che, con gesti religiosi, alzava le braccia contro il muro all'altezza dei propri occhi. Giuseppe! Nessuna risposta. Il nostro converso officia… Giuseppe!. Allora il bambino voltò verso il maestro un viso preoccupato con un gesto vivace ed energico, che era nello stesso tempo un ordine imperioso di silenzio e d'attesa, come se volesse dire: silenzio dunque! Vengo, vengo subito! Entrate pure, vi seguirò! Era così intensa la tensione di spirito del monello che il Freinet comprese subito il linguaggio di quella piccola mano impaziente, e, senza voltarsi, entrò in classe. Sor maestro! Manca Giuseppe! Sor maestro! È scappato! Prima scappava sempre. Ma, ecco la porta si apre e radioso appare Giuseppe un po' affannato come dopo una faticosa vittoria: Sor maestro, esclama, in un crepaccio del muro c'è un piccolo bruco coperto di piume… piccolo piccolo, così (e ne dà la misura sul suo dito) è azzurro! Sor maestro… «ci ho» dato da mangiare![136]

La vicenda del bruco di Giuseppe rappresenta uno fra i numerosi episodi che dimostrano a Freinet la necessità di prendere in considerazione l'interesse del fanciullo e di partire da questo per strutturare l'attività didattica, limitando le lezioni frontali.

Freinet decise così di portare ogni pomeriggio i suoi alunni in mezzo alla natura e di dialogare con loro a partire dalle loro riflessioni e dalle loro passioni.

Ciò che sorprese lo stesso maestro fu il fatto che in queste conversazioni «determinate dalle sedute all'aperto o dalle visite agli artigiani del paese, veniva fatto di toccare automaticamente tutte le materie, non nella forma e con la rigida gradualità previste dal programma, ma in maniera più ricca e viva».[137]

Questa scoperta, benché fosse di grande importanza, non era ancora sufficiente a determinare un cambiamento totale nella pratica scolastica ancora vincolata all'immobilismo di stampo tradizionale.

Freinet decise allora, anche grazie alle sue letture[138], di scrivere sulla lavagna un breve resoconto delle uscite pomeridiane con gli alunni, i quali «lo leggevano, lo copiavano sul loro quaderno,

[136] Freinet E., 1959, pp. 14-15.
[137] Freinet C., Tamagnini G. (a cura di), 1974, p. X.
[138] Le letture di Célestin Freinet di quel periodo riguardano soprattutto i testi di François Rabelais (1494-1553), Michel de Montaigne (1533-1592) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), i quali tuttavia si dimostrano scarsamente applicabili al contesto scolastico di Bar-sur-Loup. Freinet decide allora di focalizzarsi sulle opere di pedagogisti a lui contemporanei tra cui spicca Adolphe Ferrière (1879-1960), autore dell'opera *L'ecole active* (1920), fondata sul concetto di educazione attiva, intesa a sviluppare lo slancio vitale del bambino, a incentivare l'apprendimento attraverso il suo interesse in relazione all'età e a far maturare una propria autonomia. La scuola attiva, rispetto a una lezione tradizionale basata sulla passività dell'alunno, prevede che la lezione si strutturi in tre tempi: 1) Raccolta di documenti, basata sul ruolo attivo degli alunni che compiono ricerche su svariati argomenti di loro interesse; 2) Classificazione delle informazioni raccolte e raggruppate per argomenti in schede per facilitare la consultazione; 3) Elaborazione dei materiali raccolti, i quali vengono confrontati, analizzati e discussi in gruppo.

l'illustravano, ed era evidente che questi lavori li appassionavano e che inoltre ne traevano un notevole vantaggio la lettura e la scrittura, così come la disciplina e l'atmosfera della classe».[139]

Persisteva tuttavia l'evidente frattura tra le lezioni, strutturate secondo il principio di una scuola attiva, e quelle freddamente formali impartite in classe, imposte dai programmi.

Tale contrasto risultava particolarmente evidente nella lettura; i bambini mostravano un forte interesse nei confronti dei testi creati da loro e al contrario era visibile una certa indifferenza verso i cartelloni Boscher e il libro di lettura.

L'esperienza di uno dei primi congressi della *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle*, tenutosi a Montreux nel 1924, diede modo a Freinet di relazionarsi con Adolphe Ferrière (1879-1960), Édouard Claparède (1873-1940)[140] e Pierre Bovet (1878-1965)[141] e di approfondire quel principio della nuova educazione, incentrata sul ruolo attivo del bambino nella propria educazione.

Di fronte alle affermazioni e alle prospettive che i pedagogisti di Ginevra propongono, Freinet:

> si rende conto che vi è un'educazione nuova relativamente facile, applicabile nelle scuole che possiedono il materiale didattico necessario, una installazione scolastica che permetta l'attività del bambino e l'individualizzazione dell'insegnamento. Ma per la scuola di Bar-sur-Loup il problema è ben diverso. L'immagine della sua piccola aula spoglia e polverosa gli si presenta innanzi stringendogli il cuore.[142]

Pertanto Freinet decise di focalizzarsi sulla ricerca di nuove tecniche didattiche, connesse al principio della scuola attiva, ma adattate al contesto scolastico di Bar-sup-Loup.

Freinet si rese conto che la semplice trascrizione del testo libero alla lavagna e sul quaderno degli alunni limitava di fatto la nuova esperienza didattica a brevi e fugaci istanti; infatti

> Se il procedimento che ha inizio col testo libero si interrompesse al momento in cui questo, raggiunta la sua perfezione formale, viene riportato in bella scrittura sull'apposito quaderno, il processo si estinguerebbe in un vicolo cieco, e cesserebbe del resto anche di essere processo, perché processo si ha soltanto se l'attività avviata non si esaurisce in un ciclo chiuso, ma trova in se stessa alimento perché conclusa una fase, questa ne

---

Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Adolphe Ferrière e sulla sua concezione di scuola attiva si rimanda in particolare ai seguenti testi: D'Aprile G., *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, ETS, Pisa 2010; Ferrière A., *L'autonomia degli scolari*, La Nuovo Italia, Firenze 1953; Ferrière A., *La scuola su misura e la misura del maestro*, Giunti-Marzocco, Firenze 1969; Ferrière A., *L'attività spontanea del fanciullo*, La Nuova Italia, Firenze 1973; Ferrière A., *La scuola attiva*, Bemporad Marzocco, Firenze 1973; Goussot A., *L'Educazione Nuova per una scuola inclusiva: Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet e gli altri*, Edizioni del Rosone, Foggia 2014.

[139] Freinet E., 1959, pp. 22-23.

[140] Per una prima bibliografia di riferimento su Édouard Claparède si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Luppi, A., *«La scuola su misura» di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Anicia, Roma 2018.

[141] Per una prima bibliografia di riferimento su Pierre Bovet si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Pescioli, I., *I bambini e le consegne: il problema morale-educativo nelle ricerche di Pierre Bovet*, Bulzoni, Roma 1979.

[142] Freinet E., 1959, p. 24.

> generi un'altra a livello più elevato e verso più ampi orizzonti e più complessi valori.[143]

La modalità per portare avanti questo processo pedagogico e scolastico venne individuata da Freinet nella tipografia; infatti sfogliando una rivista Freinet vide la *réclame* del torchio a stampa Cinup e decise di acquistarlo a beneficio dei suoi allievi.

I primi tentativi di stampa dovettero fare i conti con l'assenza di carta di qualità adatta e con la composizione in corpo 12, troppo compatta e difficilmente leggibile.

Pertanto, per superare queste difficoltà, Freinet decise di comprare i compositoi in corpo 36, fabbricati espressamente e molto cari, e di fabbricare «una specie di piedistallo con due sponde fra le quali dispose i compositoi intercalati e stretti da un sistema di listelli e cunei di grande semplicità».[144]

Infine, si procurò «un grosso rullo in gelatina di lunghezza opportuna, e per semplice pressione, passando il rullo sul foglio posato sopra la composizione inchiostrata, otteneva una stampa pressoché perfetta».[145]

L'esperimento si rivelò un vero e proprio successo e dopo sei mesi dall'introduzione delle stampe illustrate, la totalità degli alunni era in grado di leggere globalmente e senza difficoltà tutti i testi che avevano stampato. Tali testi venivano successivamente raccolti per formare il cosidetto "Libro della vita", documento e specchio degli interessi e delle esperienze vissute dagli alunni.

La tipografia scolastica divenne pertanto uno strumento su cui costruire tutto il lavoro didattico e pedagogico della comunità scolastica.

Ben presto alcuni maestri, tra cui René Daniel (1897-1993), spinti dalla ricerca di metodi didattici alternativi, si misero in contatto con Freinet ed iniziarono una regolare corrispondenza, dando vita agli scambi interscolastici.

Tale presa di contatto tra i due insegnanti si poneva come condizione necessaria per scambiarsi informazioni generali sull'ambiente, sulle prospettive di lavoro e sulle caratteristiche delle rispettive classi in modo tale da poter abbinare i bambini secondo il giudizio dei maestri.

Successivamente ciascuna delle classi inviava a quella corrispondente delle paginette da loro stampate, che venivano discusse e raccolte in due cartelline separate.

Si assegnava, infine, a ciascun bambino un corrispondente personale con cui dialogare tramite scambio epistolare, stimolando così la curiosità del bambino nei confronti dell'altro e rendendolo parte attiva nel processo di insegnamento-apprendimento.[146]

Sulla base di queste esperienze, nel 1927 si diede il via alla pubblicazione di *La Gerbe* una raccolta mensile dei più caratteristici e significativi lavori degli alunni delle varie scuole, dando vita a scritti

[143] Freinet C., Tamagnini G. (a cura di), 1974, pp. XX-XXI.
[144] Freinet E., 1959, p. 44.
[145] *Ibidem.*
[146] Cfr. Freinet C., Tamagnini G. (a cura di), 1974.

infantili di qualità ricercata come il racconto *Les deux petits rétameurs*, scritto «al ritorno da un giro che li aveva colmati di sogni».[147]

A seguito della fitta corrispondenza con numerosi insegnanti e del successo delle sua metodologia didattica, il gruppo si organizzò in forma di cooperativa, dando vita al primo congresso dell'*Imprimerie à l'école* (Tours, 1927) e alla C.E.L. (*Coopérative de l'Einseignement Laic*), quale strumento cooperativo di collegamento associativo e di diffusione delle sue innovazioni didattiche.

Nel 1928, essendosi nel frattempo sposato (1926) con Virginie "Élise" Lagier-Bruno (1898-1983)[148] anch'essa maestra, ottenne il trasferimento nella sede di Saint Paul de Vence dove vi erano due posti vacanti.

La sua azione didattico pedagogica laica e progressista trovò tuttavia l'ostilità dell'ambiente "bene" del luogo e la contrarietà dell'autorità scolastica; infatti il paese, già diviso urbanisticamente in due parti (Saint Paul dei poveri, ossia il vecchio paese arroccato in cima alla collina, e Saint Paul dei ricchi, caratterizzato da imponenti ville sparse lungo viali e giardini), si schierò in due partiti: una a sostegno di Freinet e l'altra in piena polemica nei confronti del maestro.

Lo scontro assunse una tensione tale che portò alla sollevazione di alcune famiglie di Saint Paul, fomentate dalle autorità locali, contro Freinet, in difesa del quale insorse una parte della popolazione. La vicenda finì con un trasferimento d'ufficio per Freinet, che decise di rifiutare in quanto ritenuto ingiusto e lesivo della sua autorità. Pertanto Freinet ed Elise decisero di abbandonare la scuola statale con l'obiettivo di fondare a Vence una propria «Scuola cooperativa sperimentale».[149]

Gestita con la moglie Elise, questa scuola privata era frequentata in maggioranza da figli del popolo, bambini diseredati o provenienti da famiglie di operai e impiegati, ma anche da alcuni bambini ebrei tedeschi in fuga dalle persecuzioni naziste e spagnoli in fuga dalla guerra civile.

Con l'aiuto della moglie Elise, Freinet perfezionò e ampliò il sistema didattico dello schedario, strumento co-costruito dai bambini e dal maestro, al fine di poter superare i limiti dei manuali scolastici.

Freinet pertanto concepì lo schedario come:

> Uno strumento di lavoro comune: le schede, collocate in speciali scaffali, saranno utilizzate dagli alunni quando se ne presenterà il bisogno e il più possibile liberamente. Esse sono destinate a chiarire ed ampliare i lavori che nascono dall'interesse vivente del fanciullo. Ecco tuttavia l'uso che io ho in animo di farne nella mia classe (37 alunni dai sette ai quattordici anni). L'argomento scelto questa settimana e già stampato, è il serpente. Gli alunni sentono il desiderio di informarsi su questo soggetto, di allargare cioè le loro

[147] Freinet E., 1959, p. 54.
[148] Per una prima bibliografia di riferimento su Elise Freinet si rimanda alla seguente pubblicazione: Freinet, E., *L'ecole Freinet, reserve d'enfants*, Maspero, Parigi 1974.
[149] Freinet E., 1959, p. 112; Rizzi R., Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al Mce-Fimem. La dimensione sociale della cooperazione educativa, Edizioni del Rosone, Foggia 2017, pp. 20-21; Freinet C., Tamagnini G. (a cura di), 1974, pp. X-XI.

> cognizioni e incominciano a porre domande. Noi non abbiamo il tempo di rispondere a tutti; non abbiamo inoltre né memoria, né sufficiente competenza a farlo con precisione. Ci rivolgiamo allora allo schedario, e grazie a una pratica classificazione, preleviamo dieci, venti, trenta testi che si riferiscono ai serpenti: letteratura: qualche bella pagina di grande scrittore; scienze: descrizioni corredate da illustrazioni delle varie specie di serpenti; geografia: i serpenti nelle diverse regioni del mondo; storia: rimedi pratici dei tempi antichi contro i morsi dei serpenti, ecc..[150]

Con l'occupazione nazi-fascista la sua scuola cooperativa venne chiusa e lui nel 1939-40 venne arrestato e internato presso il centro di residenza sorvegliata di Saint-Maximin-la-Sainte-Baume. Nell'aprile del 1940 Freinet fu internato in diversi campi del sud della Francia, a Chabanet nell'Ardèche, a Chibron nel Var e a Saint-Sulpice-la-Pointe nel Tarn.

Rilasciato il 29 ottobre 1941 in libertà vigilata, Freinet si diede alla clandestinità e entrò così nella lotta di Resistenza al nazifascismo, partecipando al Comitato di liberazione.[151]

Al termine del secondo conflitto mondiale, riprese l'attività di educatore e intensificò il suo impegno di ricerca pedagogica riaprendo nel 1947 la sua scuola a Vence. Nel 1948 riordinò la C.E.L. con la creazione dell'ICEM (*Institut Coopératif de l'École Moderne)*, in qualità di associazione professionale docente affiancata alla cooperativa e connessa alla produzione editoriale e alla diffusione dei periodici, di attrezzi e sussidi didattici.

Nel 1957 a seguito della diffusa adesione alla sua proposta didattico-pedagogica anche fuori dai confini della Francia, costituì, in un incontro internazionale a Nantes, la FIMEM (*Fedération Internazionale des Mouvements d'Ecole Moderne*) alla cui vicepresidenza vennero chiamati Lucienne Balesse, Maurice Perronoud e Giuseppe Tamagnini.

I decenni successivi furono anni di grande diffusione delle pratiche freinetiane soprattutto in Francia e all'estero come ad esempio in Italia.[152]

In questo clima di forte espansione della sua proposta didattico pedagogica, Célestin Freinet scomparve l'8 ottobre del 1966. La scuola di Vence proseguì la propria attività sotto la direzione della moglie Elise fino alla sua scomparsa nel 1983 e successivamente della figlia Madeleine fino al 1991, anno in cui la *École Freinet* venne riconosciuta e direttamente assunta con uno statuto educativo speciale dal Ministero dell'Educazione francese.[153]

1.2.2. Giuseppe Tamagnini e la fondazione della CTS (Cooperativa della Tipografia a scuola)

Mentre nell'area francofona fin dagli anni '30 del '900 Célestin Freinet strinse molteplici contatti con maestri interessati ad applicare metodi didattici alternativi, ed sorsero diversi gruppi e movimenti strettamente connessi alla sua pedagogia popolare[154], in Italia la chiusura ideologica e la

[150] Freinet E., 1959, pp. 88-89.
[151] Freinet E., 1959, pp. 121-122.
[152] Rizzi R., 2017, pp. 21-22.
[153] *Ibidem*
[154] In particolare è importante ricordare due associazioni di maestri freinetiani sorte all'estero: l'*Education Populaire*, sorta in Belgio per iniziativa di Lucienne Balesse e del marito Mavet nel 1933 e la *Cooperativa della tipografia a scuola*, sorta in Catalogna per iniziativa di Erminio Almendros e José di Tapia nel 1934. Cfr. Rizzi, 2017, p. 21.

forte repressione del regime fascista aveva ostacolato qualsiasi contatto e ibridazione culturale con l'estero, rendendo pertanto impossibile l'approdo alle esperienze innovative di un modello pedagogico differente da quello tradizionale.

Con la caduta del fascismo, nonostante l'operato del pedagogista americano Carleton Wolsey Washburne (1889-1968)[155] seguace di John Dewey (1859-1952)[156], si era progressivamente imposta sulla scuola di base una dominante cultura conservatrice e clericale, provocando «una permanente chiusura ad ogni apertura e rinnovamento laico e democratico della scuola di base».[157]

Come nel caso dell'esperienza di Freinet, la volontà di opporsi a una scuola di stampo tradizionale e di ricercare nuove pratiche didattico educative spettò dunque all'iniziativa e all'azione dei singoli insegnanti, tra cui figura Giuseppe Tamagnini, fondatore della pedagogia Freinet in Italia.

Giuseppe Tamagnini nacque a Frontale, località montana marchigiana in provincia di Macerata, nel 1910. Il padre, falegname di mobili, trovandosi in grave difficoltà economica, emigrò in Argentina in cerca di fortuna nel 1912. Morì poco dopo, nel 1913, colpito dal tifo. La madre per sopravvivere decise di lavorare come sarta e il nonno paterno contribuì a sostenere la famiglia a livello economico e affettivo.

Tamagnini, assolta la quarta elementare[158], all'età di dieci anni si impegnò ad assistere il nonno come falegname. Nel 1926 morì suo nonno e si trovò da solo a proseguire nell'attività di falegnameria per poter aiutare la madre e la famiglia a sopravvivere.

Nel 1930 inoltrò la domanda per entrare come volontario nelle truppe coloniali e fino al 1932 svolse il servizio militare obbligatorio di leva, nella regione libica della Cirenaica. Congedatosi, nel 1933 si trasferì a Bengasi, dove svolse l'attività di autista di piazza, ma a causa delle difficoltà economiche decise di tornare a Frontale e poco dopo, nel 1934, si trasferì a Roma, dove trovò lavoro come lucidatore di mobili.[159]

A Roma si iscrisse al corso di preparazione per l'Istituto Magistrale[160] presso un istituto privato che offriva corsi accelerati di recupero scolastico. Alternando lavoro e lezioni serali, nel 1935 affrontò l'esame e ottenne il diploma magistrale e poco dopo trovò impiego al Catasto di Roma.

Nel 1936, insoddisfatto del lavoro al Catasto, decise di lasciare Roma e ritornare a Frontale; qui trovò lavoro come supplente nella scuola elementare di Poggio San Vicino (Macerata) per l'anno

[155] Per una prima bibliografia di riferimento su Washburne, Carleton W. si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Washburne, C., W., *Che cos'è l'educazione progressiva?*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
[156] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura e sul pensiero di John Dewey si veda in particolare: Dewey J., *Esperienza e educazione*, Cortina Raffaello, Milano 2014; Dewey J., *Come pensiamo*, Cortina Raffaello, Milano 2019; Cappa, F. (a cura di), John Dewey. Arte, educazione, creatività, Feltrinelli, Milano 2023.
[157] Rizzi R., 2017, p. 25.
[158] Nel piccolo paese di Frontale, frazione che dista cinque chilometri dal centro di Apiro, c'era allora solo una scuola fino alla quarta elementare e questo fatto impedì a Tamagnini di continuare gli studi. Cfr., Rizzi R., *L'ideale e l'impegno. Giuseppe Tamagnini pioniere pedagogico della Cooperazione Educativa in Italia*, Quaderni del Cons. Reg. Marche, Ancona 2020, pp. 45-46.
[159] Rizzi R., 2017, p. 26.
[160] Si precisa che allora a seguito della riforma Gentile del 1923, l'Istituto Magistrale era strutturato in due parti, il corso inferiore della durata di quattro anni e quello superiore di tre. Cfr. Morandi M., *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2014, in particolare le pp. 26-27, 90-108, 146-147 e 155-156.

scolastico 1936-37. Questa prima esperienza lo mise di fronte alle inadeguatezze del sistema scolastico fortemente fascistizzato.

Nel 1937 riuscì ad accedere alla Facoltà di Magistero di Roma, ma a causa della lontananza della facoltà universitaria dalla sua residenza e degli impegni lavorativi Tamagnini riuscì a seguire molto saltuariamente le lezioni.[161]

Nel 1938, dopo aver vinto il concorso magistrale per la provincia di Ancona, venne assegnato alla scuola rurale di San Felice di Sassoferrato (AN), in cui l'edificio scolastico si limitava a una piccola stanza, come in tante altre scuole rurali d'Italia non solo prima del 1940 ma anche nei primi anni del secondo dopoguerra.

Nel 1940 fu richiamato in servizio militare e sfruttò questa parentesi temporale dal lavoro per continuare gli studi; infatti nel 1942 durante una licenza per convalescenza, completati gli esami universitari, si laureò al Magistero di Roma con una tesi su Sergej Hessen (1887-1950)[162], pedagogista appartenente alla corrente neo-idealista.

Alla caduta del fascismo si diede alla Resistenza sulle montagne marchigiane diventando comandante GAP (Gruppi di Azione Patriottica) e nel 1943 si iscrisse al PCI (Partito Comunista Italiano).

Al termine del conflitto bellico, Tamagnini decise di rientrare nella sua sede scolastica a San Felice e chiese di insegnare all'Istituto Magistrale, ottenendo così l'assegnazione della cattedra di pedagogia e filosofia al Magistero Professionale della Donna a Macerata per l'anno scolastico 1944-45.

Durante questa esperienza scoprì e approfondì la nuova metodologia didattica delle Scuole Nuove grazie anche all'operato di Ernesto Codignola (1885-1965)[163].

Per l'anno scolastico 1945-46 ottenne l'incarico di insegnante di tirocinio all'Istituto Magistrale di Fano (PS); il suo compito era quello di docente titolare della cattedra di esercitazioni didattiche per la quale non erano presenti vincoli programmatici.[164]

Tale libertà diede modo a Tamagnini di mettersi alla ricerca di nuove pratiche scolastiche e pedagogiche e di sottoporle all'attenzione dei suoi studenti a partire dalle letture di John Dewey e dal libro di Codignola sulle Scuole Nuove.[165]

Inoltre ulteriori strumenti di supporto al maestro vennero individuati da Tamagnini nei *Programmi di studio per la scuola elementare* (D.M. del 9.02. n. 459 e D. L.gt 24.05. n. 549).

---

[161] Rizzi R., 2020, pp. 54-55.

[162] Per una prima bibliografia di riferimento su Sergej Hessen si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Callegari, C., *Sergej Hessen (1887-1950): pedagogista europeo*, Mimesis, Milano-Udine 2022.

[163] Ernesto Codignola, (1885-1965), collaboratore di Giovanni Gentile (1875-1944) nella stesura della riforma del 1923 e uno dei fondatori della casa editrice La Nuova Italia. Ha avuto un ruolo centrale nel dopoguerra nel far conoscere nel nostro paese l'elaborazione della pedagogia democratica e progressista laica. Nel 1945 ha fondato, a Firenze, la scuola sperimentale *Scuola-Città Pestalozzi*, attiva ancora oggi e riferimento del locale Gruppo territoriale MCE. Per ulteriori informazioni si veda: Codignola E., *Le scuole nuove e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1946.

[164] Rizzi R., 2020, p. 67.

[165] Codignola E., Le scuole nuove e i loro problemi, La Nuova Italia, Firenze 1946.

La sua ricerca, tuttavia, si scontrò con la realtà dell'ambiente scolastico fortemente improntato all'autoritarismo, al protagonismo dei maestri e alla passività degli allievi.

Egli constatò che nella maggior parte delle classi visitate insieme ai suoi studenti dell'Istituto Magistrale nella sua attività di tirocinio, le pratiche scolastiche evidenziavano la discrepanza fra la scuola reale e quanto proposto nelle sue letture.

Il desiderio di Tamagnini era quello di trovare:

> un modo di fare scuola, anzi meglio di creare una scuola in cui i bambini, restando bambini, fossero messi in condizioni di esprimersi con la loro 'lingua', di espandersi, di vivere, di maturare e arricchirsi assorbendo la linfa culturale della tradizione secondo la propria natura e utilizzandola creativamente per realizzare in sé la persona, il membro responsabile e disciplinato, e per ciò stesso libero, della comunità umana. Cercavo in sostanza un metodo coerente con i principi che andavo scoprendo approfondendo lo studio della pedagogia e meditando sui problemi sociali, stimolato dalle mie letture preferite di quel momento che erano principalmente Gramsci, Calamandrei e Salvemini. Ma tutti i metodi di cui venivo a conoscenza erano sempre subordinati alla disponibilità di mezzi e attrezzature e soprattutto di una strutturazione della scuola tali che da noi, nella situazione del momento, era pura utopia sperare.[166]

Tamagnini, dunque, si mise alla ricerca di esempi pratici di procedimenti didattici conosciuti attraverso la lettura di Dewey e degli autori a cui facevano capo quelle che Codignola in un libro uscito in quegli anni definiva "Le Scuole Nuove".

Tra le esperienze che vennero individuate da Tamagnini si può citare la scuola di Milano *La Rinnovata*, fondata nel 1911 da Giuseppina Pizzigoni (1870-1947)[167], il metodo di Maria Montessori (1870-1952) e la sua *Casa dei Bambini*, fondata nel 1907 a Roma[168], la scuola di San Gersolè di Maria Maltoni (1890-1964)[169], il *Centro Educativo Italo-Svizzero* (CEIS) di Rimini, istituito e diretto da Margherita Zoebeli (1912-1996)[170], il metodo di Rosa Agazzi (1866-1951) e di

[166] Tamagnini G., *La preistoria della C.T.*S., in "Cooperazione Educativa", anno XXX, n. 11-12, novembre-dicembre 1981, pp. 6-7.

[167] Per ulteriori informazioni si rimanda in particolare: Cassottana R. O., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano : tradizione e attualità per la scuola primaria*, La Scuola Editrice, Brescia 2004; Chistolini S*., L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile nel Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2009; De Bartolomeis F., *Giuseppina Pizzigoni e "La Rinnovata"*, La Nuova Italia, Firenze 1962; Pizzigoni G., *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La scuola, Brescia 1964; Pizzigoni, G, *La Scuola elementare Rinnovata secondo il metodo sperimentale*, G.B. Paravia&C, Milano 1914. Si segnala inoltre il sito http://www.operapizzigoni.it/ che presenta un vasto repertorio di documenti e fonti.

[168] Per una prima bibliografia di riferimento su Maria Montessori si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Moretti, E., *Maria Montessori. Una vita per la pace e i diritti dell'infanzia*, Laterza, Bari-Roma 2025; Giovetti, P., *Maria Montessori. Una biografia*, Edizioni Mediterranee, Roma 2021.

[169] Per una prima bibliografia di riferimento su Maria Maltoni si rimanda alla seguente pubblicazione: Salotti, B. (a cura di), *La maestra e la vita: Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè. Catalogo della mostra (Villa Corsini Mezzomonte, 11-22 ottobre 2006)*, Noèdizioni, Firenze 2006.

[170] Per una prima bibliografia di riferimento su Margherita Zoebeli si rimanda alla seguente pubblicazione: Caroli, D., Bellucci, I., Sorrentino, M., Maioli, M., Pironi, T., *Margherita Zoebeli, una vita per l'infanzia*, CLUEB, Bologna 2024.

Carolina Agazzi (1870-1945)[171] e infine la *Scuola-Città Pestalozzi*, fondata nel 1945 a Firenze da Ernesto Codignola con la collaborazione della moglie Anna Maria Melli (1889-1976).

Decise allora decise di visitare le singole scuole con l'obiettivo di individuare una metodologia didattica applicabile al suo contesto scolastico.

La scuola elementare di San Gersolè di Maltoni era riuscita a «creare un ambiente favorevole, in cui i bambini erano gratificati, e una scuola in cui i bambini sono gratificati dà sempre buoni risultati»[172], tuttavia secondo Tamagnini «quel metodo andava bene per una scuola professionale, perché il disegno non era visto come attività espressiva ma come abilità puramente tecnica».[173]

Successivamente Tamagnini si recò presso il CEIS e lì colse le notevoli capacità d'educatrice antidogmatica di Zoebeli, la quale sosteneva l'importanza di una didattica individualizzata e insieme socializzata, capace di favorire l'operatività e la creatività.[174]

Nello stesso periodo Tamagnini visitò la *Scuola-Città Pestalozzi* di Codignola, strutturata come:

> una "comunità di lavoro, un alveare di spiriti operosi ed alacri, in cui tutti, a turno, partecipano a ogni aspetto della vita collettiva, dalle mansioni più umili (pulizia delle aule e dei gabinetti, lavoro in cucina, rigovernatura) alle più alte (organizzazione delle cariche civiche, della disciplina collettiva, dell'amministrazione della giustizia, delle cerimonie solenni). Gli alunni, che stanno a scuola dalla prima mattina al tardo pomeriggio, imparano a considerarla come la loro effettiva casa e la loro effettiva città.[175]

Si constatò, tuttavia, che tale esperienza presentava condizioni particolari sia per la ricchezza dei mezzi a disposizione sia per il tipo di organizzazione e contesto[176] e quindi difficilmente applicabile nelle normali scuole statali.

Tamagnini durante la sua ricerca rintracciò in una nota del libro *Panorama della pedagogia d'oggi* di Aldo Agazzi (1906-2000)[177] il riferimento a Célestin Freinet e alla sua esperienza didattica educativa, fondata sul lavoro attraverso la stampa in aula e l'operatività degli alunni e decise così di scrivere una lettera a Freinet.

---

[171] Per una prima bibliografia di riferimento su Rosa e Carolina Agazzi si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Altea, F., *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi: un valore educativo intatto nel tempo*, Armando, Roma 2011.

[172] A. Scocchera, *Giuseppe Tamagnini e il Movimento di Cooperazione Educativa*, in "Educazione e Scuola", anno II, n. 5, gennaio-marzo 1983, p. 41.

[173] Ibidem

[174] Rizzi R., 2020, p. 80.

[175] Codignola E., 1946, p. 95.

[176] Nel 1946 la *Scuola-Città Pestalozzi* venne riconosciuta dal Ministero della Pubblica Istruzione come scuola di Differenziazione Didattica, denominazione data alle scuole sperimentali a tempo pieno.

[177] Per una prima bibliografia di riferimento su Aldo Agazzi si rimanda alla seguente pubblicazione: Agazzi, A., *L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica: convegno di studio nel centenario della nascita (1906-2006)*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

Dopo pochi giorni, il 22 febbraio 1920, ricevette un pacco contenente un'abbondante documentazione sulle tecniche didattiche poste in essere e sull'organizzazione cooperativa da lui creata.[178]

Tamagnini rimase colpito dalla valenza didattica emergente dai materiali ricevuti sia per la semplicità e naturalità espressiva di quei testi stampati sia per la povertà del materiale utilizzato per realizzare quegli esempi. Egli inoltre constatò che «la cosa più importante non era il fatto della pressa, non era quella la realizzazione più importante del Freinet, ma era il tipo di relazione che aveva instaurato con i bambini: quella era una cosa veramente nuova».[179]

Tamagnini, dopo aver visionato attentamente la documentazione ricevuta, rispose a sua volta con immediatezza (il 23 marzo 1950), complimentandosi con Freinet per la significatività e l'eccezionalità della sua iniziativa e mostrandosi desideroso di approfondire ulteriormente l'argomento.

Nella lettera inviata a Freinet, Tamagnini espresse il desiderio di provare ad applicare anche in Italia la sua didattica educativa e di far conoscere il suo pensiero e le sue opere, con apposita traduzione italiana, al fine di favorire e promuovere le sue tecniche didattiche in Italia.

Freinet, come richiesto da Tamagnini, gli inviò il libro *Naissance d'une pédagogie populaire*, scritto da Célestin Freinet e da Elise Freinet nel 1949 e incentrato sulle prime esperienze di Célestin Freinet come educatore e maestro.

Tamagnini iniziò a leggere il testo e subito fu attratto dal carattere sperimentale delle sue tecniche didattiche e dalla semplicità dei mezzi e dei relativi procedimenti; percepì in sostanza il senso di naturalezza e di spontaneità che emergeva dai prodotti scolastici di quei bambini.

Tamagnini decise allora di tentare l'applicazione di tali pratiche, tuttavia la sua condizione di incaricato di tirocinio non gli consentiva di sperimentare direttamente; così iniziò a contattare numerosi insegnanti con cui era già entrato in contatto al fine di convincerli a mettere in atto tali pratiche.

Scrisse inoltre a Freinet per poter acquistare il complessino tipografico, essenziale per cercare di avviare una prima prova e per impostare una sperimentazione didattica, tuttavia a causa delle ristrettezze economiche decise di vendere il suo fucile da caccia per disporre del denaro necessario per la bolletta di pagamento della dogana.

Recuperato il pacco, Tamagnini contattò una maestra, conosciuta agli incontri presso la sezione del Partito Comunista e che si era dimostrata disponibile e interessata, e collocò il complessino tipografico nell'aula della maestra, avviando il tentativo della stampa di un testo con i bambini.

[178] La documentazione ricevuta da Célestin Freinet conteneva un'abbondante repertorio di «esemplari, di pubblicazioni, di resoconti di esperienza di insegnanti, di pezzetti di carta in cui erano impressi i pensieri dei bambini… Freinet mi mandava esempi realizzati con la pressa tipografica, il piccolo complessino che usavano i bambini per lavorare…». Schocchera A., 1983, p. 46.
[179] Schocchera A., 1983, p. 46.

L'esperienza tuttavia si dimostrò fallimentare a causa dell'inesperienza di Tamagnini stesso e dell'insegnante, la quale «tentò di usarlo marginalmente come un di più aggiunto alle normali attività»[180], e condusse a risultati deludenti e pedagogicamente insignificanti.

Alla luce di questa prima esperienza fallimentare, Tamagnini comprese che era necessario rendere questo strumento il fulcro di una riorganizzazione didattica, relazionale, spaziale, operativa e psicologica. Il tutto quindi esigeva una forte dose di coraggio e la necessità di una riprogettazione nell'impostazione delle relazioni nel lavoro didattico complessivo della classe.[181]

Successivamente, durante una riunione di insegnanti al sindacato locale, incontrò la maestra Anna Marcucci Fantini (1909-1993)[182], molto aperta e culturalmente preparata, e le propose l'esperimento.

Ebbe così inizio un rapporto professionale proficuo che diede vita, nell'aprile del 1951, alla stampa del primo giornalino scolastico realizzato interamente dagli alunni di Marotta di Fano denominato *La tratta*.

Alla sperimentazione della Fantini si unì anche il maestro Rino Giovannetti (1920-2004), il quale si mostrò interessato a replicare l'esperimento, avendo riconosciuto la forte valenza educativa.

Confortato e motivato dagli esiti positivi delle esperienze condotte da Fantini e da Giovannetti, Tamagnini promosse un incontro nel 1951 per presentare le tecniche della tipografia scolastica e vi parteciparono una decina di insegnanti che rimasero fortemente colpiti dalla novità della proposta.

Queste esperienze positive portarono nel 1951 alla costituzione e registrazione formale di una *Cooperativa della Tipografia a Scuola* (CTS) con la successiva adesione alla *Lega Nazionale delle Cooperative*.[183]

Tamagnini decise di pubblicizzare queste nuove tecniche didattiche grazie al supporto di altri maestri, conosciuti durante gli incontri del sindacato tra cui spiccarono i nomi di Raffaele Laporta (1916-2000)[184], Maria Luisa Bigiaretti (1925-2019)[185], Carmela Mungo (1894-1980)[186] e Nora Giacobini (1916-1998)[187].

---

[180] Tamagnini G., *Relazione generale*, in "Atti del I congresso della C.T.S.", Rimini, 29-30 giugno 1952, p. 4.
[181] Rizzi, R., 2017, pp. 27-29.
[182] Anna Marcucci Fantini (1909-1993) fu la prima maestra italiana a sperimentare e approfondire le tecniche Freinet. Conosce Tamagnini nel 1950. Nella sua casa a Fano si dà avvio e viene sistemata la sede della C.T.S. poi M.C.E. per un quindicennio. Trasferitasi a Bologna nel 1965 passa come insegnante di tirocinio all'Istituto Magistrale di Bologna. Nel '68 svolge seminari all'Università bolognese che proseguirà fino al 1977/78 in collaborazione con il prof. di pedagogia Vittorio Telmon. Conclude la carriera scolastica come insegnante di Scuola Media sempre a Bologna nel 1979, dove si spegne il 24 marzo 1993. Nel 1996 le viene riconosciuto alla memoria il 'Diploma di Medaglia d'Argento ai Benemeriti della Suola, della Cultura e dell'Arte' dalla Presidenza della Repubblica e nello stesso anno le viene intitolata la scuola elementare di Marotta di Fano (oggi, Marotta di Mondolfo) (PU). Per ulteriori informazioni si veda in particolare: Rizzi R. (a cura di), *Dare di sé il meglio (La pratica educativa di Anna Marcucci Fantini dalla scuola primaria all'università)*, Quaderni del Consiglio Regionale Marche, Ancona 2001.
[183] Rizzi R., 2017, p. 31.
[184] Per una prima bibliografia di riferimento su Raffaele Laporta si rimanda alla seguente pubblicazione: Laporta, R., *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma 2011.
[185] Per una prima bibliografia di riferimento su Maria Luisa Bigiaretti si rimanda alla seguente pubblicazione: Zizioli, E., *Maria Luisa Bigiaretti. Una maestra anti tran tran*, in "Il Pepe Verde", I, n.2, 2019, pp. 43-45.

Ogni fine settimana Tamagnini viaggiava in giro per la penisola con la cassetta della tipografia scolastica per presentare e far conoscere la nuova proposta didattico-educativa.[188]

SI giunse così al primo Congresso della CTS a Rimini presso il CEIS (29-30 giugno 1952) a cui parteciparono una sessantina di insegnanti e lo stesso Célestin Freinet. Il tema di questo primo convegno era incentrato sulle tecniche freinetiane e la scuola attiva.

Tamagnini nella sua relazione introduttiva al primo Congresso precisò che:

> Noi non siamo dei fanatici delle tecniche Freinet; non ci poniamo di fronte ad esse in una posizione di accettazione passiva; (il che sarebbe poi la negazione proprio dello spirito animatore di tutta l'opera del Freinet: spirito eminentemente antidogmatico) noi assumiamo invece un atteggiamento critico e le accettiamo solo in quanto e nella misura in cui esse sono suscettibili di adeguarsi alle reali esigenze della nostra opera educativa e della nostra scuola considerate nella loro più realistica concretezza. […]Noi non consideriamo le tecniche, nessuna tecnica come tale, in grado di risolvere in sé tutti i problemi educativi, ma le vediamo come utili strumenti per facilitare il raggiungimento di particolari finalità educative.[189]

Al secondo Congresso (Pisa, 27-29 luglio 1953) venne ampliato l'ambito della sperimentazione delle tecniche, aggiungendo la corrispondenza interscolastica e lo schedario didattico.

Al terzo Congresso (Sigma-FI, 1-4 novembre 1954) si affrontarono nuovi ambiti, allargando l'attenzione alla conoscenza del bambino e alle tecniche espressive (pittura libera, incisione e modellaggio).[190]

Il quarto Congresso (San Marino, 1-4 novembre 1955) registrò circa trecento partecipanti e un forte incremento delle adesioni di insegnanti, sparsi per tutto il Paese (attivi soprattutto nel centro-nord), i quali avevano dato vita a numerosi Gruppi territoriali.[191]

Nel 1955 Tamagnini decise di mettere a disposizione la sua casa paterna di Frontale (MC) come luogo di ritrovo fisso al fine di approfondire l'interconnessione tra le diverse tecniche, accrescere il numero e la consistenza dei potenziali associati, offrire uno spazio qualificato di formazione per nuovi aderenti e infine creare un'opportunità di crescita di relazioni interpersonali.[192]

---

[186] Per una prima bibliografia di riferimento su Carmela Mungo si rimanda alla seguente pubblicazione: Conti, Z., G., *Magliana Nuova. Un cantiere politico nella periferia romana (1967-1985)*, Franco Angeli, Milano 2019 (in particolare le pp. 129-135 e p. 144.).

[187] Per una prima bibliografia di riferimento su Nora Giacobini si rimanda alla seguente pubblicazione: Giacobini, N., *Lo stregone nella scatola: un'esperienza di libera espressione nella scuola media*, La linea, Padova 1976.

[188] Rizzi R., 2020, p. 119.

[189] *Le tecniche Freinet e la scuola attiva*, in "Atti del 1° Congresso della CTS", 29-30 giugno 1952, p.7.

[190] Rizzi R., 2017, pp. 32 e 35.

[191] *Ivi*, p.35.

[192] *Ivi*, p. 38.

L'iniziativa denominata "Casa MCE" fu un successo e si protrasse per un decennio (1956-66) contribuendo alla formazione di numerosi insegnanti sparsi per tutto il Paese e alla verifica costante delle proposte didattiche.

Nel 1956 venne dato alle stampe l'opuscolo "Orientamenti didattici", prima pubblicazione, oltre al mensile "Cooperazione Educativa", edita da parte della CTS. L'opuscolo presentava sinteticamente i punti e le modalità didattiche nodali del lavoro di sperimentazione in atto, ovvero il testo libero, la stampa, la corrispondenza interscolastica, lo schedario e infine i piani di lavoro.[193]

Nel 1957 si svolse un nuovo congresso (Fano, 1-3 novembre 1957) strutturato in due fasi: un convegno aperto dedicato al passaggio nella ricerca delle pratiche tradizionali a quelle attive, alle tecniche Freinet e alla comunità scolastica e un convegno riservato agli iscritti da almeno un anno per discutere e decidere sul passaggio da Cooperativa ad Associazione.

La discussione fu particolarmente accesa e dopo alcune modifiche, si giunse all'approvazione della *Dichiarazione delle finalità* e al testo dello *Statuto del MCE*. Venne eletto Presidente Tamagnini e un Consiglio Direttivo di 19 membri che a sua volta elesse un Esecutivo e la Redazione di Cooperazione Educativa.

Tale Associazione non si limitò più esclusivamente alla sperimentazione delle tecniche freinetiane, ma orientò il proprio sguardo verso una continua e costante ricerca di nuove modalità didattiche.

Con l'inizio degli anni '60 nel MCE, iniziò a emergere un certo divario fra l'originale gruppo fondatore e una parte dei nuovi iscritti al MCE, i quali criticavano l'episodicità didattica a favore della costruzione di un sistema ordinato a tappe intermedie (strutturalismo), ridimensionando il ruolo della motivazione del bambino.[194]

Tale divario emerse con grande evidenza al convegno di Pesaro (3-5 novembre 1967), in cui «oltre alle divergenze sul piano politico nel rapporto da tenere fra scuola, territorio e società, si sviluppano pure roventi confronti sul terreno pedagogico culturale tra attivisti deweyani-freinetiani e strutturalisti bruneriani».[195]

Il 1968 con la contestazione studentesca dal "maggio francese" alle università italiane e il contemporaneo successo di *Lettera a una professoressa* della scuola di Barbiana di don Milani contribuì a inasprire le lotte interne al Movimento di Cooperazione Educativa, determinando la spaccatura e l'uscita dal MCE della maggior parte del tradizionale quadro dirigente della CTS-MCE.[196]

[193] Rizzi R., 2020, p. 196.
[194] Rizzi R., 2020, p. 360.
[195] Ibidem
[196] Tra le figure più importanti che decisero di allontanarsi dal Movimento si può citare Tamagnini, Laporta, Legatti e Mungo. Cfr. Rizzi R., 2017, p. 53.

Alla luce di questa vicenda la guida del Movimento venne assunta dal gruppo torinese, fortemente impegnato in campo politico che si fa promotore dell'integrazione degli alunni diversamente abili nelle scuole, precedentemente relegati in classi differenziali e scuole speciali.[197]

La nuova direzione del Movimento pertanto ricercò una esplicita immersione della scuola nel sociale e una diretta correlazione tra lavoro politico a scuola e nella società.

La prima metà degli anni '70 portò una sensibile espansione del Movimento che all'assemblea nazionale di Brescia (1974) registrò un ricompattamento associativo con la creazione di un nuovo Statuto e l'approvazione di un documento programmatico unitario.

Nel documento programmatico si precisò che «Il MCE sceglie di collocarsi all'interno del movimento operaio, come organizzazione che interviene nello specifico della scuola e dell'educazione».[198]

A partire dal 1977 in poi, si registrò una costante decrescita degli iscritti al MCE e alla rivista Cooperazione Educativa, causata soprattutto dalle continue lotte interne in merito alla prospettiva del Movimento, alla sua gestione e ai termini della sua autonomia.

Il Movimento pertanto si chiuse progressivamente in se stesso, con un atteggiamento che oscillava tra la necessità di recuperare una dimensione esistenzialista del docente nella scuola, di difendere gelosamente la sua autonomia e quella di recuperare una professionalità specifica, di costruire strumenti didattici adeguati alle istanze ideali affermate nel 1968.

Con gli anni '80 maturarono nuove sensibilità del Movimento diffuse soprattutto dall'azione dei "Gruppi Nazionali di Studio e Sperimentazione"[199] che si focalizzarono sulla formazione e sulla ricerca-azione didattica, organizzando incontri, seminari e *stages*.

Gli anni '90 portarono alla creazione dei "Progetti"[200], una nuova modalità pensata per dare nuovo spazio e confronto alla riflessione educativa e alla ricerca didattica a seguito del tramonto dei "Gruppi Nazionali di Studio e di Sperimentazione".

I.3. La teoria e la pratica dello psicodramma di Jacob Levy Moreno

Tra gli autori che si possono annoverare come fonti storiche dell'animazione teatrale, figura Jacob Levy Moreno e la teoria dello psicodramma. I suoi studi, condotti nel campo della psicologia e della

[197] Per una prima bibliografia di riferimento in merito alla legge 517 del 1977 si rimanda alla seguente pubblicazione: Pavone, M., *La Legge sull'integrazione scolastica più amata. Alla ricerca di radici e antenne*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 16, n.4, novembre 2017, pp. 339-351.

[198] Rizzi R., 2017, p. 58.

[199] Tra i "Gruppi Nazionali di Studio e Sperimentazione" sorti in quel periodo si possono citare: il Gruppo Lingua, aggregatosi intorno al tema iniziale dell'apprendimento della letto-scrittura, svilupperà la sua ricerca sul rapporto oralità-scrittura e lingua-dialetto, sul racconto e sui nuovi orizzonti tra lingua e informatica; il Gruppo Antropologia culturale svilupperà l'elaborazione sul relativismo delle culture e sull'immaginario in rapporto ai diversi contesti ambientali; il Gruppo Matematica, focalizzato sullo sviluppo della matematica operativa; il Gruppo Infanzia, incentrato sul tempo e i ritmi dei bambini; il Gruppo di Educazione corporea che partito dalla ricerca psicomotoria sul ruolo dell'espressione corporea e teatrale sfocerà successivamente nelle Scuole Verdi, fondate sul rapporto tra ecologia della mente ed ecologia dell'ambiente; infine il Collettivo di Educazione alla pace. Cfr. Rizzi R., 2017, pp. 62-63.

[200] Tra i "Progetti" più importanti si possono citare: Progetto pedagogia e differenza di genere; Progetto narrazione, immaginario e multimedialità; Progetto la scuola di tutti e di ciascuno; Progetto scuole verdi; Progetto pedagogia dell'ascolto a scuola; Progetto scuola di formazione interculturale; Progetto scuole estive della cooperazione educativa. Cfr. Rizzi R., 2017, pp. 73-74.

psichiatria moderna, portarono allo sviluppo di una nuova metodologia di ricerca fondata sulla sociometria, sulla terapia di gruppo e sulla catarsi. Poiché reputo le esperienze di vita vissuta, nonché la formazione stessa di Moreno premesse fondamentali per una totale comprensione della sua teoria, già nota in Italia negli anni '50 con la formulazione del gioco-dramma di Elsa Mantovani[201] e riscoperta solamente negli anni '70, si è deciso di strutturare il seguente paragrafo in tre parti distinte: la prima, contenente un *excursus* biografico dell'autore; la seconda incentrata sull'analisi della teoria dello psicodramma, delle figure coinvolte e delle modalità di attuazione; la terza, infine, incentrata sull'analisi delle teorie sociodrammatiche e sociometriche.

Jacob Levy Moreno nacque a Bucarest in Romania nel 1889 da Nissim Levy Moreno[202] e Paulina Iancu.[203] Il padre, descritto da Moreno come un uomo in crisi, culturalmente sradicato, «che vendeva casse da morto e non parlava il tedesco»[204], apparteneva a una famiglia di commercianti ebrei sefarditi, provenienti originariamente dalla Turchia ed emigrati dapprima in Bulgaria, a Pleven, e infine in Romania.

La madre era un'orfana che, una volta adolescente, venne mandata dai due fratelli maggiori a scuola in un convento cattolico «perché non avevano idea di come prendersi cura di una ragazza e perché l'unico posto in cui le ragazze potevano essere educate all'epoca era il convento».[205] Raggiunti i quindici anni d'età, i fratelli le combinarono un matrimonio, dal momento che temevano una sua possibile conversione al cristianesimo.[206]

Nei confronti della madre, Moreno sviluppò fin dalla prima infanzia un profondo legame, definendola nella sua autobiografia come una donna «semplice e gentile, buona e materna, sempre più giovane dei suoi anni. Aveva un buon orecchio per la musica e amava cantare nelle diverse lingue che conosceva».[207]

Il difficile contesto famigliare, dovuto principalmente alle frequenti assenze del padre per il lavoro e per i continui tradimenti, spinse Moreno a manifestare un forte disagio nei confronti della figura paterna[208] e ciò lo indusse a ricercare il calore e l'affetto di quel rapporto negato nella figura di Dio[209], come ricorda lo studioso Giorgio Durante[210]:

> È ben noto che Moreno, fin dalla più tenera età, si sentiva oggetto della predilezione di Dio e, come tale, destinato ad avere un destino speciale: questo è testimoniato da molte affermazioni e dal ricordo di alcuni fatti

[201] Per una prima bibliografia di riferimento si veda in particolare: Mantovani, E., *Il giuoco dramma. Esperimenti di dialogo spontaneo tra i fanciulli*, La Scuola Editrice, Brescia 1968.
[202] Moreno, J., L., *Il profeta dello psicodramma*, Di Rienzo Editore, Roma 2002, p. 8.
[203] *Ibidem*.
[204] *Ibidem*.
[205] Moreno, J., L., 2002, p. 15.
[206] Moreno, J., L., 2002, p. 15, cfr.
[207] Moreno, J., L., 2002, pp. 15-16.
[208] In Moreno, J., L., 2002, p. 8., cfr., si parla di un vero e proprio "disturbo dell'identità" causato dalla figura paterna e dal contesto famigliare.
[209] Sul rapporto tra Dio, religione e Jacob Levy Moreno si veda in particolare: Durante, G., *Dio e il suo doppio. L'influenza della religiosità nell'azione e nel pensiero di Jacob Levy Moreno*, articolo presente su Academia.edu, pp. 1-40.
[210] Durante, G., *Dio e il suo doppio. L'influenza della religiosità nell'azione e nel pensiero di Jacob Levy Moreno*, Academia pp. 1-40

> dell'infanzia, come l'episodio della zingara, tanto affascinante quanto sinceramente poco credibile.[211]

In questo episodio, raccontato dallo stesso Moreno nella sua autobiografia[212], egli, affetto da rachitismo, venne guarito grazie ai consigli di una zingara; la donna, infatti, mossa da pietà per il dolore di Paulina Iancu, non solo curò Moreno ma predisse anche un grande futuro per il bambino.[213]

Un altro episodio emblematico avvenne quando Moreno, all'età di cinque anni (1894) mise in scena la sua prima sessione privata di psicodramma interpretando Dio:

> …la mia attrazione per l'idea di Dio è iniziata nella prima infanzia. L'Essere più importante nell'Universo era Dio, e mi piaceva essere legato a Lui. La prima sessione di psicodrammatica ebbe luogo quando interpretai Dio all'età di cinque anni, nel 1894.[214]

In questa occasione il piccolo Moreno e i suoi amici, che interpretavano gli angeli, crearono nel seminterrato di casa una sorta di palcoscenico, impilando varie sedie su un grande tavolo e formando così una precaria struttura. Moreno, dopo aver raggiunto la sommità, cadde a terra durante l'azione rompendosi un braccio.

In questo ricordo d'infanzia si possono già individuare alcuni elementi caratteristici dello psicodramma, quali ad esempio l'impostazione spaziale, la presenza degli ego-ausiliari e il concetto di "spontaneità"[215] e come ricordava lo stesso Moreno:

> Lo psicodramma della mia vita ha preceduto lo psicodramma come metodo. Fui il primo paziente della terapia psicodrammatica, protagonista e regista allo stesso tempo. Con l'aiuto di inconsapevoli "ego" ausiliari, le persone intorno a me, sviluppai una realtà di riserva, un nuovo mondo che la cultura corrente non forniva e non poteva fornire.[216]

Nel 1895 si spostò a Vienna dove frequentò il primo percorso scolastico, ma già nel 1904 il padre decise di trasferire la famiglia a Berlino.

Moreno, non riuscendo ad adattarsi alla vita a Berlino, dopo circa tre settimane scelse di tornare da solo a Vienna e di proseguire gli studi guadagnandosi da vivere come precettore: egli infatti prese in affitto una stanza nella casa della famiglia Hindler[217], presso la quale si dedicò all'educazione delle due figlie, di nove e di undici anni.

---

[211] Durante, G., p. 5.
[212] Moreno, J., L., 2002, p. 9.
[213] Moreno, J., L., 2002, p. 9., cfr.
[214] Moreno, J., L., 2002, p. 9.
[215] Tali aspetti vengono approfonditi al termine dell'excursus biografico. Si rimanda al paragrafo: **I.3.2. Spontaneità, creatività e conserva culturale.**
[216] Moreno, J., L., 2002, p. 38.
[217] *Ibidem*.

Nel corso dei suoi studi, Moreno si appassionò alla lettura di «letteratura religiosa, filosofica ed estetica»[218], focalizzandosi in particolare su San Paolo, Sant'Agostino e San Francesco, mentre i filosofi che lo «avvincevano di più erano Spinoza, Cartesio, Leibnitz, Kant, Fichte, Hegel, Marx, Schopenhauer e Nietzsche»[219]; rimase inoltre affascinato dalle opere di Dostoievskij (1821-1881), Tolstoj (1828-1910), Walt Whitman (1819-1892) e Goethe (1749-1832).

Il rapporto con la famiglia, in seguito alla separazione dei suoi genitori, divenne molto conflittuale: il padre lasciò Paulina Iancu definitivamente e si trasferì a Istanbul, così la donna abbandonò Chemnitz[220] per raggiungere il figlio a Vienna.

In questo periodo Moreno per «sfuggire a un destino di schizofrenia, che costringe l'individuo a riempire la propria mente di figure allucinatorie fino a fargli credere che queste figure interagiscano con lui»[221], iniziò a interpretare il ruolo di santo e di profeta, tanto che abbandonò gli studi e decise di «condurre una vita vagabonda»[222].

> All'epoca ero così profondamente dedito a crearmi il ruolo esagerato di benefattore dell'umanità, di santo, da non capire quanto paradossale e ridicola dovesse sembrare la mia condotta per la gente normale.[223]

Ben presto il Moreno-profeta divenne molto conosciuto a Vienna al punto che:

> Un giorno venne da me una madre sconvolta, profondamente preoccupata per sua figlia, una bugiarda patologica e portatrice di discordia. Ella riversò su di me la sua storia supplicandomi di lavorare con sua figlia, Liesel. La ragazza era sul punto di essere cacciata da scuola. […] Voci sulla mia condotta santa e profetica si erano sparse nel vicinato e anche se ero piuttosto giovane, chi aveva dei problemi si rivolgeva a me.[224]

Moreno, dunque, prese Liesel sotto la sua tutela e scoprendo l'incredibile talento drammatico della ragazza, incoraggiò la madre ad avviarla ad un'educazione teatrale. Liesel divenne così Elisabeth Bergner[225], «una delle più famose attrici della scena tedesca del XX secolo».[226]

Moreno, nelle vesti di "profeta-Dio", iniziò a percorrere le strade di Vienna, in particolare nelle aree dei giardini e dei parchi come quello di Augarten, creando una piccola comunità di bambini con l'intento di dare loro «la capacità di lottare contro gli stereotipi sociali, contro i robot, a favore della

[218] *Ivi*, pp. 33-34.
[219] *Ivi*, p. 34.
[220] La polizia di Berlino, essendo scaduto il permesso della famiglia, rifiutò di rinnovare il visto, venendo così inseriti nella categoria degli "stranieri indesiderati". La famiglia di Moreno decise allora di spostarsi a Chemnitz "dove le regole della polizia erano meno severe". Moreno, J., L., 2002, p. 32.
[221] Moreno, J., L., 2002, p. 37.
[222] Moreno, J., L., 2002, p. 35.
[223] Moreno, J., L., 2002, p. 37.
[224] Moreno, J., L., 2002, p. 39.
[225] Su Elisabeth Bergner si veda in particolare : Eloesser, Arthur, *Elisabeth Bergner*, Charlottenburg, Williams & Co. Verlag, Berlino 1927 e la recente pubblicazione di Berger Renate, *Die Schauspielerin Elisabeth Bergner : Ein Leben zwischen Selbstbehauptung und MeToo*, Schüren, Marburg 2022.
[226] Moreno, J., L., 2002, p. 40.

spontaneità e della creatività»[227]; a Moreno interessava particolarmente il lavoro con i fanciulli, dal momento che questi costituivano «la spontaneità nella sua forma vivente e proprio a partire da questa esperienza, presero forma le sue "teorie sulla spontaneità e sulla creatività"»[228]

L'approccio metodologico scelto da Moreno era quello di recarsi in quei luoghi genericamente frequentati dai bambini, per giocare e per passare il tempo, raccontando loro delle storie «seduto ai piedi di un albero»[229]:

> Ero al centro del gruppo. Spesso mi spostavo dai piedi dell'albero per sedere più in alto, su di un ramo. I bambini formavano un cerchio intorno a me, poi si formava un secondo cerchio dietro al primo, un terzo dietro al secondo. Molti cerchi concentrici. Il cielo era il limite.[230]

Nel 1908 sostenne gli esami d'ingresso all'università di Vienna[231] e divenne una matricola, benché non avesse ottenuto alcun diploma ginnasiale.

L'incontro con Chaim Keller, dottorando in filosofia, durante i primi anni di università e la sua amicizia, portò alla fondazione della "Religione dell'Incontro"[232] (1908-1914), ossia un gruppo composto da cinque giovani «tutti impegnati a condividere l'anonimato, l'amore e la generosità, vivendo una vita diretta e concreta in comunità con tutti quelli che incontravamo».[233] Essi giravano per le strade alla ricerca di persone bisognose d'aiuto ed erano facilmente riconoscibili sia per il loro abbigliamento eccentrico che per il fatto di non accettare denaro per i loro servizi. L'unica eventuale richiesta era quella di sostenere il fondo per la "Casa dell'Incontro", una struttura da loro gestita, situata in uno dei quartieri centrali di Vienna e destinata ad accogliere gli indigenti.

Moreno ebbe modo di sperimentare delle improvvisazioni psicodrammatiche con i vari ospiti della dimora, durante delle vere e proprie sessioni notturne che era solito tenere:

> venivano tirati fuori i problemi, e i torti venivano ricomposti. Ma gli incontri notturni non erano solo sessioni di discussione. Dopo aver condiviso i nostri sentimenti, cantavamo, ballavamo e giocavamo. Partecipare agli incontri era un'esperienza religiosa, gioiosa.[234]

Tra le categorie di persone bisognose vi erano anche le prostitute, vessate dalla polizia e confinate in Am Spittelberg, il quartiere a luci rosse di Vienna definibile a tutti gli effetti come «ghetto»[235]. L'evento che portò Moreno a provare compassione e a interessarsi alla condizione di queste donne fu un breve incontro con una di esse:

---

[227] Moreno, J., L., 2002, p. 45. In un certo senso si possono individuare delle affinità con il pensiero di Walter Benjamin del Teatro proletario di bambini in cui parla del "gesto infantile".
[228] Moreno, J., L., 2002, p. 45.
[229] Moreno, J., L., 2002, p. 46.
[230] Moreno, J., L., 2002, p. 46.
[231] Moreno, J., L., 2002, p. 66, cfr.
[232] Ivi, p. 50.
[233] *Ibidem*.
[234] Ivi, p. 51.
[235] *Ibidem*.

> Un pomeriggio del 1913, camminando in Praterstrasse dopo una sessione con i bambini, incontrai una ragazza molto carina che mi sorrise. Indossava una gonna rossa che colpiva e una camicetta bianca ornata di fiocchi rossi, in tinta con la gonna. Avevo appena iniziato a parlare con lei quando un poliziotto si mise tra di noi e la portò via. La violenza e lo shock mi indussero a seguire la coppia alla stazione di polizia per aspettare che la ragazza uscisse. Quando uscì, le chiesi cosa era accaduto. Mi disse: "La polizia ha detto che a noi non è permesso indossare vestiti così vistosi durante il giorno perché possiamo attirare clienti. Possiamo farlo solo dopo il tramonto."[236]

Moreno iniziò così a frequentare il quartiere a luci rosse di Vienna, in cui «viveva un'intera classe di persone segregata dal resto della società»[237], visitando le loro case insieme a Wilhelm Gruen, medico specialista in malattie veneree, e a Carl Colbert, l'editore del quotidiano di Vienna *Der Morgen*. L'intento di Moreno non era quello di «redimere le ragazze, né di analizzarle»[238], ma di dar vita a un sistema simile a quello che «LaSalle e Marx avevano fatto per la classe operaia, ideologie a parte»[239], focalizzandosi sull'aspetto terapeutico piuttosto che su quello economico.[240]

I primi incontri avvennero con gruppi «dalle otto alle dieci ragazze, due o tre volte a settimana, nelle loro case, di pomeriggio»[241]e vertevano sulla discussione dei principali problemi incontrati dalle donne, tra cui:

> essere arrestate, essere infastidite da un poliziotto per aver indossato vestiti provocanti, essere imprigionate per false accuse da parte di un cliente, avere una malattia venerea ma non potersi curare, restare incinte, avere un bambino ed essere costrette a nasconderlo sotto falso nome in un orfanotrofio, occultando l'identità della madre per essere solo l'adorata "zia".[242]

Le discussioni, nonostante un'iniziale diffidenza, riscossero enorme successo al punto che «le ragazze si offrirono volontariamente di contribuire con una piccola somma di denaro ogni settimana alle spese degli incontri e per dare inizio a un fondo di emergenza»[243]. Ben presto iniziarono ad arrivare anche le prime conquiste, come ad esempio l'essere accettate come pazienti negli ospedali e rappresentate da un avvocato in sede legale.

Al termine del 1913 le donne avevano dato vita a un'organizzazione ben strutturata e tennero persino un incontro incentrato sulla tutela dei loro diritti nella *Sofiensaal*, una delle più grandi sale di Vienna, durante il quale disgraziatamente s'innescò uno scontro tra le prostitute e i loro papponi: ciò comportò l'intervento della polizia e la fine prematura dell'evento.

---

[236] Ivi, p. 59.
[237] *Ibidem*.
[238] *Ibidem*.
[239] *Ivi*, p. 60.
[240] *Ibidem*, cfr.
[241] *Ibidem*, p. 60.
[242] *Ivi*, pp. 60-61.
[243] *Ivi*, p. 61.

> Dall'esterno sembrava quasi che io avessi costituito un "sindacato" per le prostitute. In realtà fu uno dei miei primi sforzi di applicare la terapia di gruppo a uno dei problemi più difficili dell'umanità, la prostituzione

I suoi studi, condotti presso l'università di Vienna, permisero a Moreno di entrare in contatto con importanti personalità del '900 tra cui Sigmund Freud e Albert Einstein; se da un lato l'incontro con Freud produsse un vero e proprio rigetto del suo pensiero e delle sue teorie, come si evince dalla risposta che Moreno diede al termine di una lezione tenuta dallo stesso Freud:

> Beh, dottor Freud, comincio dove voi terminate. Voi incontrate le persone nell'ambiente artificiale del vostro studio. Io le incontro per la strada e nelle case, nel loro ambiente naturale. Voi analizzate i loro sogni, Io do loro il coraggio di continuare a sognare. Voi li analizzate e li scomponete, mentre io li lascio interpretare i propri ruoli conflittuali aiutandoli a rimettere insieme le varie parti.[244]

Dall'altro rimase affascinato dalla figura e dalla personalità di Einstein:

> Ero particolarmente impressionato dalla capacità di Einstein di immaginare il cosmo intero. Guardando l'universo, era inebriato dall'idea di Dio. Non era solo un fisico, ma anche un teologo. Ci disse: "Sapete, Dio non gioca a dadi con l'universo". Einstein era convinto che guardando il cosmo come un'entità composta di forze attive avrebbe potuto scoprire le leggi generali che la governano. […] Non dimenticherò mai il mio breve incontro con lui, né le sue dichiarazioni alla nostra classe.[245]

Con lo scoppio del primo conflitto mondiale, Moreno decise di arruolarsi come ufficiale medico e, dopo aver preso un permesso dall'università, venne inviato a Mittendorf, un campo profughi distante quindici minuti di treno da Vienna e costituito in gran parte da «austriaci di lingua italiana provenienti da una zona vinicola del Sud Tirolo».[246]

L'esistenza di questo campo, secondo Moreno, rispondeva a due ragioni fondamentali: da un lato difendere i tirolesi dall'esercito italiano che stava avanzando attraverso le montagne, dall'altro esercitare una forma di controllo del governo sui «sudditi di lingua italiana»[247] in quanto non ritenuti del tutto affidabili. Mittendorf, infatti, era stato concepito come un campo di prigionia e alla popolazione non era permesso di lasciare la struttura.

Il campo di prigionia, benché fosse «ben organizzato»[248] a livello gestionale, celava al suo interno una profonda frattura sociale, inasprita ulteriormente dallo scarso interesse del governo che non prese mai in considerazione «una pianificazione sociale o psicologica»[249]:

[244] *Ivi*, p. 70.
[245] *Ivi*, pp. 71-72.
[246] *Ivi*, p. 73.
[247] *Ibidem*.
[248] *Ivi*, p. 74.
[249] *Ivi*, p. 75.

> Il governo forniva le case e altre strutture, una chiesa, una scuola, un ospedale, un commissariato per assicurare le necessità minime della comunità. Il campo fu creato nel 1914. Sei mesi più tardi vi fu spostata una fabbrica di scarpe con duemila operai per dar loro l'opportunità di lavorare. Ciò causò una rivoluzione in quanto i lavoratori della fabbrica si consideravano a un livello superiore rispetto ai contadini rifugiati, e se ne tenevano a distanza.[250]

Tale evento determinò un inasprimento della condizione dei rifugiati: vennero sottoposti a privazioni enormi, in particolare «quando cibo e vestiti cominciarono a scarseggiare»[251].

In veste di sovrintendente dell'ospedale psichiatrico, Moreno ebbe modo di seguire tutte le fasi di sviluppo della comunità e si rese presto conto che la struttura del campo aveva dato vita «al più terribile sistema di corruzione di cui sia mai stato testimone».[252] In particolare le donne si trovavano nella condizione peggiore, quali merci di scambio di un mercato nero del sesso gestito dalla stessa polizia tedesca.[253]

Grazie al supporto di Herr Regierungsrat Winter, Ministro degli interni austro-ungarico, Moreno, consapevole della sofferenza degli abitanti del campo e desideroso di dar vita a una «comunità pianificata in modo sociometrico»[254], organizzò le famiglie «in base alle loro affinità reciproche»[255], ottenendo così dei risultati positivi, nonostante le continue vessazioni e gli abusi di potere della polizia tedesca. Al termine della guerra i tirolesi fecero ritorno a casa, profondamente provati dall'esperienza del campo di prigionia e ormai privi di fiducia nei confronti dell'Austria-Ungheria.[256]

Moreno, dopo un breve periodo nel campo di Zsolna a Sillein, in Ungheria, con l'incarico di supervisionare «un intero villaggio di ebrei ortodossi sfuggiti al nemico»[257], fece ritorno a Vienna e nel 1917 conseguì la laurea in medicina.

Sempre a Vienna Moreno, con il contributo di intellettuali e artisti conosciuti grazie alle sue assidue frequentazioni del Caffè Museum[258], nel febbraio del 1918 fondò *Daimon*, una rivista mensile di filosofia esistenziale pubblicata dall'editore Brüder Suchitzky contenente:

> articoli, racconti e poesie di Otokar Brenzina, il poeta ceco; Max Brod, intimo amico di Kafka; Francis Jammes; Paul Kornfeld; E.A. Rheinhardt; Friedrich Schnack, un poeta che viveva a Istambul; Jakob Wasserman; Ernst Weiss; Franz Werfel; Lafred Wolfstein; A.P. Guetrsloh, pittore e poeta di Salisburgo.[259]

[250] *Ivi*, p. 74.
[251] *Ibidem*.
[252] *Ibidem*.
[253] *Ivi*, p. 76, cfr.
[254] *Ibidem*.
[255] *Ivi*, pp. 76-77.
[256] *Ivi*, p. 76.
[257] *Ivi*, p. 79.
[258] *Ivi*, p. 82 cfr.
[259] *Ivi*, p. 83.

Nel 1921 un episodio in particolare portò alla nascita dello *Stegreiftheater* (Teatro della Spontaneità), ossia la «prima sessione psicodrammatica ufficiale»[260] presso la Komödienhaus, un famoso teatro di Vienna. Anna Höllering (1895-1987)[261], attrice amica di Moreno, convinse il padre, proprietario del Komödienhaus, a lasciare il palco per una serata al profeta dello psicodramma in modo del tutto gratuito.

Moreno mise in scena uno psicodramma incentrato sul tema della «ricerca di un nuovo ordine di cose»[262] con il preciso intento di innescare una forma di catarsi nel pubblico, in modo tale da spingere gli spettatori a riflettere sulla difficile condizione sociale e politica della Vienna del dopoguerra.[263]

Sul modello del «*Königsroman*»[264] egli invitò il pubblico, composto per lo più da «curiosi, alcuni amanti degli scandali, molti politici, leader religiosi e culturali e persino qualche dignitario straniero»[265], a salire sul palcoscenico, occupato esclusivamente da una «poltrona di tessuto rosso con l'intelaiatura d'oro e lo schienale alto, come il trono di un re»[266] e a «recitare il ruolo di re»[267] con il resto degli spettatori come giuria. Al termine dello spettacolo «nessuno fu giudicato degno di essere re e il mondo rimase senza leader».[268]

Si trattava, dunque, di una sessione basata totalmente sulla spontaneità e sull'improvvisazione che non solo non riscosse l'apprezzamento del pubblico, abituato a forme di rappresentazioni più tradizionali, ma venne anche recensita negativamente della stampa viennese.[269]

Solo una ristretta minoranza di giornalisti mostrò segni di apprezzamento per il lavoro di Moreno, come ad esempio Robert Müller, giovane giornalista cecoslovacco, che scrisse una recensione sul Teatro della Spontaneità per il *Prague Presse*:

> Con Moreno, possiamo vedere nell'improvvisazione un mezzo terapeutico fine per il processo curativo della civiltà e il punto principale, l'idea centrale del vangelo rivoluzionario di Moreno nel suo tentativo di dare continuità e di restituire vitalità alla nostra cultura. È certamente una forza trainante.[270]

L'intento dello *Stegreiftheater*, composto da Anna Höllering, Elisabeth Bergner, Hans Rodenberg, Robert Blum e Peter Lorre[271], era quello di ricercare una forma autentica di spontaneità e tale processo era ostacolato, secondo Moreno, da due criticità:

> La prima veniva dal pubblico: erano stati educati utilizzando e facendo affidamento sul conformismo culturale, in ogni campo della vita e

[260] *Ivi*, p. 86.
[261] *Ibidem*.
[262] *Ivi*, p. 87.
[263] *Ibidem*, cfr.
[264] Schützenberger, A., A., *Lo psicodramma*, Martinelli, Firenze 1972, p. 19.
[265] Moreno, J., L., 2002, p. 87.
[266] *Ibidem*.
[267] *Ibidem*.
[268] *Ivi*, p. 88.
[269] *Ibidem*, cfr.
[270] *Ivi*, p. 89.
[271] *Ivi*, p. 88.

> diffidando della propria spontaneità. La sola spontaneità che apprezzavano era quella che emergeva dal "conformismo animato".[272]

Per aggirare questo problema, il gruppo decise di adottare la tecnica del "giornale vivente", da intendersi come non una mera reinterpretazione delle vicende tratte dai giornali, bensì come una ricerca delle ragioni dei «conflitti che causavano gli eventi, di conoscere le motivazioni delle persone coinvolte e di progettare le soluzioni finali delle storie drammatizzate».[273]

La seconda difficoltà era rappresentata dalla scelta degli allievi di Moreno di «flirtare con i *cliché,* anche quando improvvisavano», al punto che molti di loro «lasciarono il Teatro della Spontaneità per lavorare su palcoscenici veri, oppure divennero attori di cinema»[274], rinunciando così a una forma di spontaneità autentica.

Moreno, dunque, decise di spostare la sua attenzione sul teatro terapeutico, da lui ritenuto il miglior campo in cui sperimentare la ricerca di una forma di spontaneità ideale:

> Le imperfezioni estetiche di un attore sul palcoscenico non possono venir perdonate dal suo pubblico, ma le imperfezioni e le incongruità che un malato mentale mostra sul palcoscenico dello psicodramma non sono solo più facilmente tollerate, ma previste e, spesso, accolte con entusiasmo.[275]

Nel 1925 Moreno, considerato il crescente clima di odio nei confronti degli ebrei[276], decise di lasciare l'Europa, sollecitando i suoi collaboratori a compiere la stessa scelta, e di spostarsi a New York negli Stati Uniti.

Fin dal suo arrivo a New York, l'obiettivo di Moreno fu quello di concentrarsi sulla sua carriera medica nelle vesti di «psichiatra, un terapista di psicodramma, un terapista di gruppo, un sociometrista»; in suo aiuto intervenne il dottor Bela Schick (1877-1967)[277], amico e pediatra associato al Mount Sinai Hospital, il quale lo invitò a effettuare una «dimostrazione dell'applicazione delle tecniche estemporanee della psicoterapia applicata ai problemi dei bambini».[278] Schick e lo *staff* medico del reparto pediatrico, rimasti colpiti dalla dimostrazione di Moreno, gli proposero di lavorare nel reparto d'igiene mentale in collaborazione con il dottor Ira S. Wile.[279]

Inoltre, gli studi di Moreno attirarono anche l'attenzione del dottor Ernest Stagg Whitin[280], criminologo e presidente del consiglio esecutivo del NCPPL[281], il quale, rimasto profondamente colpito dal lavoro di Moreno, decise di supportarlo finanziando economicamente le sue ricerche.

---

[272] *Ivi*, p. 90.
[273] *Ibidem*.
[274] *Ibidem*.
[275] *Ivi*, p. 91.
[276] *Ivi*, p. 110, cfr.
[277] Sulla figura di Bela Schick si veda in particolare la voce: Bela Schick presente sul sito dell'Enciclopedia Treccani Online consultabile al seguente link: https://www.treccani.it/enciclopedia/bela-schick/.
[278] Moreno, J., L., 2002, p. 115.
[279] *Ivi*, pp. 115-116.
[280] Si veda in particolare: Moreno, J. L., Jennings H. H., Whitin E. Stagg, *Application of the Group Method to Classification*, 2d ed. New York city: National committee on prisons and prison labor, 1932.

Moreno venne così nominato Direttore delle Ricerche Sociali del Dipartimento per la Previdenza dello Stato di New York e indirizzò la sua ricerca su due fronti: da un lato sviluppare una società terapeutica all'interno delle prigioni, in particolare quella di Sing Sing[282] e dall'altro lavorare nella scuola di preparazione per ragazze dello Stato di New York a Hudson.

A Sing Sing[283] Moreno applicò la stessa strategia adottata anni prima nel campo di prigionia di Mittendorf; egli, infatti, organizzò le persone in gruppi «sulla base delle necessità e delle forze di ognuno», consapevole che «la semplice costituzione di gruppi in cui ciascuno poteva avere una funzione positiva avrebbe migliorato la salute mentale dei componenti con conseguenze positive sull'interazione sociale».[284]

L'incarico presso la New York State Training School for Girls dell'Hudson[285] venne affidato a Moreno nel 1931 da Fannie French Morse[286], sovrintendente della Scuola dal 1923 al 1937, la quale, essendo interessata agli studi di sociometria, conosceva l'operato di Moreno a Sing Sing.

L'esperienza di Moreno presso la New York State Training School for Girls dell'Hudson divenne fondamentale per la messa in atto della sociometria scientifica e della rappresentazione grafica delle interrelazioni o sociogrammi e, grazie al supporto di Helen H. Jennings[287], portò alla pubblicazione nel 1934 del libro *Who shall survive*[288], in cui Moreno gettò le basi della sociometria, della psicoterapia di gruppo e del sociodramma.

---

[281] Il NCPPL (comitato nazionale per le prigioni e i lavori forzati) era "un'organizzazione che incoraggiava le innovazioni nel campo della criminologia e degli istituti di pena" Moreno, J., L., 2002, p. 117.

[282] Moreno ricevette l'incarico da Warden Lawes, famoso nel campo degli istituti di pena. Moreno, J., L., 2002, p. 118, cfr.

[283] *Sing Sing Correctional Facility* è un noto carcere statunitense di massima sicurezza situato a Ossining, nello Stato di New York (circa 48km a nord di New York).

[284] Moreno descrisse la sua esperienza all'interno di un articolo che venne letto al convegno dell'Associazione Americana di Psichiatria a Toronto, in Canada, il 5 giugno 1931. In questa occasione Moreno ebbe modo di relazionarsi con il dottor William Alanson White, presidente dell'Associazione e futuro sovrintendente del St. Elisabeths Hospital di Washington, D.C., che divenne una figura di riferimento per il" profeta dello psicodramma". Moreno, J., L., 2002, p. 118, cfr.

[285] In riferimento alla New York State Training School for Girls dell'Hudson, si segnalano in particolare le seguenti pubblicazioni: Board of Managers (1904). *New York State Training School for Girls at Hudson*, N.Y. Albany, NY: J.B. Lyon Company, Printers; Board of Managers (1905-1929). *Annual Reports of the Board of Managers of the New York State Training School for Girls at Hudson*, N.Y. Albany, NY: Brandow Printing Company/ J.B.Lyon Company; Allen, Annie W. (1910). *How to Save Girls Who Have Fallen. The Survey*. 24(19): 684-696; Barrows, Isabel C. (1910). *The Reformatory Treatment of Women in the United States*. In: Charles Richmond Henderson, ed., Penal and Reformatory Institutions. New York: Charities Publication Committee, Russell Sage Foundation. pp. 129-167; Reeves, Margaret, *Training Schools for Delinquent Girls,* New York 1929, Russell Sage Foundation; Firestone, Richard (1944*), In Memoriam: Fannie French Morse: 1866-1944,* Sociometry, 7(1): 76-78; MacIver, Robert M. et al. (1957). *Three New York State Training Schools: A Study of New York State Training School for Boys, Warwick, New York State Training School for Girls, Hudson, Otisville State Training School for Boys*. Interim Report No. V. New York, NY: Juvenile Delinquency Evaluation Project of the City of New York; Bernstein, Nina, *Punishing Women, Punishing Girls.* New York: Alicia Patterson Foundation 1996; Russ Immarigeon, *The New York State Training School for Girls: an annotated bibliography*, Prison Public Memory Project November 2012.

[286] Sulla figura di Fannie French Morse si veda in particolare l'articolo: Firestone Richard, *In Memoriam: Fannie French Morse: 1866-1944*, in "Sociometry" Vol. 7, No. 1 (Feb., 1944) American Sociological Association, pp. 76-78.

[287] Helen H. Jennings era una studentessa dell'università di Columbia particolarmente interessata agli studi di Moreno sulla sociometria, terapia di gruppo e sullo psicodramma al punto che divenne una delle sue allieve più brillanti. Si vedano in particolare le seguenti pubblicazioni: Helen H. Jennings, *Sociometry of leadership, based on the differentiation of psychegroup and sociogroup*, Beacon House, New York 1947; Helen H. Jennings, *Sociometry in Group Relations: A Manual for Teachers,* American Council on Education, Washington, D.C 1959.

[288] La prima edizione di *Who shall survive* era dedicata a Fannie French Morse. Moreno, J., L., 2002, p. 121, cfr.

La Scuola, nel 1931, accoglieva circa 10000 ragazze tra i 12 e i 18 anni, di cui solo 500 risiedevano all'interno del dormitorio scolastico, mentre le rimanenti erano ospitate in alcuni ospizi in varie parti dello Stato. Il desiderio di Morse era quello di aiutare e supportare le ragazze adottando un sistema scolastico basato sugli ideali dell'educazione umanista al fine di garantire una prospettiva di vita migliore al termine della scuola:

> «sapeva bene come trattare queste ragazze, alcune delle quali erano incinte, un certo numero affette da malattie veneree (purtroppo molte, a tal punto che per loro era stata riservata un'intera ala dell'ospedale)»[289].

A questo proposito è interessante riportare un esempio delle numerose sessioni di psicodramma che Moreno teneva a Hudson.

Un gruppo di venticinque ragazze «per lo più intellettualmente ritardate e che avevano già avuto a che fare con la legge, alle quali Fannie French Morse aveva consentito di seguire una scuola regolare di formazione professionale»[290], erano state affidate a Moreno in modo tale le loro personalità in formazione venissero liberate attraverso la messa in atto di brevi scene drammatiche.

Moreno fornì come innesco della sessione psicodrammatica una serie di istruzioni a partire da una semplice situazione di vita quotidiana:

> 'Ora ragazze- disse Moreno- è un caldo pomeriggio d'estate. Voi due Pauline e Helen, state percorrendo il viale di un parco che conduce a una villa, e lì giunte, vi fermate. Tu, Ruth, sei la sorellina di Helen. Voi, Hazel e Janet, siete le cameriere, e Mary è la proprietaria della villa. Benissimo, ragazze, cominciate'[291]

Al termine della scena, le ragazze, guidate da Moreno, analizzarono la loro interpretazione e le difficoltà emerse, costatando in particolare che «Helen non si muoveva come se fosse veramente accaldata e stanca... Si vedeva benissimo che Hazel non stava servendo a tavola... Si agitava, parlava troppo svelta».[292] Lo psicodramma aveva così innescato un momento di partecipazione sociale impensabile per quelle ragazze in altri contesti sociali.[293]

Al termine dell'esperienza, nel 1935 Moreno decise di fondare un proprio ospedale per l'igiene mentale «nella grande casa bianca di Beacon»[294], a nord dello Stato di New York, sulle rive dell'Hudson. Nonostante le numerose difficoltà di natura economica, il suo progetto venne finanziato da Ina e Rose Truman[295], due sorelle che svolgevano la professione di decoratrici d'interni e che si erano rivolte a Moreno per la cura della loro madre malata.

---

[289] Moreno, J., L., 2002, p. 121.
[290] Schützenberger, 1972, p. 21.
[291] *Ibidem*.
[292] *Ibidem*.
[293] Le ricerche di Moreno presso la New York State Training School for Girls dell'Hudson, vennero pubblicate nel 1934 in *Who shall survive?* Gettando le basi della sociometria, della psicoterapia di gruppo e del sociodramma.
[294] Schützenberger, 1972, p. 21.
[295] Rose Truman svolgeva la professione di decoratrice d'interni associata a Lord & Taylor. Schützenberger, 1972, p. 21, cfr.

Inoltre, di fondamentale importanza per la realizzazione dell'ospedale fu il supporto di Gertrude Franchot Tone (1876-1953)[296], una ricca ereditiera, figlia del senatore Franchot, interessata agli studi di Moreno e al suo progetto di costruire un teatro per lo psicodramma all'interno del sanatorio. Dopo aver fornito a Moreno i fondi per la realizzazione dell'ospedale, ella decise di vivere all'interno del Beacon come paziente per cercare di risolvere il suo problema di alcolismo.

Durante il suo periodo di permanenza al Beacon dal 1936 al 1938, Tone divenne una vera e propria musa per Moreno:

> La signora Tone fu una specie di musa, come nei tempi antichi. Era di grande levatura per famiglia e per censo. Sinceramente interessata al mio lavoro, cercava di sponsorizzarlo. Ebbe un effetto molto forte, forse benefico sul mio modo di vivere. […] Fui insolitamente produttivo durante la permanenza di Gertrude a Beacon. […] Avrei potuto continuare con quella vita se Gertrude non fosse uscita dall'alcolismo, tornando a Beverly Hills dove passò il resto della sua vita.[297]

Nel 1937, grazie al sostegno economico del fratello William, Moreno iniziò a pubblicare la rivista "Sociometry, A Journal of Interpersonal Relations", punto di riferimento per sociologi, psicologi sociali, psichiatri e psicologi clinici.

In questo periodo Moreno incontrò Florence Bridge[298], studentessa e consulente presso la scuola femminile di Hudson che desiderava «una carriera nell'ambito sociale»;[299] Ella, infatti, era particolarmente interessata all'educazione dei bambini e «faceva ricerche sulle interazioni tra l'asilo infantile e i suoi piccoli ospiti».[300]

Moreno e Bridge stabilirono fin da subito un forte legame, al punto che, nel 1939, decisero di sposarsi dopo un solo anno di frequentazione. Il loro matrimonio, tuttavia, durò fino al 1949, anno in cui divorziarono. Moreno, infatti, a partire dal 1942 aveva iniziato una relazione extraconiugale con Zerka Toeman[301], la quale si occupava della supervisione della direzione del Moreno Institute di New York.

Il loro rapporto fu messo a dura prova a causa della malattia di Zerka, che nel 1958 portò a un intervento di amputazione del braccio per la rimozione del tumore. Zerka, in seguito, ripresasi dall'operazione, prese gradualmente su di sé tutte le mansioni di Moreno, che stava lottando con una grave forma di artrite.

Nel 1942 il fratello William donò i fondi per la costruzione del Moreno Institute a New York, in cui sul modello del Beacon, venne realizzato un teatro dello psicodramma. L'intento di Moreno era quello di creare un centro per la formazione di psicodrammatisti e psicoterapeuti di gruppo e diffondere così i principi dello psicodramma in America e in Europa. In particolare intorno al

[296] Moreno, J., L., 2002, p. 130.
[297] *Ibidem*.
[298] Per ulteriori informazioni su Florence Bridge si veda in particolare: Moreno, R., *Words of the Daughter: A Memoir*, Lulu.com editore 2021, pp. 25-29.
[299] Moreno, J., L., 2002, p. 136.
[300] *Ivi*, p. 137.
[301] Moreno, R., 2021, pp. 46-51, cfr.

1948-1950 alcuni studiosi francesi tra cui Georges Gurvitch (1894-1965)[302] e Anne Ancelin Schutzenberger (1919-2018)[303], visitarono l'Istituto di Moreno e, dopo essersi formati, tornarono in Francia per diffondere le teorie di Moreno.

Il successo dello psicodramma, del sociodramma e della sociometria spinse la Sorbona a conferire un riconoscimento a Moreno aprendo un Istituto di Sociometria nel Dipartimento di Sociologia e dando così inizio a una fitta rete di collaborazioni e pubblicazioni.

Nel 1957, a Zurigo si tenne il secondo Congresso internazionale di psicoterapia di gruppo organizzato dall'International Committee,

Nel 1964 Moreno e Zerka , insieme ad Anne Ancelin Schützenberger, organizzarono a Parigi, presso la Facoltà di medicina, il primo Congresso Internazionale di Psicodramma che riunì più di mille partecipanti provenienti da 37 paesi diversi.[304]

Nel 1973 Moreno fondò, a Zurigo, l'Associazione internazionale di psicoterapia di gruppo (IAGP), assumendo l'incarico di presidente onorario e affidandone la presidenza a un analista di gruppo che rappresentava le diverse tendenze.[305]

Moreno morì nel 1974 a causa di una crisi cardiaca lasciando così alla moglie Zerka il compito di continuare a dirigere l'Istituto Moreno di Beacon e di portare avanti le sue ricerche sullo psicodramma, sul sociodramma e sulla sociometria.

I.4.1. Analisi della teoria dello psicodramma: figure coinvolte e modalità di attuazione

Moreno sulla base dei suoi studi concepiva l'essere umano come una realtà dinamica caratterizzata da quattro dimensioni della sua esistenza che potevano essere indagati e analizzati attraverso l'applicazione di un metodo psicodrammatico:

> Il ventaglio di ruoli che gioca nella vita. Ogni persona si sente, pensa e agisce in funzione di una molteplicità di ruoli fisiologici, psicologici, professionali e sociali, che contribuiscono a definirla meglio delle abituali teorie della personalità. Ci sarà, per ciascuno, una certa consonanza o dissonanza tra questi ruoli; ognuno si sente incongruo o in armonia ("congruente") con se stesso e, di conseguenza, a proprio agio o a disagio nella propria pelle e nel proprio personaggio.
> La rete di interazioni, con la quale tutte le persone si rapportano, la dinamica dei gruppi con i quali si è impegnati (la sociometria, nel senso più ampio del termine).
> Il proprio atomo sociale (ovvero il mondo affettivo personale).

[302] Per ulteriori informazioni sulla figura di Georges Gurvitch si veda: Gurvitch Georges, *La vocazione attuale della sociologia*, Il Mulino, Bologna 1965; Serino, Marco (a cura di), Gurvitch Georges, Sociologia del teatro, Kurumuny editore, Calimera 2011.
[303] Anne Ancelin Schutzenberger è stata una psicologa e psicoterapeuta francese, allieva di J.L. Moreno, una professoressa dell'Università di Nizza, dove per 20 anni ha diretto il laboratorio di psicologia sociale e clinica e cofondatrice dell'Associazione Internazionale di Psicoterapia di Gruppo. Per ulteriori informazioni sulla figura di Schutzenberger si rimanda a: Schützenberger, A., A., *Lo psicodramma*, Martinelli, Firenze 1972.
[304] Schützenberger, 1972, p. 264, cfr.
[305] *Ibidem*, cfr.

> Il proprio status sociometrico, vale a dire la "quota di amore" riscossa, in ciascuno dei gruppi ai quali si appartiene.[306]

Per Moreno, pertanto, lo psicodramma rappresentava:

> una scienza che esplora la verità degli esseri umani o la realtà delle situazioni, attraverso metodologie drammatiche. Lo psicodramma sarebbe allora il teatro dell'uomo liberato, dalle sue catene, in mezzo a una platea di persone anch'esse sciolte da se stesse, tutti membri partecipi di un evento che permette di uscire dalla propria vita, per ritrovarla sulla scena, vissuta da un'altra persona, che, liberata dalle costrizioni, scioglie ed esprime i problemi del gruppo.[307]

Esso, dunque, incarnava una forma di psicoterapia e un metodo d'azione, in cui i partecipanti, «a titolo di attori o di spettatori attivi»[308], esploravano emozioni e vissuti personali o collettivi attraverso una messa in scena improvvisata che trasformava il discorso in rappresentazione. Lo psicodramma consentiva, dunque, di agire su inibizioni, difficoltà e traumi operando così una «catarsi del passato, mediante riattivazione dello stesso, e di presa di coscienza»[309]. Esso, inoltre, agiva su una tripla dimensione temporale, in quanto l'improvvisazione drammatica veniva utilizzata «per cercare di risolvere i conflitti passati, i problemi e le tensioni del presente o le difficoltà del futuro».[310]

È necessario sottolineare che, per essere realmente autentico ed efficace, lo psicodramma non doveva essere considerato come un'esperienza individuale, bensì «un'esperienza di gruppo, vissuta in gruppo, dal gruppo e per il gruppo»[311]; la dimensione sociale, infatti, costituiva «una delle maniere per uscire dall'alienazione provocata nell'individuo dalla sensazione di essere infelice, inibito, angosciato, perché solo al mondo, in una situazione "invivibile" e impossibile».[312]

Il metodo psicodrammatico concepito da Moreno prevedeva la presenza di «cinque principali strumenti»[313] per mettere in atto uno psicodramma:

Una scena, detta anche "*locus nascendi*"[314], ossia un luogo adibito alla pratica dello psicodramma (dal semplice luogo di ritrovo delle persone, come una strada o un parco, fino a strutture più elaborate come il piccolo palcoscenico del Beacon Institute, realizzato da Moreno per rispondere a «esigenze terapeutiche»[315]). L'obiettivo era quello di favorire «la liberazione delle tensioni»[316] e lo sviluppo agevole dell'azione;

---

[306] *Ivi*, pp.24-25.
[307] *Ivi*, p. 26.
[308] *Ibidem*.
[309] *Ivi*, p. 28.
[310] *Ibidem*.
[311] *Ivi*, p.30.
[312] *Ibidem*.
[313] Moreno, J., L., *Chi sopravviverà. Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e psicodramma*, Di Renzo Editore, Roma 2017, p. 73.
[314] Schützenberger, 1972, p. 45.
[315] Moreno, J., L., 2017, p. 73.
[316] *Ibidem*.

Il soggetto o paziente, il quale, non essendo un attore «costretto a sacrificare il proprio Io a un ruolo»[317] imposto dall'esterno, poteva sviluppare la sua spontaneità sulla scena in totale libertà. Tale aspetto, secondo Moreno, era essenziale per una corretta forma di psicodramma, dal momento che «il soggetto può evocare non solo certi aspetti della sua personalità, ma anche le varie persone, reali o immaginarie, che intervengono nei suoi conflitti psichici»[318];
Un direttore di sessione, individuabile principalmente nella figura dello psicodrammatista, il quale, secondo Moreno, aveva il compito di svolgere le funzioni di direttore di scena, terapeuta e analista. Nelle vesti di direttore di scena il suo incarico era quello di «introdurre tutte le indicazioni presentate dal soggetto»[319] e mantenere il contatto con il gruppo. Come terapeuta aveva il compito di «attaccare e urtare di tanto in tanto il soggetto»[320], «di ridere o scherzare con lui»[321] e, a volte, estraniarsi «in modo che la seduta sembri praticamente condotta dal soggetto».[322] Infine, come analista poteva «completare la propria interpretazione con le indicazioni che gli vengono fornite dai membri dell'uditorio».[323]
Un'*équipe* psicodrammatica, rappresentata dagli ego-ausiliari, ovvero professionisti formati che interpretavano i ruoli necessari all'azione;
Un auditorio, ossia un gruppo ristretto di partecipanti attivi, che supportava il soggetto attraverso lo «*sharing*»[324], ovvero «l'espressione dei sentimenti provati durante l'azione o per mezzo delle sue reazioni».[325]

Descritti gli attori principali, è necessario a questo punto soffermarsi sulle modalità di attuazione di una sessione psicodrammatica.
Moreno, infatti, individuava tre principali forme di psicodramma:

> Lo psicodramma di gruppo o psicodramma classico. È in primo luogo una rappresentazione «di gruppo che si fa in gruppo, per il gruppo, dal gruppo e con il gruppo».[326] Richiede degli attori (principalmente pazienti dell'Istituto), un auditorio (composto da loro pari, ovvero individui di medesimo ordine e condizione di coloro che sono sulla scena), e una squadra psicodrammatica. Non si tratta di uno psicodramma individuale davanti a un gruppo che osserva o aiuta, ma di un'esperienza di gruppo, di uno psicodramma "fatto insieme";
> Lo psicodramma individuale, in cui il soggetto recita con un terapeuta, una coppia terapeutica, o una squadra psicodrammatica;
> Lo psicodramma senza istruttore (*leaderless psychodrama*): il gruppo si organizza da solo, con o senza osservatore, con la possibilità di ottenere il

[317] *Ivi*, p. 74.
[318] *Ibidem*.
[319] *Ivi*, p. 76.
[320] *Ibidem*.
[321] *Ibidem*.
[322] *Ibidem*.
[323] *Ibidem*.
[324] Schützenberger, 1972, p. 45.
[325] *Ibidem*.
[326] *Ivi*, p.30.

> sostegno, durante la sessione, di un psicodrammatista esperto esterno, spesso membro d'onore del gruppo.[327]

Di norma lo psicodramma classico era caratterizzato da una serie di sessioni «eseguite in gruppo»[328] che si protraevano per un periodo lungo (dai tre mesi ai quattro anni oppure, in occasione di seminari, dai tre ai venti giorni) e prevedeva un'impostazione triadica in cui un terzo della sessione era destinato al riscaldamento dell'auditorio e del gruppo, un terzo all'esplorazione attraverso l'azione delle problematiche dei soggetti coinvolti e un terzo alle risonanze affettive prodotte dal gruppo.[329]

Durante la prima fase, definita da Moreno come «warming up»[330], il gruppo, supportato dallo psicodrammatista, era spinto a scegliere il tema dello psicodramma, a creare dei legami tra i vari membri e a individuare il soggetto protagonista, ossia colui che avrebbe reso maggiormente visibile a tutti tale tema:

> Il riscaldamento ha una valenza primordiale. È importante, in effetti, che l'azione sia vissuta dal gruppo intero, ossia che si stabilisca un accordo emotivo nel gruppo tra il tema rappresentato e coloro che lo recitano. La fecondità dello psicodramma è legata all'eventualità che esso riesca a "coinvolgere" emotivamente l'insieme del gruppo. In tal modo, tutti diventano dei partecipanti: colui che ha interpretato il suo problema sulla scena e coloro che lo hanno vissuto emotivamente insieme a lui e, nello stesso tempo, hanno rivissuto, grazie a questo stimolo, problemi personali o situazioni significative della loro vita.[331]

Nello specifico Moreno distingueva tre forme di *warming up*: il riscaldamento per sottogruppi, il riscaldamento per associazioni a catena e il riscaldamento direzionato.

Nella prima tipologia, durante la fase iniziale, lo psicodrammatista limitava il suo intervento all'osservazione e all'ascolto dei discorsi tra i membri dei sottogruppi formatisi casualmente prima dell'inizio della sessione. I partecipanti, infatti, dialogando tra loro su diversi temi, erano spinti a fornire allo psicodrammatista le coordinate per il successivo sviluppo dell'azione.

Nella seconda tipologia, invece, lo psicodrammatista si rapportava con la totalità del gruppo e da tali semplici interazioni scaturiva il tema principale della sessione.

Infine, nella terza tipologia lo psicodrammatista interveniva direttamente scegliendo un tema per il gioco drammatico e invitando i partecipanti a «parlare di loro stessi o dei rapporti tra loro».[332]

Una volta individuato il nucleo tematico della sessione, la fase successiva riguardava il «riscaldamento del protagonista»[333], in modo tale da preparare il soggetto all'azione. Questo

[327] *Ivi*, pp 217-219.
[328] Le sessioni uniche avevano uno scopo meramente dimostrativo e per tale motivo Moreno le definiva «giochi drammatici». Schützenberger, 1972, p. 48, cfr.
[329] Schützenberger, 1972, p. 127, cfr.
[330] *Ivi*, p. 33.
[331] *Ivi*, pp. 52-53.
[332] *Ibidem*.
[333] *Ivi*, p. 62.

momento era essenziale secondo Moreno, in quanto consentiva al protagonista di «superare le sue resistenze e di lasciarsi andare, per esprimersi liberamente e totalmente in gruppo […] al fine di immergerlo nelle circostanze che egli desidera esplorare attraverso il gioco drammatico».[334]

Sempre durante il *warming up,* lo psicodrammatista individuava le figure maggiormente idonee a ricoprire il ruolo di ego ausiliari[335], ovvero co-attori o io-ausiliari, che avevano il compito di supportare il protagonista interpretando dei ruoli connessi alla sua cerchia sociale.

Al *warming up* seguiva la rappresentazione dell'azione psicodrammatica vera e propria, durante la quale lo psicodrammatista e la platea si limitavano ad osservare «il gioco sulla scena»[336] lasciando le riflessioni al termine dell'esperienza.

L'ultima fase era destinata all'analisi dell'esperienza appena vissuta mediante:

> quella che è una situazione assai frequente nella psicoterapia gruppale o nei gruppi di sensibilizzazione alle dinamiche gruppali, vale a dire lo scambio dei sentimenti provati da tutti coloro che hanno preso parte alla rappresentazione.[337]

Ciascun partecipante esprimeva liberamente i suoi sentimenti e le sue sensazioni (*sharing),* a partire da coloro che avevano preso parte all'azione fino all'ultimo membro dell'auditorio.

Questo «ritorno al gruppo»[338] rappresentava un passaggio fondamentale per Moreno, in quanto:

> Permetteva al protagonista di uscire dal suo isolamento e di confrontare, beneficiandone, il proprio vissuto con i problemi altrui, attraverso la condivisione dei sentimenti e delle varie esperienze, così da affrontare il proprio dramma personale;
> Concedeva a tutti i partecipanti di esprimere ciò che avevano provato durante la messa in scena, una sorta di catarsi collettiva simile a quelle presenti nelle tragedie greche.[339]

I.4.2. Spontaneità, creatività e conserva culturale

Nell'ambito dello psicodramma è importante introdurre anche il termine «spontaneità»[340], uno degli elementi cardine (insieme al concetto di «creatività»[341] e di «conserva culturale»[342]) della poetica teatrale di Moreno, per la prevenzione del rischio di teatralizzazione delle sessioni psicodrammatiche stesse. Per Moreno, infatti, la *spontaneità* rappresenta:

---

[334] *Ibidem*.
[335] La scelta, di norma, ricadeva su un'equipe psicodrammatica specializzata , ma era eventualmente possibile assegnare il ruolo di ego-ausiliari agli stessi membri del gruppo, garantendo così un'esperienza terapeutica diretta. Schützenberger, 1972, pp. 64-65, cfr.
[336] Schützenberger, 1972, p. 69.
[337] *Ivi*, p. 70.
[338] *Ibidem*.
[339] *Ivi*, pp. 70-71.
[340] Moreno, J., L., *Il teatro della spontaneità*, Di Rienzo, Roma 2011, p.12.
[341] *Ivi*, p. 41.
[342] *Ivi*, p. 13.

> la forza che spinge l'individuo a cercare una risposta adeguata per una nuova situazione o una nuova risposta per una vecchia situazione. Così, mentre la creatività si riferisce all'atto in se stesso, la spontaneità si riferisce alla preparazione dell'atto, alla sua prontezza.[343]

Egli distingueva tre forme di spontaneità: il primo tipo «consiste nel fornire, di fronte a una data situazione, una risposta nuova ma inadeguata».[344] Questa forma di spontaneità veniva spesso utilizzata nelle prime fasi di terapia dai pazienti psichiatrici di Moreno per cercare di affrontare i loro drammi.

La seconda tipologia «consiste in una varietà stereotipata, cioè in una risposta spontanea e adeguata alla situazione, ma carente di novità o di creatività significativa per risultare feconda rispetto alla situazione stessa.»[345] Per spiegarla ulteriormente, Moreno paragonava questa spontaneità alla «reazione di un comico di fronte a una certa situazione»[346], che, «se ripetuta, perde la sua novità e, pur continuando a suscitare ilarità, cessa subito di essere una risposta spontanea».[347]

La terza tipologia, definita da Moreno come quella del «genio»[348], rappresentava «il massimo di varietà della creatività»[349], dal momento che «la risposta fornita è non solo adeguata, ma presenta delle caratteristiche che sono insieme nuove e creative».[350]

Tale concetto diventava lo strumento atto a contrastare la «resistenza al cambiamento»[351] che i soggetti sviluppavano quando si trovavano «davanti alle situazioni nuove, che richiedono l'invenzione di risposte differenti da quelle abituali»[352] come avveniva durante le sessioni di psicodramma.

Inoltre, Moreno introdusse anche il termine «conservazione culturale»[353] e con tale espressione si intende:

> qualsiasi cosa che conservi i valori di una particolare cultura, sia come oggetto materiale (un libro, un film, un edificio o una composizione musicale), sia come schema di comportamento ormai fissato (un rito religioso, una rappresentazione teatrale di un testo scritto, l'iniziazione in una confraternita, o le cerimonie per l'insediamento del Presidente degli Stati Uniti). La conservazione culturale, preservando il passato, dà consistenza e continuità all'Io creativo dell'individuo, così egli non deve creare spontaneamente giorno per giorno forme sempre uguali per affrontare uguali situazioni.[354]

---

[343] *Ivi*, p.12.
[344] *Ibidem*.
[345] *Ibidem*.
[346] *Ivi*, pp. 12-13.
[347] *Ibidem*.
[348] *Ivi*, p. 13.
[349] *Ibidem*.
[350] *Ibidem*.
[351] Schützenberger, 1972, p. 36.
[352] *Ibidem*.
[353] Moreno, J., L., 2011, p. 13.
[354] *Ibidem*.

Moreno, dunque, individuava due tipologie di creatività: da un lato quella che «sgorga e fluisce liberamente»[355] e dall'altro quella conservata, contenente della creatività in «stato di sonno»[356] che per diventare nuovamente vitale, doveva essere risvegliata attraverso la spontaneità.

Questi due elementi (spontaneità e creatività) erano necessari per garantire la buona riuscita dello psicodramma; lo psicodrammatista, infatti, doveva «favorire una relazione gruppale autentica»[357] e lo sviluppo di un «momento privilegiato»[358], ossia una perfetta armonia e comunicazione tra i membri del gruppo.

L'innesco di questa condizione ideale poteva essere, dunque, attivato:

> sia mediante un approccio non direttivo, mettendosi all'ascolto del gruppo […], sia mediante un approccio più attivo, praticando il rilassamento, interpretando ciò che succede, proponendo al gruppo degli esercizi, dei giochi di ruolo, uno psicodramma centrato sull'individuo o lasciando partecipare l'intero gruppo.[359]

I.4.3. Sociodramma e sociometria

L'altro pilastro del pensiero di Moreno è costituito dal sociodramma, che rappresenta «un metodo di ricerca, attivo e profondo, sulle relazioni che si formano tra i gruppi e sulle ideologie collettive».[360] Esso si differenzia dallo psicodramma in quanto il vero soggetto del sociodramma è il gruppo, «già organizzato secondo ruoli sociali e culturali»[361], che, nel suo insieme, «deve occupare la scena per rivelare i propri problemi. Il gruppo, nel sociodramma, corrisponde all'individuo nello psicodramma».[362]

Se l'approccio psicodrammatico, dunque, è focalizzato soprattutto sul soggetto, pur essendo presente la dimensione del gruppo, e mira a una catarsi personale, l'approccio sociodrammatico, invece, si occupa dei problemi sociali con l'obiettivo di raggiungere «una catarsi sociale».[363]

La sociometria e il sociodramma si basano sul principio secondo cui «l'uomo sostiene dei ruoli»[364] che governano il suo comportamento e che vengono imposti dalla cultura «con maggiore o minore successo»[365] a tutti i membri della società. L'intento del sociodramma, dunque, è quello di «esplorare e trattare in contemporaneità i conflitti sorti» tra vari ordini culturali, attraverso l'applicazione di metodi efficaci «per influenzare e trasformare gli atteggiamenti e l'opinione pubblica».[366]

---

[355] *Ivi*, pp. 13-14.
[356] *Ivi*, p. 14.
[357] Schützenberger, 1972, p. 37.
[358] *Ibidem*.
[359] Schützenberger, 1972, p. 37.
[360] Moreno, J., L., 2017, p. 80.
[361] *Ivi*, p. 81.
[362] *Ibidem*.
[363] *Ibidem*.
[364] *Ibidem*.
[365] *Ivi*, p. 82.
[366] *Ibidem*.

Tale obiettivo, secondo Moreno, poteva essere raggiunto attraverso il test sociometrico che rappresentava lo strumento atto a «misurare il grado di organizzazione che appare nei gruppi sociali e consiste nel chiedere al soggetto di scegliere, all'interno del gruppo cui appartiene o potrebbe appartenere, gli individui che vorrebbe avere per compagni».[367]

Il test è stato progettato «per lo studio dei gruppi familiari, dei gruppi di lavoro e di quelli scolastici e ha permesso di determinare la posizione di ogni individuo in uno dei gruppi in cui esercita un ruolo»

Il test analizzava, dunque, le strutture sociali in base alle attrazioni e repulsioni che si creavano tra i vari soggetti non solo all'interno di un singolo gruppo, ma anche in tutti quelli a cui gli individui erano emotivamente legati.

Come ricordava Moreno, per applicare correttamente il test sociometrico era necessario che fossero rispettate alcune condizioni teoriche, ossia:

> -che i soggetti che partecipano alla situazione siano attirati, gli uni verso gli altri, da uno o più criteri; - che la scelta sia caduta su un criterio al quale i soggetti si sentano obbligati a rispondere con grande spontaneità al momento del test; - che i soggetti siano disposti a rispondere sinceramente; - che il criterio scelto per la prova sia forte, durevole, preciso e non debole né passeggero o vago.[368]

Gli esiti prodotti da questa prima indagine venivano inseriti all'interno di un sociogramma che consentiva «l'esplorazione dei fatti sociometrici e di vedere la posizione che un individuo occupa nel gruppo nonché tutte le interrelazioni stabilite tra i diversi individui».[369]

All'inizio le domande poste facevano riferimento a criteri sociometrici, basati su «sistemi molto semplici di valori sociali»[370] (ad esempio il criterio della «vita comune»[371] nella stessa abitazione), e scelti proprio in virtù della loro portata universale.

A questo proposito è interessante citare come modello di indagine sociometrica lo studio della collettività che Moreno aveva condotto presso la New York State Training School for Girls dell'Hudson e che aveva un duplice obiettivo: da un lato quello di restituire «a queste giovani un ambiente familiare equivalente, o addirittura migliore, di quello che fino ad allora avevano conosciuto».[372], dall'altro quello analizzare la collettività e ricostruirla in seguito in base ai dati ottenuti dai vari test.

La comunità nel 1931 era composta da 500-600 ragazze, appartenenti «a diversi gruppi razziali e a diversi ambienti sociali di New York»[373], e risiedenti in modo stabile nei dormitori dell'Istituito che

[367] *Ivi*, p. 84.
[368] *Ivi*, pp. 92-93.
[369] *Ivi*, pp. 87-88.
[370] *Ivi*, p. 91.
[371] *Ibidem.*
[372] *Ivi*, p.402.
[373] *Ivi*, p. 177.

comprendeva «16 padiglioni d'abitazione o cottage, una cappella, una scuola, un'infermeria, un edificio industriale, una lavanderia, un edificio amministrativo e una fattoria».[374]

Le ragazze erano poste sotto le cure di istitutrici che svolgevano il ruolo di genitori e che venivano assegnate alle studentesse attraverso la somministrazione del «test parentale»;[375] esso consisteva «nel mettere ogni nuova arrivata in contatto con le istitutrici che hanno un posto libero nel loro cottage»,[376] e procedere a una serie di colloqui singoli per stabilire un primo rapporto tra le ragazze e le istitutrici disponibili.

In seguito, le studentesse dovevano compiere la scelta, esprimendo tre preferenze e indicando al sociometrista «i loro sentimenti nei riguardi di ogni istitutrice di cui hanno fatto conoscenza»[377] e le ragioni della loro scelta. Allo stesso modo anche le istitutrici dovevano indicare quali ragazze avessero attirato la loro attenzione ed esprimere tre preferenze. Al termine del test il ricercatore avrebbe assegnato ciascuna ragazza a un'istitutrice secondo le loro richieste.

L'esito di questo primo test consentì a Moreno di individuare l'esistenza di due processi attivi: il processo dell'indebolimento dell'interesse secondo cui «l'interesse si affatica dopo un certo numero di sforzi»[378] e si estingue completamente quando «raggiunge il limite sociodinamico dell'espansività affettiva dell'individuo, della sua entropia sociale»[379]; una buona parte delle ragazze, infatti, aveva mostrato delle difficoltà a esprimere tutte le preferenze richieste.[380]

Il secondo processo, definito "effetto sociodinamico" aveva mostrato la tendenza dei diversi gruppi a «lasciar da parte in un modo persistente un certo numero di persone di un gruppo», lasciando così isolate alcune ragazze, nonostante la possibilità di esprimere le preferenze e di modificare le proprie scelte entro 90 giorni dalla somministrazione del test.[381]

Oltre al test parentale Moreno individuava un altro fattore che contribuiva a rendere meno traumatico l'inserimento delle ragazze all'interno della collettività dell'Hudson, ovvero il test familiare (o test del cottage) che prevedeva l'organizzazione di ogni gruppo di coabitazione determinata mediante test sociometrico.[382]

Moreno, consapevole del fatto che «a partire da una certa età i ragazzi tendono a formare gruppi sociali indipendentemente dagli adulti con i quali sono in contatto»[383] e che tali gruppi durante la crescita «influiscono sul loro comportamento»[384], aveva creato il test familiare con lo scopo di «individuare i gruppi che appaiono più idonei a raccogliere in modo favorevole la nuova venuta»[385] e facilitare il suo ingresso nel cottage.

---

[374] *Ibidem.*
[375] *Ivi*, p.403.
[376] *Ibidem*.
[377] *Ivi*, p. 404.
[378] *Ivi*, p. 183.
[379] *Ivi*, pp. 183-184.
[380] *Ivi*, p. 183, cfr.
[381] Questa possibilità era stata inserita da Moreno considerando la fluttuazione delle opinioni dal momento che l'opinione degli individui, specialmente se adolescenti, può mutare con rapidità. Moreno, J., L., 2017, p. 203, cfr.
[382] Moreno, J., L., 2017, p. 407, cfr.
[383] *Ivi*, p. 412.
[384] *Ibidem*.
[385] *Ivi*, pp. 412-413.

Il sociometrista individuava in ogni cottage una ragazza[386] che assumeva il duplice compito di «mostrare le reazioni socio-affettive della famiglia del suo cottage»[387] e di «far accettare al proprio gruppo la nuova venuta»[388]. La somministrazione del test familiare avveniva in modo simile a quella parentale con la differenza che le ragazze di ogni cottage prendevano «il posto delle istitutrici»[389].

Il ricercatore, dunque, incoraggiava le studentesse a parlare liberamente con le nuove arrivate e a esprimere delle preferenze al termine dell'incontro; l'intento era quello di individuare la migliore collocazione possibile tra i cottage disponibili per rendere meno traumatico l'inserimento di una nuova ragazza all'interno di un gruppo già consolidato.

Dunque, secondo Moreno il test parentale e familiare si ponevano come obiettivo quello di:

> coordinare le tendenze e gli scopi dei nuovi arrivati con quelli delle persone che già fanno parte della collettività, facilitando l'inserimento del nuovo venuto e offrendogli l'opportunità di impegnarsi nelle direttrici in cui potrà meglio realizzare le proprie attitudini contribuendo, per quanto gli è possibile, al benessere del gruppo.[390]

Questi dati avevano consentito a Moreno di classificare ogni individuo e ogni gruppo in base alla propria posizione all'interno del contesto sociale e ai sentimenti di attrazione e repulsione manifestati dalle ragazze; Moreno, infatti, aveva individuato all'interno dei gruppi alcune strutture comportamentali presenti con regolarità:

> Il «paio rosso», ossia il desiderio conscio o inconscio di una reciproca attrazione tra due soggetti;
> Il «paio nero», che al contrario indicava un rifiuto reciproco.
> Il «paio incompatibile», esprimeva tra due individui un sentimento di simpatia non corrisposto;
> La «catena nera», ovvero la tendenza di un gruppo di persone a trovarsi male con le altre;
> La «catena rossa», ovvero una catena di attrazioni reciproche tra i soggetti di un gruppo;
> Il «triangolo nero», ossia l'incompatibilità di tre individui all'interno dello stesso gruppo sociale;
> Il «triangolo rosso» esprimeva la compatibilità fra tre individui all'interno dello stesso gruppo sociale;
> Il «quadrato nero» indicava un rifiuto talmente netto tra i vari membri tale da rendere necessario l'intervento del sociometrista;
> Il «quadrato rosso» indicava una struttura in cui quattro individui si sentivano reciprocamente attratti; tale sistema era visto con diffidenza da

[386] La scelta della ragazza cambiava a ogni somministrazione del test in modo tale da garantire a ogni membro del gruppo l'opportunità di presentare la nuova arrivata alla propria famiglia sociale. Moreno, J., L., 2017, p. 413, cfr.
[387] Moreno, J., L., 2017, p. 413.
[388] *Ibidem*.
[389] *Ibidem*.
[390] *Ivi*, p.421.

Moreno poiché poteva «costituire l'origine di una consorteria isolata dal resto del gruppo»[391];
Il «cerchio rosso» presentava le medesime caratteristiche della «catena rossa», tuttavia la rete di relazioni sociali si presentava come un sistema chiuso in se stesso;
La «stella rossa», ovvero una struttura in cui cinque o più individui si sentivano attratti dallo stesso membro posto al centro della "stella";
La «stella nera», ovvero una struttura in cui cinque o più individui rifiutavano il medesimo membro situato al centro della "stella";
La «stella rossa» respingente indicava una struttura in cui la figura posta al centro della "stella" rifiutava la maggioranza degli individui da esso attratti.[392]

L'adozione e l'applicazione dei principi sociometrici all'interno dell'Istituto produsse grandi benefici nella collettività, primo fra tutti il basso numero di evasioni rispetto a quello di qualsiasi altro Istituto; infatti, le prime fasi di sperimentazione sociometrica erano iniziate il 22 febbraio 1933 e già dopo soli quattro mesi l'effetto delle assegnazioni operate mediante questa tecnica avevano portato una drastica riduzione delle evasioni.[393] La ricerca di Moreno aveva dunque permesso a queste ragazze di trovare nella collettività di Hudson una propria famiglia sociale.

I.2 Sviluppo dell'Animazione teatrale durante gli anni Sessanta e Settanta

I.2 Maria Signorelli e l'esperienza scolastica del teatro

Per comprendere l'importanza di Maria Signorelli e il suo pensiero teatrale, strettamente connesso al suo vissuto biografico, è necessario ripercorrere e analizzare le tappe principali della sua vita al fine di comprendere appieno quanto il teatro e la letteratura abbiano permeato la sua vita fin dalla prima infanzia.[394]

La madre, Olga Resnevič (1883-1973), di origine russa, si spostò da Riga a Siena per poter studiare medicina dal momento che sotto lo zar le donne non potevano accedere all'università. Nel 1909, dopo essersi trasferita a Roma, iniziò a dirigere l'ambulatorio per bambini poveri "Regina Elena", fondato dalla principessa Nadežda Sachovskaja,[395] la quale gestiva uno dei centri culturali più importanti della città. In tale ambiente Resnevič ebbe modo di conoscere importanti personalità

[391] *Ivi*, pp. 223-224.
[392] *Ivi*, pp. 221-225, cfr.
[393] Dal 1 luglio 1933 al 1 marzo 1934 sono state registrate solo 6 evasioni in tutto. Moreno, J., L., 2017, pp. 465-466, cfr.
[394] Il paragrafo non si pone come obiettivo quello di ripercorrere interamente tutte le vicende biografiche di Maria Signorelli (aspetto peraltro egregiamente affrontato da Giuseppina Volpicelli all'interno dell'opera *Piccoli personaggi grandi incanti. Maria Signorelli, il teatro di figura e il suo Novecento*), bensì quello di mettere in evidenza il ruolo che Signorelli ha avuto nella promozione del teatro all'interno del tessuto scolastico.
[395] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Nadežda Sachovskaja si veda la seguente pubblicazione: Berg., R., Örmä, S. (a cura di), *"Un salotto famoso in tutta Europa". Nadine Helbig (1847-1922) a Villa Lante*, Istitutum Romanum Finlandiae, Roma 2022.

artistiche e letterarie come ad esempio Richard Wagner (1813-1883)[396], Lev Tolstoj (1828-1910)[397], Giosuè Carducci (1835-1907)[398] e Gabriele D'Annunzio (1897-1900).[399]

Grazie a questa esperienza e alle sue amicizie storiche (tra cui Henrik Ibsen[400]) nel 1910 avviò un proprio salotto letterario all'interno della sua casa di via XX Settembre che ben presto divenne uno dei centri «letterari e artistici più animati della capitale».[401] La stessa Eleonora Duse (1858-1924)[402] non solo partecipò alle serate organizzate da Resnevič ma scelse persino di assumerla come suo medico personale nonché sua biografa.[403] In tale ambiente culturale, frequentato abitualmente da scrittori, artisti, musicisti e registi d'avanguardia, crebbe la piccola burattinaia che, fin dalla tenera età, manifestò un vivo interesse per la costruzione e manipolazione dei pupazzi e per il contesto teatrale.

L'episodio che spinse Signorelli ad intraprendere la carriera di scenografa e costumista avvenne all'età di otto anni grazie all'incontro con Natalija Gončarova (1881-1962)[404] e Michail Larionov (1881-1964)[405], due scenografi russi giunti a Roma nel 1916 con i Balletti Russi di Sergej Djagilev (1872-1929).[406] I due artisti, che erano soliti frequentare il salotto letterario di Olga Resnevič, invitarono la giovane burattinaia ad assistere mentre dipingevano le enormi scenografie all'interno del laboratorio del Teatro dell'Opera.[407]

Il primo avvenimento che diede concretamente inizio alla carriera teatrale di Signorelli fu l'incontro con i fratelli Bragaglia, Anton Giulio Bragaglia (1890-1960)[408] e Carlo Ludovico Bragaglia (1894-

[396] Per maggiori approfondimenti sulla figura di Richard Wagner si rimanda alla seguente pubblicazione: Gutman, R., W., *Wagner: l'uomo, il pensiero, la musica*, Rusconi libri, Milano 1995.
[397] Per approfondimenti sulla figura di Lev Tolstoj si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Bachtin, M., *Tolstoj*, Il Mulino, Bologna 1986.
[398] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura di Giosuè Carducci si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Albertazzi, A., *Il Carducci in professione d'uomo: ricordi e aneddoti*, Carabba, Lanciano 2008; Veglia, M., *La vita vera. Carducci a Bologna*, Bononia University Press, Bologna 2007.
[399] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura di Gabriele D'Annunzio si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Andreoli, A., *Più che l'amore. Eleonora Duse e Gabriele D'Annunzio*, Marsilio, Venezia 2017.
[400] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura di Henrik Ibsen (1828-1906) si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Di Giorgi, F.*, Il dramma dell'esistenza mancata. Dell'essere sé stessi e della falsificazione. Saggio su Ibsen*, Mimesis, Milano 2020; Binswanger, L., *Henrik Ibsen: la realizzazione di sé nell'arte*, Quodlibet, Macerata 2008; Perrelli, F., Henrik Ibsen: un profilo, Edizioni di Pagina, Bari 2006.
[401] Volpicelli, G., *Storia di mia madre*, in *Maria Signorelli tra scena e libri. Una vita per il teatro. Saggi e testimonianze sul teatro di Maria Signorelli*, Kaplan, Torino 2011, p. 19.
[402] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura di Eleonora Duse si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni Andreoli, A., *Più che l'amore. Eleonora Duse e Gabriele D'Annunzio*, Marsilio, Venezia 2017; Minnucci, F. (a cura di), *La fine dell'incantesimo. Lettere inedite del 1904 Duse-d'Annunzio*, Inaieri, Pescara 2010.
[403] Signorelli, O., *Eleonora Duse*, Cappelli, Bologna 1962.
[404] Per una prima bibliografia di riferimento su Natalija Gončarova, pittrice ed illustratrice russa, si rimanda alla seguente pubblicazione: Cvetaeva, M., *Natal'ja Goncarova. Vita e creazione*, Einaudi, Torino 1995.
[405] Per una prima bibliografia di riferimento su Michail Larionov, pittore e sceneggiatore russo, si rimanda alla seguente pubblicazione: Di Milia, G., *Tatlin, Larionov, Gončarova e il Gruppo 13*, in "Arte russa e sovietica nelle raccolte italiane", catalogo della mostra presso la Galleria Civica di Modena, Nuova Alfa Editoriale, Bologna 1993, pp. 9-16.
[406] Per una prima bibliografia di riferimento su Sergej Djagilev si rimanda alla seguente pubblicazione: Strada, O. (a cura di), Djagilev, S., *Il mondo dell'arte*, Marsilio, Venezia 2014.
[407] Cfr. Volpicelli, G., *Piccoli personaggi grandi incanti. Maria Signorelli, il teatro di figura e il suo Novecento*, Giunti, Milano 2023, pp. 17-18.
[408] Per una prima bibliografia di riferimento su Anton Giulio Bragaglia si rimanda alla seguente pubblicazione: Stefani, C., *Anton Giulio Bragaglia: l'impresa e l'archivio di un visionario*, a Galleria nazionale: Tlon Aleph, Roma 2023.

1998)[409], e il loro *Teatro Sperimentale degli Indipendenti*[410], aperto nel 1922 in via degli Avignonesi a Roma. Nel 1928, infatti, Anton Giulio, vero e proprio uomo di teatro e di studio, assunse Signorelli come sua assistente e aiuto-scenografa coinvolgendola nella realizzazione di numerosi allestimenti proprio per la sua capacità di «risolvere con nulla qualsiasi intoppo».[411] Durante tale periodo (1928-1930) ella ebbe modo di ampliare le sue conoscenze di regia teatrale e di costumista curando, ad esempio, la scenografia dello spettacolo *Scalari e Vettori* (1928) di Umberto Barbaro (1902-1959), organizzando una propria esposizione di pupazzi[412] presso la Casa d'Arte Bragaglia e realizzando la sua prima scenografia per *Ingranaggi* (1929) di Francis Edward Faragoh (1898-1966). Come ricordava la stessa Signorelli in un articolo pubblicato sul Giornale d'Italia (23 luglio 1960) *[413]* a seguito della morte di A.G. Bragaglia, la figura di questo «realizzatore di sogni»[414] fu per lei:

> la prima persona che mi mise davanti alla responsabilità di seguire una strada che, segreto nel segreto, avevo iniziata, come la più rispondente all'appagamento della mia personalità, col costruire "pupazzi". […] Io ho considerato A.G. Bragaglia un maestro, per quel che la parola maestro significa dopo la parola padre. Se la mia personalità può oggi manifestarsi nella professione che ho scelto, il Teatro dei Burattini, debbo ad A.G. Bragaglia il primo incoraggiamento a esprimermi in pupazzi.[415]

Inoltre con la mostra dei suoi «figurini plastici»[416], definiti da Patrizia Veroli come «una delle creazioni più originali della cultura figurativa italiana ed europea del primo Novecento»[417], Signorelli si inserì all'interno di un ampio filone di ricerca, portato avanti in quegli anni da numerosi artisti, sull'uso dei burattini e pupazzi nel teatro e nelle arti.[418] Si pensi ad esempio alle

---

[409] Per una prima bibliografia di riferimento su Carlo Ludovico Bragaglia si rimanda alla seguente pubblicazione: Bragaglia, L., *Carlo Ludovico Bragaglia. I suoi fratelli, i suoi film, la sua vita (1894-1998)*, Paolo Emilio Persiani, Bologna 2009.

[410] Si trattava di un teatro sperimentale che divenne la sede privilegiata per ospitare i lavori inediti delle avanguardie italiane e straniere sotto l'abile guida di Anton Giulio Baraggia. Il suo criterio per la realizzazione degli spettacoli era improntato alla semplicità dei mezzi e delle scenografie. Inoltre per sopperire alle spese degli spettacoli e delle mostre, non godendo di alcuna sovvenzione, i Bragaglia scelsero di allestire negli stessi spazi un ristorante-cabaret notturno i cui proventi garantirono la sopravvivenza del Teatro Sperimentale. Cfr. Volpicelli, G., op. cit., p. 32.

[411] Volpicelli, G., op. cit., p. 33.

[412] L'esposizione travalicò anche i confini nazionali arrivando nel 1930 a Parigi presso la Galleria Zac, alla presenza di Giorgio De Chirico in persona. Cfr. Volpicelli, G., *Storia di mia madre*, in *Maria Signorelli tra scena e libri. Una vita per il teatro. Saggi e testimonianze sul teatro di Maria Signorelli*, Kaplan, Torino 2011, p. 22.

[413] Cfr. Volpicelli, G., op. cit., p. 33.

[414] *Ivi*, p. 34.

[415] *Ivi*, pp. 34-35.

[416] Veroli, P., *I fantocci di Maria Signorelli*, in *Maria Signorelli tra scena e libri. Una vita per il teatro. Saggi e testimonianze sul teatro di Maria Signorelli*, Kaplan, Torino 2011, p. 94.

[417] Veroli, P., Volpicelli, G. (a cura di), *Il teatro delle meraviglie. Marionette e burattini dalla Collezioni Signorelli. I fondali scenici per marionette da Palazzo Mereghi di Jesi*, catalogo della mostra, Jesi, Sfera, 2003, p. 28.

[418] Si ricorda, inoltre, l'esperienza del Teatro di marionette fondato a San Pietroburgo nel 1916 da Iulia Slonimskaja (1884-1957) assieme al marito Petr Sazonov. Al termine della Rivoluzione Slonimskaja si spostò a Parigi dove fondò nel 1924 il Théâtre des petits comédiens. Cfr. Veroli, P., *I fantocci di Maria Signorelli*, in *Maria Signorelli tra scena e libri. Una vita per il teatro. Saggi e testimonianze sul teatro di Maria Signorelli*, Kaplan, Torino 2011, p. 96. Inoltre, sull'uso del burattino-marionetta nel teatro non popolare si rimanda alla seguente pubblicazione: Plassard, D., *L'acteur en effigie: figures de l'homme artificiel dans le théâtre des avant-gardes historiques. Allemagne, France, Italie*, L'Institut International de la Marionnette, L'Age d'Homme, Lausanne 1992. Si veda anche: Obraszov, S., *Il mestiere di burattinaio*, Laterza, Bari 1956.

teorie di Edward Gordon Craig (1872-1966)[419], ai pupazzi realizzati da Paul Klee (1879-1940)[420] per le private rappresentazioni del teatrino del figlio, le ricerche futuriste di Fortunato Depero (1982-1960)[421] sulla creazione di un essere umano artificiale (*Manifesto della ricostruzione futurista dell'universo*, 1915) e, infine, il *Manifesto futurista del tattilismo* di Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944).[422]

Al termine dell'esperienza del *Teatro Sperimentale degli Indipendenti* (1930) Signorelli nel 1931 decise di spostarsi in Germania, vero e proprio centro della vita culturale e artistica europea, per frequentare la scuola di Max Reinhardt (1873-1943)[423] su suggerimento del poeta Theodor Däubler (1876-1934)[424]. Ben presto ella si rese conto che il modello teatrale portato avanti da Reinhardt era molto lontano dalle sue idee di teatro e, poiché prediligeva di gran lunga quello di Brecht e di Weil, decise di frequentare i numerosi teatri, scantinati e caffè alla ricerca di «suggestioni ed emozioni».[425] In particolare rimase colpita dalle prove dello spettacolo *Madre* (1932) di Gor'kij con la regia di Bertolt Brecht e dal lavoro di Weil, con la collaborazione di Brecht, intitolato *Ascesa e caduta della città di Mahagonny* (1930), in cui si raccontava la storia di una città fondata sul vizio e sul guadagno e popolata dai «peggiori tipi della società umana che qui si sono rifugiati per sfuggire alle punizioni che le leggi dei Paesi civili avrebbero loro imposto».[426] L'intento dell'opera di Weil era quello di criticare la società capitalista ritratta dall'autore come una banda di delinquenti e criminali senza scrupoli mossa solo dal denaro e dal soddisfacimento dei propri bisogni. Il soggiorno berlinese portò anche alla realizzazione di una mostra di pupazzi, organizzata nel marzo del 1932 all'interno della Galleria Gurlitt da Evsej Schor (1891-1974), filosofo e storico. A causa della rapida ascesa di Hitler, Schor, di origine ebraica, fu costretto a chiudere la mostra a solo un mese dall'apertura e a fuggire rapidamente all'estero per sfuggire alle prime persecuzioni, come ricordava la stessa Signorelli nei suoi diari:

> La galleria Gurlitt era molto bella e grande. Schor con la moglie Nadia cominciò a fare le foto ai pupazzi per la pubblicità e il catalogo. […]Notai anche che molti locali di ritrovo – teatri, cinema, ristoranti – chiusero, non per l'abituale riposo estivo, ma per sempre. Le agenzie di viaggi aerei e

[419] Per una prima bibliografia di riferimento su Edward Gordon Craig si rimanda alla seguente pubblicazione: Mango, L., *L'officina teorica di Edward Gordon Craig*, Titivillus, Corazzano 2015. Si ricorda, inoltre, che Craig non solo conobbe personalmente Maria Signorelli nel 1934 a Roma in occasione del Convegno Volta, promosso dall'Accademia d'Italia, ma strinse anche un profondo legame con la sua famiglia come testimoniano le numerose lettere conservate nell'archivio Signorelli. Cfr Bellingeri, E., *Maria Signorelli incontra Gordon Craig*, in *Maria Signorelli tra scena e libri. Una vita per il teatro. Saggi e testimonianze sul teatro di Maria Signorelli*, Kaplan, Torino 2011, p. 101.
[420] Per una prima bibliografia di riferimento su Paul Klee si rimanda alla seguente pubblicazione: Klee, F., *Vita e opera di Paul Klee*, Ghibli, Milano 2020.
[421] Per una prima bibliografia di riferimento su Fortunato Depero si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Depero, F., *Un futurista a New York*, Tozzuolo, Perugia 2017; Scudiero, M., *Depero*, in "Art e dossier", n. 251 (gennaio 2009), Giunti, Firenze 2009; Scudiero, M. (a cura di), *Fortunato Depero: Scritti e documenti editi e inediti*, Il Castello, Trento 1992.
[422] Sia Tommaso Marinetti sia Fortunato Depero divennero amici stretti di Signorelli, al punto che Marinetti fu il testimone di nozze della stessa Signorelli. Cfr. Veroli, P., *I fantocci di Maria Signorelli*, in *Maria Signorelli tra scena e libri. Una vita per il teatro. Saggi e testimonianze sul teatro di Maria Signorelli*, Kaplan, Torino 2011, p. 95.
[423] Per una prima bibliografia di riferimento su Max Reinhardt si rimanda alla seguente pubblicazione: Bellavia, S., *Max Reinhardt*, Carocci, Roma 2021.
[424] Per una prima bibliografia di riferimento su Theodor Däubler si rimanda alla seguente pubblicazione: Garofalo, L. (a cura di), Däubler, T., *L'aurora boreale: autointerpretazione*, Marsilio, Venezia 2022.
[425] Volpicelli, G., op. cit., p. 41.
[426] *Ivi*, pp. 41-42.

> marittimi extraeuropee erano affollatissime, poiché molti ricchissimi ebrei, prevedendo il peggio, lasciavano la Germania.[427]

Nel 1933 Signorelli partecipò alla mostra d'arte organizzata dal quotidiano *La Nazione* esponendo, in tre sale a lei dedicate, novantun fantocci che ella realizzò prendendo spunto da diversi personaggi di opere letterarie come ad esempio *Peer Gynt* di Ibsen (1929)[428], *Il grillo del focolare* di Dickens (1812-1870)[429], *Sulla strada maestra* di Anton Čechov (1931)[430] e il *Faust* di Goethe.[431] Questi «figurini teatrali»[432], elogiati dallo stesso Giuseppe Ungaretti (1888-1970)[433] e da A.G. Bragaglia[434], non fossero delle semplici bambole, ma veri e propri esseri ideali e perfetti in grado di trascendere la loro natura di semplici oggetti e di aspirare a diventare esseri viventi. Le creazioni di Signorelli si presentavano, dunque, come creature teatrali perfettamente compiute in quanto «la conformazione dei volti, la postura dei corpi, la fattura delle mani e in genere dei dettagli, la scelta delle stoffe e delle fogge davano corpo in tutto e per tutto ai personaggi, sintetizzandoli come creature poetiche».[435]

Nel febbraio-marzo 1934 in occasione del Salone del Libro di Roma presso il salone della Confederazione dell'Industria al Foro Italico la giovane burattinaia presentò il *Pluriscenico M*, ovvero un modello in scala di un palcoscenico ideato dalla stessa Signorelli e da Carlo Rende.[436] Si trattava di un progetto di palcoscenico multiplo in grado di presentare contemporaneamente sette ambienti diversi:

> Nel Pluriscenico M in primo piano è posto l'*Ascenio*, che si sviluppa in senso orizzontale, non ha sipario ed è aperto verso la sala del teatro; […] L'ambiente più importante è il *Protoscenio*, in cui si svolge il dramma: ha un tavolato mobile, abbassabile e apribile, e comunica con uno spazio vuoto sotto il palcoscenico che permette l'apparire e sparire delle scene, montate su apposite pedane e sollevate da forza idraulica o elettrica. Affiancati al Protoscenio ci sono quattro ambienti minori a pianta circolare, denominati *Celle* che si possono adoperare accoppiate o indipendenti e servono a commentare o integrare l'azione principale. Dietro al Protoscenio, diviso da tre sipari semirigidi di colori differenti, c'è il *Coreoscenio*, un ambiente panoramico da usare per speciali azioni coreografiche.[437]

---

[427] *Ivi*, p. 43.
[428] Per un'edizione di riferimento si veda: Ibsen, H., *Drammi moderni*, BUR Rizzoli, Milano 2018.
[429] Per un'edizione di riferimento si veda: Dickens, C., *Grillo del focolare*, Caravaggio, Vasto 2018.
[430] Per un'edizione di riferimento si veda: Cechov, A., *Teatro*, Garzanti, Milano 2014.
[431] Per un'edizione di riferimento si veda: Goethe, J., W., *Faust*, Mondadori, Milano 2016.
[432] Volpicelli, G., op. cit., p. 48.
[433] Giuseppe Ungaretti curò l'introduzione del catalogo della mostra, sottolineando nello specifico lo stretto legame esistente tra il lavoro teatrale di Signorelli e i suoi fantocci. Cfr. *Ivi*, p. 48.
[434] «Non sono bambole ma personaggi: modellini teatrali. Perché Maria Signorelli è un'appassionata della tecnica scenica. Chi abbia veduto i "caratteri" pupazzati di Maria Signorelli con scaltra finezza di intuito e geniale risorsa di trovate da nulla, ha compreso dove possa arrivare l'arte», *ivi*, p. 49.
[435] Veroli, P., *I fantocci di Maria Signorelli*, in *Maria Signorelli tra scena e libri. Una vita per il teatro. Saggi e testimonianze sul teatro di Maria Signorelli*, Kaplan, Torino 2011, p. 98.
[436] Ingegnere, scenografo e amico di Maria Signorelli
[437] Veroli, P., *I fantocci di Maria Signorelli*, in *Maria Signorelli tra scena e libri. Una vita per il teatro. Saggi e testimonianze sul teatro di Maria Signorelli*, Kaplan, Torino 2011, p. 98.

Lo scopo del *Pluriscenico M*, che era in grado di ospitare fino a settemila spettatori, era dunque duplice: da un lato offrire allo spettatore la simultaneità di ambienti e paesaggi (come stava avvenendo nel cinema in quegli anni), dall'altro sfruttare il connubio luce-colore per intensificare gli elementi drammatici del testo e delle scene.[438] Inoltre, grande attenzione era rivolta ai costumi che secondo Signorelli erano in grado di modellare la realtà teatrale e di creare un profondo legame tra attore e personaggio.

La passione di Signorelli per la scenografia, nata grazie agli insegnamenti di Camillo Parravicini (1902-1978)[439] e Nicola Benois (1901-1988)[440], amici di famiglia nonché assidui frequentatori del salotto letterario di Olga Resnevič, e alla sua esperienza presso il *Teatro Sperimentale degli Indipendenti*, la portò a collaborare durante gli anni Trenta con numerose realtà teatrali italiane come ad esempio il Teatro alla Scala di Milano, il Teatro dell'Opera di Roma, il Teatro Regio di Torino e il Teatro Lirico di Milano. Nelle vesti di aiuto-regista supportò A.G. Bragaglia e la sua nuova creazione il *Teatro delle Arti* (fondato nel 1937) nella realizzazione degli allestimenti *Dov'è segnata la croce* di Eugene O'Neill (1888-1953)[441] e *La casa sul lago* di Fabrizio Sarazani (1905-1987)[442] messi in scena nel Teatro Valle nel 1936.[443] Come costumista lavorò alla realizzazione del dramma *Simma* di Francesco Pastonchi (1874-1953)[444], presentato al Teatro Lirico di Milano nel 1936; i suoi costumi vennero particolarmente elogiati dalla critica in quanto in grado di «simboleggiare esteriormente l'anima dei singoli personaggi della tragedia».[445] Ulteriori incarichi che coinvolsero Maria Signorelli nelle vesti di scenografa e costumista furono ad esempio una riduzione teatrale di *Mastro don Gesualdo* (1936) di Giovanni Verga (regia di A.G. Bragaglia), l'allestimento del *Socrate immaginario* (1936) di Ferdinando Galiani (1728-1787) e Giovanni Battista Lorenzi (1721-1807) e *L'ultimo atto dell'Alcesti* (1936) di Gherardo Gherardi (1891-1949). Tra il 1937 e il 1939 Signorelli realizzò per il *Teatro delle Arti* le scenografie e i costumi di diversi spettacoli come ad esempio *La finestrina* di Vittorio Alfieri (1749-1803), *La nascita di Salomè* di Cesare Meano (1899-1957) e *La niña boba* di Lope de Vega (1562-1635).

Il matrimonio con Luigi Volpicelli (1900-1983)[446], professore e studioso di pedagogia, avvenuto nel 1939, inaugurò un decennio (1941-1951) di intensa attività artistica e teatrale che portò i coniugi a realizzare numerosi spettacoli presso il *Teatro dell'Università* di Roma e il *Teatro delle Arti*. diffusamente. Il primo allestimento fu *Minna von Barnhelm,* commedia in cinque atti di Gotthold

[438] Si pensi ad esempio al Teatro del Colore di Achille Ricciardi (1884-1923) del 1919. Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla seguente pubblicazione: Sinisi, S., *Il Teatro del Colore di Achille Ricciardi*, Edizioni Abete, Roma 1976.
[439] Sulla figura di Camillo Parravicini si rimanda in particolare al seguente link dell'Archivio storico del Teatro dell'Opera di Roma: https://archiviostorico.operaroma.it/persona/parravicini-camillo/.
[440] Per approfondimenti sulla figura di Nicola Benois si veda la seguente pubblicazione: Nava, V., N., *Nicola Benois: da San Pietroburgo a Milano con il teatro nel sangue*, Fuoriluogo, 2018.
[441] O'Neill, E., *I capolavori di Eugene O'Neill*, Einaudi, Torino 1990.
[442] Per una prima bibliografia di riferimento su Fabrizio Sarazani si rimanda alla seguente pubblicazione: Sarazani, F., *Roma romanesca*, Palombi Editori, Roma 1967.
[443] Per ulteriori approfondimenti sulle collaborazioni tra Maria Signorelli e il *Teatro delle Arti* si veda: Vigna, F., *Il "corago sublime". Anton Giulio Bragaglia e il "Teatro delle Arti"*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.
[444] Sulla figura di Francesco Pastonchi si veda la seguente pubblicazione: Bergami, G., *Il Fenomeno Pastonchi nella vicenda letteraria e culturale torinese*, Andrea Viglongo & C, Torino 1986.
[445] Volpicelli, G., op. cit., p. 56.
[446] Sulla figura di Luigi Volpicelli si veda in particolare la seguente pubblicazione: Zizioli, E., *Luigi Volpicelli: un idealista "fuori dalle formule"*, Anicia, Roma 2009.

Ephraim Lessing (1729-1781)[447], incentrata sugli eventi della *Guerra dei Sette anni* (1756-1763) e particolarmente elogiata in un articolo della *Tribuna* del 25 marzo 1941 da Silvio d'Amico, rinomato critico teatrale:

> La *Minna* è stata inscenata da Luigi Volpicelli con intelligenza e delicatezza. Il regista ha concentrato i cinque atti in tre con scena fissa (forse la penuria di mezzi) in una piccola sala ricostruita da Maria Signorelli (autrice anche dei bei costumi) con una sorta di leggiadra nostalgia; ci è parso il miglior spettacolo fra quanti ne abbiamo visti finora al Teatro dell'Università.[448]

I duri anni del Secondo conflitto mondiale spinsero Signorelli a dare vita a un vero e proprio teatro domestico con i suoi burattini-pupazzi mettendo così in scena per i bambini, specialmente per le sue due figlie, diverse fiabe come ad esempio *Cappuccetto Rosso* (1944) e *Triste storia del mezzo galletto* (1947). In quei tempi di guerra, quando non c'erano per i bambini «né giochi, né teatri, né feste, né svaghi»[449], i suoi spettacoli divennero un faro di speranza che illuminava i volti di piccoli e adulti. *Triste storia del mezzo galletto,* tratto da una fiaba di Aleksandr Sergeevič Puškin (1799-1837)[450] e rimaneggiata dalla stessa Signorelli, raccontava le peripezie di un galletto indipendente e dispettoso che abbandonava il pollaio per andare a esplorare il mondo. Dopo diverse avventure, il gallo, «acchiappato da un cuoco per il pranzo del re»[451] e dimenticato sulle braci, veniva trasformato in banderuola per magia e posta sulla cupola di San Pietro sulla cui guglia «sarà felice e sventolerà più in alto di tutti».[452] Il successo ottenuto con la messa in scena di *Triste storia del mezzo galletto* grazie anche all'accompagnamento musicale di Lidia Ivanova (1896-1985)[453], rinomata musicista e compositrice, convinse Signorelli a fondare nel 1947 la *Compagnia dell'Opera dei burattini*.[454]

Per volontà della stessa Signorelli, ben presto, i luoghi privilegiati in cui allestire gli spettacoli divennero, dunque, gli orfanotrofi, i campi degli sfollati e i piccoli paesi limitrofi a Roma; l'intento portato avanti dai membri della Compagnia era quello di diffondere tra i bambini e gli adulti felicità e svago, cercando al contempo di scacciare gli orrori della guerra.

---

[447] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Gotthold Ephraim Lessing si veda la seguente pubblicazione: Tucci, F., *Le passioni allo specchio. "Mitleid" e sistema degli affetti nel teatro di Lessing*, Edizioni dell'Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2005.

[448] Volpicelli, G., op. cit., p. 64.

[449] Volpicelli, G., *Storia di mia madre*, in *Maria Signorelli tra scena e libri. Una vita per il teatro. Saggi e testimonianze sul teatro di Maria Signorelli*, Kaplan, Torino 2011, p. 24.

[450] Per una prima bibliografia di riferimento su Aleksandr Sergeevič Puškin si rimanda alla seguente pubblicazione: Giusti, F., F., (a cura di), Lotman, J., M., *Puškin: vita di Aleksandr Sergeevič Puškin*, Liviana, Padova 1990.

[451] Volpicelli, G., op. cit., p. 67.

[452] *Ibidem*.

[453] Lidia Ivanova realizzò le musiche per diverse fiabe della Compagnia dell'Opera dei burattini tra le quali è possibile citare: *Il flauto dell'eremita* (1947), *Le cose meravigliose* (1947), *Il gigante Totonno* (1948), *La favola del pesciolino d'oro* (1953). Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Lidija Ivanova, musicista e compositrice, si rimanda al seguente link: https://www.russinitalia.it/dettaglio.php?id=337.

[454] Come indicato all'inizio del paragrafo l'obiettivo di questa sezione non è quella di ripercorrere totalmente l'intera produzione dell'*Opera dei burattini* e di Maria Signorelli, che vanta ben più di 156 produzioni, ma quello di individuare, a partire dall'analisi di alcuni spettacoli ed eventi, le caratteristiche salienti del suo percorso artistico e del suo linguaggio teatrale. Per un elenco esaustivo di tutti gli spettacoli realizzati da Signorelli si veda: Volpicelli, G., op. cit., pp. 209-.221.

Il primo spettacolo messo in scena dalla neonata compagnia in occasione della Giornata Internazionale della Donna presso la Fondazione Besso fu il *Dottor Faust* (1947), una commedia in quattro atti del burattinaio Guido Bonneschk adattata dalla stessa Signorelli. Il racconto seguiva le vicende di Faust, uno studioso desideroso di fare un patto con Mefistofele per ottenere conoscenza e ricchezze in cambio della sua anima, e di Kasper (burattino caratteristico del teatro popolare tedesco), un servitore alle dipendenze di Faust interessato solo a mangiare e a bere. L'intero spettacolo, raccontato con un linguaggio «vivace»[455] e «ricco di battute spiritose»[456] e caratterizzato dall'alternarsi di «piani seri e faceti, drammatici e comici»[457], riscosse un enorme successo ottenendo numerose recensioni positive come ad esempio quella di Rina Breda Paltrinieri (1891-1977):

> Maria Signorelli, artista originalissima, fin da bambina aveva il dono di creare pupazzi "vivi", tanto sono parlanti le loro facce. E i vestiti? Maria Signorelli è sempre a caccia di pezzuole colorate, di lustrini, di frange a tinte vivaci e da tutto questo tesoro fatto di nulla sa trarre certi costumi orientali e fiabeschi. […]A Roma alla Fondazione Besso l'Opera dei Burattini ha dato ben cinque rappresentazioni, una più bella dell'altra: *Il flauto e l'eremita*, *Dottor Faust*, *Le cugine invidiose*, *La triste storia del mezzo galletto*, *La Bella e la Brutta.*[458]

Il successivo allestimento *Il gigante Totonno* (1948), messo in scena dalla Compagnia presso l'Art Club di Roma, si presentava come una commedia in tre atti e nove quadri musicata da Lidia Ivanova. L'allestimento ottenne il plauso della critica in particolare per la scelta di introdurre un attore in carne e ossa che compariva come un gigante nel minuscolo boccascena mandando nel panico i piccoli burattini come ricordava Laura Farina Maschini, attrice e giornalista:

> Avete mai veduto nuotare i burattini? Vi assicuro che sono pieni di vita dolorosa e fragile. A un certo punto, sfiniti, hanno tentato perfino il "morto" e il nuoto sul dorso, si palpitava con loro, si rideva tra le lacrime. Poi che respiro! È sembrato che finalmente toccassero terra. Si trattava invece della groppa di un gigante. Un uomo vero che a un tratto comparve dentro il minuscolo boccascena. […]L'idea di mescolare un personaggio in carne e ossa (munito solo di una maschera) ai personaggi di cartapesta è quanto mai felice, non si può immaginare quali effetti surrealistici ne risultino.[459]

Dello spettacolo *Il corvo* (1949), riduzione teatrale della fiaba di Carlo Gozzi (1720-1806)[460], la giornalista Laura Farina Maschini sottolineava in un articolo del Corriere della Sera del 7 giugno 1949 «il raffinarsi nel tempo di tecnica, recitazione e invenzione del repertorio» della Compagnia, elogiando in particolare il ricorso a una maggiore azione e le loro trovate fantastiche e spettacolari:

---

[455] Volpicelli, G., op. cit., p. 70.
[456] *Ibidem*.
[457] *Ibidem*.
[458] *Ivi*, p. 71.
[459] Volpicelli, G., op. cit., pp. 72-73.
[460] Per una prima bibliografia di riferimento su Carlo Gozzi si rimanda alla seguente pubblicazione: Alberti, C. (a cura di), *Carlo Gozzi scrittore di teatro*, Bulzoni, Roma 1996.

> A parer nostro più suggestiva di tutte quella che mette nel minuscolo boccascena, tra i piccoli pupi di cartapesta, un uomo in carne e ossa. Ne risultano effetti sorprendenti. L'uomo vero sprigiona una sua misteriosa essenza segreta, i burattini liberano la loro qualità umana dalla scorza che li imprigiona e s'incontrano in una specie di limbo felice, in cui le anime delle cose e degli esseri umani possono vivere in un incantato unisono.[461]

In contemporanea alla produzione dell'*Opera dei burattini*, Maria Signorelli partecipò a diversi eventi di grande rilevanza come ad esempio esposizioni internazionali di scenografia (quella del 1946 a Roma promossa dalla rivista *Teatro* e quella di Berna nel 1947), mostre promosse dalla Fondazione Besso (ad esempio la Mostra delle Attività Intellettuali delle Donne Romane del 1947).

Gli anni Cinquanta registrarono per Maria Signorelli un'intensa attività di iniziative teatrali e di spettacoli, in aggiunta alle produzioni dell'*Opera dei burattini,* che portarono la giovane burattinaia a dare vita al *Teatrino di Vicolo Due Macelli* rivolto in particolare ai bambini e alle scuole. All'interno di tale ambiente Signorelli istituì sia un servizio di educatrici che si occupavano dei ragazzini, offrendo così alle famiglie la possibilità di lasciare i loro figli a teatro, sia un servizio di trasporto per riaccompagnare a casa i bambini di periferia o con problemi economici.

Per gli allestimenti del *Teatrino di Vicolo Due Macelli* Signorelli si occupò principalmente delle luci e della scenografia affidando la manipolazione dei burattini ai giovani attori della Compagnia tra i quali era presente la giovane Lina Wertmüller (1928-2021).[462] Ella, ricordando con nostalgia gli inizi della sua carriera, rievocava i momenti in cui:

> I giovani attori, Wertmüller in testa, stufi di ripetere sempre gli stessi personaggi, le facevano scherzi terribili scambiandosi i ruoli, per cui mamma, sentendo voci diverse, si alzava di scatto dalla sua postazione e in perfetto silenzio scaricava una gragnola di pugni sulla loro schiena per richiamarli all'ordine.[463]

Di particolare interesse nella vasta produzione del *Teatrino di Vicolo Due Macelli*[464] furono gli spettacoli di danza con i burattini definiti da Gino Tani (1901-1987)[465], storico e critico di danza e di balletto, come «la creazione più geniale dell'artista»[466], nonché un simbolo di «originalità davvero innovatrice e affascinante».[467] Molte di queste produzioni, come ad esempio *Pierino e il*

[461] Volpicelli, G., op. cit., p. 75.
[462] Per una prima bibliografia di riferimento su Lina Wertmüller si rimanda alla seguente pubblicazione: Wertmüller, L., *Tutto a posto e niente in ordine: vita di una regista di buonumore*, Mondadori, Milano 2012.
[463] Volpicelli, G., op. cit., p. 91.
[464] A titolo di esempio si possono citare alcune delle produzioni più significative: *Alì Babà e i quaranta ladroni* (1953), *La favola del pesciolino d'oro* di Aleksandr Puškin, (1953), *Arlecchino servitore di due padroni* (1954), *Cenerentola* di Scilla Brini (1955) e *Titic* di Amalia Gola Sola (1955), *Il bambino e il vento* di Nadia Trandafilova (1956) e *Belinda e il mostro* di Maria Signorelli (1956). Il 1956 segnò la fine del *Teatrino di Vicolo Due Macelli* che fu costretto a chiudere a causa dell'impossibilità di sostenere le numerose spese della macchina teatrale e di garantire agli attori una stabilità economica. Cfr. Volpicelli, G., op. cit., pp. 92-95.
[465] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Gino Tani si veda: Sainato, I., *ad vocem* "Tani Gino", in *Dizionario Biografico degli Italiani* -, 94, Roma 2019.
[466] Volpicelli, G., op. cit., p. 94.
[467] *Ibidem*.

lupo di Sergej Prokof'ev (1952) e *la Suite italica* di Ennio Porrino (1954)[468], vennero non solo portate in tournée in tutta l'Italia ma anche invitate a partecipare a diverse edizioni del Festival Internazionale della Danza di Nervi.

Un ulteriore esperimento condotto da Signorelli fu il *Teatro Burattini in garage*, ovvero una serie di serate con un vasto repertorio di spettacoli messi in scena all'interno del suo teatro-garage per un massimo di cinquanta spettatori. In particolare in occasione del decennale della sua attività di direttrice e divulgatrice del teatro di figura (1958) la burattinaia romana elaborò una serata interamente dedicata ai suoi principali ambiti di ricerca, ossia «scene infantili, filastrocche e favole»[469] e danze e balletti sulle musiche di Edward Elgar (1857-1934)[470] e di Jacques Offenbach (1819-1880).[471]

A partire dal 1955 Maria Signorelli iniziò ad entrare nel mondo della scuola inizialmente con conferenze, lezioni, seminari, laboratori e libri e successivamente, nel 1972, come docente titolare della cattedra di Teatro di Animazione al DAMS di Bologna presso la Facoltà di Lettere. L'occasione offerta per l'avvio del suo percorso nel mondo della scuola fu il suo coinvolgimento nella riapertura del Teatro dell'Aquila, decaduto durante il secondo conflitto mondiale, ad opera di un gruppo di amministratori locali appassionati di teatro.[472] Maria Signorelli si occupò di lavorare con i bambini insegnando, insieme a un gruppo di esperti, «come si pensa una storia, come si costruiscono i personaggi e le scene, come si inseriscono la musica e le luci».[473]

A livello metodologico l'intervento dell'adulto si limitò al semplice racconto di una storia offrendo ai ragazzi, suddivisi in tre gruppi in base all'età (dai quattro ai sei anni, dai sette ai nove, dai dieci ai tredici), la possibilità di «riviverla e figurarsela a modo loro»[474] attraverso il libero utilizzo dei burattini.[475] Gli obiettivi dell'esperimento di attivismo pedagogico messo in atto da Signorelli erano, dunque, da un lato quello di rendere i bambini non più solo spettatori, ma artefici dello spettacolo e dall'altro sottolineare la forte componente educativa e didattica del gioco drammatico, inteso come il «rivivere in modo creativo e fantastico situazioni della vita reale, familiare».[476]

Anche le esperienze delle colonie estive divennero un'occasione per stimolare e accrescere l'immaginazione dei bambini intesa come strumento di conoscenza in grado di incrementare le potenzialità di un individuo:

> Ma se con il teatro dei burattini li coinvolgiamo a inventare una storia, a manipolare i burattini, a dipingere, a costruire le scene, a recitare, a fare la

[468] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Ennio Porrino (1910-1959) si veda: Trudo, A., *ad vocem* "Porrino Ennio" in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 85, Roma 2016.
[469] Volpicelli, G., op. cit., pp. 95-96.
[470] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Edward Elgar si veda la seguente pubblicazione: Kennedy, M., *The life of Elgar*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
[471] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Jacques Offenbach si veda la seguente pubblicazione: Kracauer, S., *Jacques Offenbach e la Parigi del suo tempo*, Marietti, Casale Monferrato 1984.
[472] Tra di essi è importante citare Giuseppe Giampaola, fondatore del Teatro Stabile dell'Aquila. Cfr. Volpicelli, G., op. cit., p. 97.
[473] Volpicelli, G., op. cit., p. 98.
[474] *Ivi*, p. 99.
[475] Sull'importanza del Teatro dei Burattini come strumento educativo e didattico per comprendere maggiormente le difficoltà dei bambini si veda: Rambert, M.,L., La vie affective et morale de l'enfant, Neuchâtel, 1945.
[476] Volpicelli, G., op. cit., p. 101.

> musica e infine lo spettacolo, ecco che c'è uno scopo e una grande soddisfazione e la colonia sarà un'esperienza indimenticabile nella vita.[477]

I.3 Vittorio D'Alessandro e la metodologia di drammatizzazione della storia

Vittorio D'Alessandro[478] fu una delle prime figure ad applicare la metodologia di drammatizzazione, fondata «sulla spontaneità dei fanciulli»[479], all'interno del tessuto scolastico, in particolare per l'insegnamento della storia. Il presente paragrafo si pone come obiettivo quello di analizzare le esperienze di drammatizzazione della storia condotte da D'Alessandro nelle scuole elementari e medie inferiori di Palermo.

Un primo punto di partenza fu un'indagine condotta in Francia nel 1953 da Roger Gal (1906-1966)[480] e dal gruppo francese dell'Associazione per l'Educazione Nuova che aveva come obiettivo quello di analizzare quanto i ragazzi avessero compreso «delle parole, delle espressioni, dei termini tecnici»[481] appresi a seguito di una lezione frontale o attraverso lo studio del libro di testo. In particolare essi somministrarono agli alunni di varie scuole francesi[482] dei questionari in cui chiesero di fornire un spiegazione di «espressioni più correnti e più generalmente usate» del linguaggio storico come ad esempio «assediare una città, battere in ritirata, prendere l'offensiva, formare una coalizione, promulgare una legge… ».[483]

Nonostante i numerosi dati negativi, Roger Gal riuscì a individuare una classe primaria che «presentava una percentuale superiore di comprensione delle nozioni di voto, maggioranza, minoranza …»[484] in quanto i fanciulli ne avevano avuto un'esperienza diretta. Questo episodio spinse D'Alessandro a chiedersi se fosse possibile applicare una forma di drammatizzazione della storia fin dalle scuole elementari.

A partire dall'esperienza di Gal, secondo D'Alessandro la drammatizzazione della storia doveva essere concepita come una «sintesi fra la preparazione (lezione, letture, conversazione ecc. sull'argomento) e l'attività drammatica fondata sulla spontaneità»[485] incentrata sulla partecipazione attiva del fanciullo; la drammatizzazione, infatti, incoraggiava il ragazzo a interpretare e a rappresentare le vicende storiche secondo un approccio basato sul modello dell'apprendimento

---

[477] *Ivi*, p. 98.
[478] Tra i modelli di riferimento che hanno ispirato il lavoro di D'Alessandro è possibile citare John Dewey, E. Claparède, Gino Ferretti, C., Washburne, Winifred Ward, J., L., Moreno, Madaleine L. Rambert; Piaget
Dewey, J., *The Aims of History in Elementary Education,* in "The Elementary School Record", Chicago 1900.
[479] D'Alessandro V., *Esperienze di drammatizzazione della storia*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1964, p. 13
[480] In particolare per una maggiore conoscenza sull'operato di Roger Gal si veda: Gal, Roger (mise a jour par Jean Vial), *Histoire de l'education*, Presses Universitaires de France, Paris 1987.
[481] D'Alessandro, V., 1964, p. 13.
[482] Tale questionario venne proposto in una dozzina di classi primarie, secondarie e tecniche ad alunni fra i 10 e i 16 anni. D'Alessandro, V., 1964, p. 13, cfr. Sulla ricerca condotta da Roger Gal si veda: Roger Gal, *Quelques recherches et expériences pédagogiques concernant l'enseignement de l'historie,* in *Pour l'ère nouvelle,* organo della Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, 3° e 4° trim. 1953, pp. 22-31.
[483] D'Alessandro, V., 1964, p. 13.
[484] *Ivi*, p. 15.
[485] *Ivi*, p. 31.

esperienziale (*Experiential Learning)*, caratteristico del pensiero di John Dewey[486], Kurt Lewin[487] e Jean Piaget[488].

D'Alessandro sottolineava l'importanza del gioco infantile e drammatico, ispirandosi alle teorie di Édouard Claparède (1873-1940)[489] secondo cui «il gioco non è che una manifestazione della tendenza di ogni essere ad affermare la propria personalità»[490]; infatti, l'obiettivo del gioco drammatico era quello di spingere il bambino ad immedesimarsi con la sua parte, ovvero a «mettersi fisicamente, seppure simbolicamente, al posto del personaggio rappresentato, rifacendone l'atteggiamento, che il fanciullo sente quasi come se egli fosse realmente quel personaggio».[491]

L'esperienza di drammatizzazione della storia che D'Alessandro intendeva applicare all'interno delle scuole, adottava la stessa metodologia del gioco drammatico, promuovendo così l'attività rappresentativa dei bambini e la loro immedesimazione con determinati personaggi storici e le loro vicende.[492]

Lo stesso Piaget considerava il gioco infantile un momento privilegiato per la costruzione di conoscenze attraverso l'assimilazione, intesa come un processo mediante il quale le nuove esperienze e le nuove informazioni vengono assorbite e poi elaborate in modo da adattarsi alle strutture già esistenti, e l'accomodamento, ovvero la creazione o modifica di schemi (*pattern*) in base alle esigenze del bambino e del contesto circostante.[493]

Nel 1956 D'Alessandro, dunque, deciso a verificare l'efficacia e la portata della drammatizzazione della storia, condusse una prima ricerca con due gruppi di bambini appartenenti a una terza elementare e al penultimo anno della scuola media di Palermo.

I primi incontri che avvenivano a cadenza settimanale, si tennero in una «casa ospitale (che funziona come un loro centro di raccolta) dove abita una delle bambine»,[494] dal momento che «i bambini avevano bisogno di qualche aiuto speciale per superare le difficoltà che incontravano a ritenere le nozioni del "programma" di storia».[495]

---

[486] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura e sul pensiero di John Dewey si veda in particolare: Dewey J., *Esperienza e educazione*, Cortina Raffaello, Milano 2014; Dewey J., *Come pensiamo*, Cortina Raffaello, Milano 2019; Cappa, F. (a cura di), *John Dewey. Arte, educazione, creatività*, Feltrinelli, Milano 2023.

[487] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura e sul pensiero di Kurt Lewin si veda in particolare: Lewin, K., *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano, 1972; Lewin, K.,*Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1972; Lewin, K., *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1976; Lewin, K., *Teoria e dinamica della personalità*, Giunti Editore, Firenze 2011.

[488] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura e sul pensiero di Jean Piaget si veda in particolare: Piaget, J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 2000; Gattico, E., *Jean Piaget*, Bruno Mondadori, Milano 2001; Piaget, J., *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti Editore, Firenze 2011; Piaget, J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Centauria, Milano 2018.

[489] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura di Édouard Claparède si veda in particolare: Luppi, Angelo, *La scuola su misura di Edouard Claparède: un pensiero educativo moderno*, Anicia, Roma 2018.

[490] Claparède, E., *Psicologia del fanciullo*, trad. it. Editrice Universitaria, Firenze 1955, pp. 122.

[491] D'Alessandro, V., 1964, p. 108.

[492] *Ivi*, pp. 108-110, cfr.

[493] Per ulteriori approfondimenti sul tema del gioco infantile e dei suoi stadi di sviluppo in Piaget si veda in particolare: Piaget, J., *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1999; Piaget, J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 2000; Piaget, J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Centauria, Milano 2018.

[494] D'Alessandro, V., 1964, p. 33.

[495] *Ivi*, p. 35.

D'Alessandro decise di individuare alcuni episodi di ambito «storico-leggendario»[496], come ad esempio la guerra di Troia o la fondazione di Roma, e di innescare varie forme di drammatizzazione, invitando così i bambini a interpretare i vari protagonisti delle vicende.[497] Egli, nelle vesti di educatore, partecipò direttamente al processo creativo e alle rappresentazioni con l'obiettivo di aiutare, correggere o indirizzare «l'azione in modo da provocare un effetto particolarmente educativo per questo o quel ragazzo»[498], senza tuttavia imporre alcunché.

Nello stesso periodo (1956), D'Alessandro condusse il medesimo esperimento con i ragazzi di 11-12 anni della «scuola media di via Protonotaro a Palermo»[499] con l'intento di:

> iniziare a tale metodo i ragazzi più piccoli della scuola media, ritenendo che a tale livello d'età (11 anni) fosse ancora abbastanza immediato il trasporto dei ragazzi alla drammatizzazione. Ma non volevo perdere la collaborazione di un'intelligente insegnante, la signorina Teresa Sala, la quale aveva compiuto un'esperienza interessante: quella di avere organizzato e condotto ad ottimo esito, alcuni anni fa, uno spettacolo teatrale in cui gli attori erano i suoi alunni e gli argomenti della rappresentazione si riconnettevano al programma di studio.[500]

Come prima forma di drammatizzazione, D'Alessandro, supportato dalla docente, decise di rievocare il passaggio di Atene dalla monarchia alla repubblica disponendo i banchi dell'aula a semicerchio in modo da creare uno spazio per le azioni drammatiche e facendo interpretare agli alunni la parte di cittadini ateniesi.[501]

Dopo che l'insegnante ebbe fornito le principali coordinate storico-geografiche, nelle riunioni successive gli studenti si divisero in tre gruppi: i membri dell'assemblea, coloro che proponevano le leggi e gli storici Erodoto e Tucidide che i ragazzi avrebbero interpretato a turno e che avrebbero garantito «la fedeltà storica cui la rappresentazione deve guardare come ad uno dei suoi criteri fondamentali».[502]

Attraverso le drammatizzazioni gli alunni ebbero modo di approfondire l'apprendimento della storia non limitandosi esclusivamente alla componente mnemonico-verbale, ma vivendo l'esperienza «con maggiore comprensione e più genuino sentimento, educando non solo la propria intelligenza, ma ad un tempo la propria affettività e il proprio comportamento».[503]

Queste prime esperienze spinsero D'Alessandro a riflettere sui benefici del gioco drammatico:

> Il primo movente alla drammatizzazione della storia, per i bambini, mi pare sia da vedere nel fatto che in tale attività essi han trovato una forma di gioco, del loro gioco naturale ("fare questo", "fare quello" …): ma in una forma particolarmente suggestiva. L'interesse a giocare… alla guerra di

[496] *Ivi*, p. 38.
[497] *Ivi*., 1964, pp. 36-38, cfr.
[498] *Ivi*., 1964, pp. 40-41.
[499] *Ivi*, p. 78.
[500] *Ivi*, p. 43.
[501] *Ivi*, p. 44, cfr.
[502] *Ivi*, p. 46.
[503] *Ivi*, p. 48.

> Troia…, a fondare le colonie…, a istituire la repubblica (romana)… ecc…, si è sostenuto e approfondito, in modo che il gioco è venuto a coincidere con un'attività di lavoro e di studio, per il fatto che la ricostruzione e la rievocazione di quelle situazioni umane più o meno leggendarie o storiche ha impegnato i fanciulli in attività pratiche soddisfacenti in notevole misura i bisogni naturali della loro età: muoversi per fare qualche cosa, costruire oggetti, preparare un costume…, esprimersi.[504]

Tra il 1961 e il 1962 D'Alessandro, prima di effettuare una seconda ricerca, decise di condurre un sondaggio fra gli alunni delle classi di terza, quarta e quinta delle scuole elementari e della prima e seconda classe della scuola media inferiore di Palermo al fine di avere delle «indicazioni da parte dei bambini sul loro gioco preferito, onde avviare, prendendo lo spunto da esse, un'attività ludico-pantomimica e di libere drammatizzazioni».[505]

Per l'attuazione di tale sondaggio, D'Alessandro, con la collaborazione del suo assistente dott. Salvatore Sparti[506] e di un gruppo di studenti laureandi in pedagogia, chiese ai bambini di indicare e descrivere, all'interno di un elaborato scritto, il loro gioco preferito e di realizzare una rappresentazione grafica di tale attività.[507]

Per l'analisi dei dati ottenuti D'Alessandro e la sua *equipe* decisero di adottare la classificazione genetico-evolutiva piagetiana con un'attenzione particolare al gioco drammatico, in cui la dimensione della componente grosso motoria, pur essendo presente, cede il posto alla rappresentazione e alla simbolizzazione di «qualche realtà, persona o essere, con cui il bambino tende a immedesimarsi, ma in funzione dell'espansione dell'esperienza e dell'essere del bambino stesso».[508]

I dati evidenziarono una forte presenza dei giochi drammatici nelle bambine dagli 8 ai 12 anni tra cui emergeva l'utilizzo della bambola, mentre tale attività risultava carente nei bambini, che prediligevano giochi di movimento o agonistici come il calcio.[509] L'intento della drammatizzazione della storia era quello di operare una «sintesi fra l'attività ludica e l'attività dell'osservazione, della ricerca, dello studio»[510]

D'Alessandro si chiese, dunque, quali fossero le migliori metodologie da adottare per poter attuare un'esperienza di drammatizzazione della storia e individuò nella rievocazione e nell'interpretazione di guerre, battaglie, eventi storici e nel disegno infantile le migliori forme per attivare la drammatizzazione.

Inoltre, secondo D'Alessandro era vitale ripetere almeno due volte la drammatizzazione non solo per migliorare la rappresentazione, ma anche per avvicendare le parti di oppressore e oppresso. Il tutto doveva essere posto sotto la guida e il controllo dell'educatore.

---

[504] *Ivi*, pp. 49-50.
[505] *Ivi*, p. 78.
[506] *Ivi*, pp. 79-80.
[507] *Ivi*, pp. 79-80, cfr.
[508] *Ivi*, p. 74.
[509] *Ivi*, pp. 84-87, cfr.
[510] *Ivi*, p. 105.

Una seconda indagine venne avviata da D'Alessandro nel novembre del 1961 con l'intento di «seguire con incontri frequenti, lungo tutto l'anno scolastico, bambini di diverso livello: quelli di una III presso la scuola Sante Sottili Tomaselli e quelli di una V presso la scuola F. S. Cavallari».[511]

Le due scuole presentavano due diverse configurazioni sociali: da un lato gli alunni della Cavallari provenivano da uno dei quartieri proletari della periferia di Palermo, dall'altro i bambini della Tomaselli appartenevano, per lo più, a famiglie di ceto medio residenti in uno dei quartieri più moderni della città.[512]

Pertanto, D'Alessandro e la sua *equipe* decisero con il supporto delle insegnanti di creare delle classi miste dal momento che all'interno delle scuole non erano presenti; l'intento era quello di «abituare i bambini a stare insieme svolgendo un'attività comune»[513] dando così vita a una «piccola società […] articolata e vivace»[514]

Le analisi dei sondaggi condotti nel 1961-62, avevano evidenziato la necessità di una maggiore attenzione all'aspetto della spontaneità dei bambini durante la drammatizzazione, ostacolata principalmente dall'inadeguata aderenza «da parte dei bambini a ciò che essi avrebbero voluto rappresentare»[515] e dall'eccessivo intervento da parte degli insegnanti; D'Alessandro, infatti, era convinto che:

> Perché i bambini possano muoversi e parlare con naturalezza, cioè in un modo personale, occorre invero che il contenuto di tale attività non sia appreso superficialmente e quindi ripetuto meccanicamente, ma penetri nella loro coscienza determinandone gli interessi. Per attuare una genuina rappresentazione storica occorre quella più profonda penetrazione per cui i fanciulli o i ragazzi possano immedesimarsi con i personaggi rivivendone la vicenda.[516]

D'Alessandro individuò una possibile soluzione nell'introduzione del gioco pantomimico, appreso grazie agli studi di R. Lease e G. Brain Silks[517], che aveva come obiettivo il progressivo superamento delle inibizioni e lo sviluppo di una maggiore autoespressione; esso, infatti, venne applicato durante il primo incontro con i bambini e le bambine della terza elementare.

In tale occasione, alla classe venne richiesto di scrivere un tema sul proprio gioco preferito e successivamente di predisporre l'aula per una discussione spostando i banchi sul fondo della stanza e disponendo le sedie a semicerchio.

[511] *Ivi*, p. 142.
[512] *Ivi*, pp. 142-143, cfr.
[513] *Ivi*, p. 143.
[514] *Ibidem.*
[515] *Ibidem*.
[516] *Ivi*, p. 144.
[517] Sulla figura di R. Lease e G. B. Silks e sull'importanza del gioco pantomimico si veda in particolare: Silks, B., G., Creative *Dramatics: an art for children*, Harper&Row Publisher, New York 1958.

I bambini, dunque, vennero invitati a leggere a turno il proprio elaborato e a rappresentarlo attraverso una pantomima. Tale attività, dopo un'iniziale resistenza, venne accolta positivamente dal gruppo che ebbe modo di sperimentare una prima forma di spontaneità.[518]

Nella seconda riunione D'Alessandro decise di modificare l'attività pantomimica da individuale a gioco drammatico di gruppo: egli individuò tra i temi scritti dai bambini un gioco drammatico idoneo a coinvolgere tutta la classe, ossia gli scontri tra cowboys e indiani, e invitò i bambini ad approfondire l'argomento dal punto di vista storico attraverso libri, illustrazioni, documentari. A seguito di numerosi incontri preparatori, la drammatizzazione venne messa in scena in classe col supporto di tutti i membri, senza la presenza di un pubblico, eliminando così il rischio di incorrere nella logica del prodotto. Al termine dell'esperienza i bambini e le bambini della terza elementare ebbero modo di sperimentare una forma di apprendimento autentica e consapevole.

D'Alessandro, considerato il successo dell'esperienza, decise, dunque, di applicare tale metodo per la drammatizzazione di eventi storici in relazione al programma didattico, ricreando vicende della preistoria, di storia romana, medievale e contemporanea.

D'Alessandro decise di condurre due ulteriori esperimenti in collaborazione con la professoressa Liliana Terrana Riccobono[519] e con la dottoressa Anna Caminzulli[520] dell'Istituto di Psicologia dell'Università di Palermo con l'intento di validare il metodo della drammatizzazione applicato all'insegnamento della storia e di «promuovere nella concreta prassi didattica della scuola elementare, delle esperienze di drammatizzazione della storia».[521]

Una prima indagine venne attuata verso la fine del 1962 con i bambini di due classi di quinta elementare nella scuola Cavallari di Palermo, mentre la seconda, considerata da D'Alessandro come più critica e articolata, nel 1963 nella scuola elementare Sottile Tomaselli di Palermo con bambini appartenenti a quattro classi non miste di quinta.[522]

Tra gli alunni delle quattro classi vennero selezionati mediante il test mosaico di Gille[523] 89 soggetti e distribuiti secondo criteri sociometrici (professione del padre, età, sesso) in «due raggruppamenti, o terne, di gruppi omogenei»[524], ciascuno suddiviso a sua volta in tre sottogruppi.

D'Alessandro e l'*equipe* dell'Istituto di Psicologia decisero di sottoporre ai vari gruppi due testi, scritti dallo stesso D'Alessandro, su un argomento storico «molto lontano dall'ambito delle nozioni o della cultura (risultante dagli studi scolastici o da altre fonti) dei bambini», ossia la storia del Giappone.

---

[518] D'Alessandro, V., 1964, pp. 148-151, cfr.
[519] *Ivi*, p. 260, cfr.
[520] *Ibidem*, cfr.
[521] *Ibidem*.
[522] *Ibidem*, cfr.
[523] Il test del mosaico di Guille è un test di sviluppo mentale, il cui obiettivo è quello di valutare, in maniera collettiva, l'efficienza di un certo numero di meccanismi intellettuali che devono normalmente essere presenti nell'età dai 6 ai 12 anni. È strutturato in 62 prove, rappresentate sotto forma di disegni di facile comprensione raggruppati in 3 categorie: conoscenza di nozioni elementari, abilità che richiedono osservazione, Capacità di ragionamento logico. Questo test, come la scala di WISC, consente di avere dei punteggi separati per ciascuno dei 3 tipi di competenza, permettendo di mettere in evidenza i diversi schemi di rendimento dei bambini. Per ulteriori informazioni si veda in particolare: Boncori, L., *I test in psicologia. Fondamenti teorici e applicazioni*, Il Mulino, Bologna 2006.
[524] D'Alessandro, V., 1964, p. 262.

A partire dalla lettura del libro di testo venne condotta una lezione per entrambi i gruppi e solo a uno di essi venne fatta realizzare anche una drammatizzazione sul tema. Al termine dell'esperienza l'insegnante somministrò il test misto di profitto con domande a risposta multipla e aperta per verificare l'effettivo apprendimento.

I risultati evidenziarono una maggiore preparazione ed efficacia nelle risposte del gruppo che aveva messo in atto la drammatizzazione rispetto a quelli che si erano limitati esclusivamente alla lezione frontale. [525]

L'attività di drammatizzazione, dunque, aveva permesso ai bambini di apprendere in modo significativo persino argomenti complessi in quanto oltre alla descrizione verbale, essi ebbero modo di sperimentare «una diretta, vissuta, interpretazione della vicenda».[526]

L'intento della ricerca di D'Alessandro, fin dalle prime esperienze del 1956, aveva come obiettivo quello di «rinnovare l'insegnamento della storia adeguandolo alle sue vere profonde finalità, sì da porlo a fondamento del processo educativo mirante alla formazione in tutti gl'individui di un'operante coscienza sociale, civile, umana».[527] Per D'Alessandro, infatti, la formazione di una «profonda coscienza civica, democratica e umanista»[528] doveva necessariamente iniziare «fin dalla fanciullezza» e individuò nella scuola elementare un terreno fertile per determinare attraverso il metodo della drammatizzazione «un rinnovamento dell'insegnamento della storia tale da far convergere le sue intrinseche finalità con quelle dell'educazione civica».[529]

Lo scopo dell'esperienza di drammatizzazione della storia era duplice:

> da una parte si cerca di far rappresentare ai bambini determinati fatti storici, di farli agire, o vivere (in certo modo) nel senso delle esperienze dei personaggi storici interpretati, riattuandone i tipi di comportamento e educando così il comportamento stesso degli individui; dall'altra si cerca di cerca di fare riflettere i fanciulli sia prima che dopo la rappresentazione, in modo da far loro comprendere più profondamente i significati e le cause delle esperienze storiche.[530]

Vittorio D'Alessandro può, dunque, essere a buon diritto considerato, insieme a Maria Signorelli, tra i primi educatori italiani «che hanno tentato di fare non solo 'teatro educativo' secondo le teorie dell'educazione attraverso l'arte, ma che hanno anche condotto le loro ricerche sui valori educativi del teatro nella prassi quotidiana della scuola».[531]

I.4 Remo Rostagno e Sergio Liberovici: l'esperimento di Beinasco (1967)

La maggior parte degli storici e dei teorici dell'animazione teatrale[532], intesa «come fenomeno culturale, educativo e sociale»[533], ha individuato come una tra le prime forme mature di

[525] *Ivi*, pp. 281-284, cfr.
[526] *Ivi*, p. 288.
[527] *Ivi*, p. 291.
[528] *Ibidem*.
[529] *Ivi*, pp. 293-294.
[530] *Ivi*, p. 295.
[531] Lewicki, T., 2017, p. 24.
[532] Si veda in particolare Tadeusz, L, 2017, p. 39; Perissinotto, L, 2015, pp. 25-30.

applicazione dei suoi principi l'esperienza condotta nel 1967 da Remo Rostagno[534] e da Sergio Liberovici (1930-1991)[535] presso Beinasco, piccola località vicino a Torino.

Remo Rostagno, animatore, drammaturgo e docente dell'MCE, giunse a Beinasco al termine di un'esperienza didattica avviata a partire dal 1962 presso una «scuola di montagna con i figli di minatori catapultati dalla Sardegna sulle Alpi piemontesi»[536] durante la quale aveva condotto delle attività extra scolastiche connesse al teatro con undici allievi di cinque classi con cui condivideva l'abitazione.[537]

Rostagno cercò fin da subito di rompere gli schemi imposti dalla scuola di stampo tradizionale progettando, a partire dall'ascolto di alcuni brani quali ad esempio la *Passione secondo Giovanni* di Johann Sebastian Bach (1685-1750), la creazione di uno spettacolo in collaborazione con la classe parallela femminile per un totale di settanta allievi:

> Ogni giorno mi sembrava di sfilare davanti al plotone di esecuzione. E allora rischio. Li faccio alzare in piedi, chiedo di disporsi su tre file, scopro il giradischi che mi sono portato da casa con le relative casse e li inondo di musica, la *Passione secondo Giovanni* di Bach. […] E poi, scandaloso, chiamo la classe parallela femminile, lavoriamo insieme e davanti ai genitori presentiamo lo spettacolo, voci, coro, musica.[538]

Tale evento venne accolto con indifferenza sia dal pubblico composto dai genitori dei ragazzi sia dagli stessi membri dell'organico scolastico.

Rostagno, di tutta risposta, decise di organizzare con una classe quarta un ulteriore spettacolo tratto dal *Consenziente e il Dissenziente* di Bertolt Brecht (1898-1956)[539]. Per l'occasione Rostagno chiese il supporto del musicologo Sergio Liberovici il quale realizzò per i bambini un'orchestra «fatta di legnetti e carabattole».[540]

Anche in questo caso l'indifferenza fu l'unica risposta delle autorità scolastiche in quanto al termine dello spettacolo il direttore della scuola intervenne solo per comunicare la presenza di una falla all'interno dell'impianto idrico della scuola:

> Al termine il direttore della scuola mi venne incontro. E mi chiese se avevo visto che c'era un tubo che perdeva acqua, bisognava chiamare qualcuno per

---

[533] Tadeusz, L., 2017, p.39.
[534] Sulla figura di Remo Rostagno si veda in particolare: Rostagno, R., *Manifesto per una rivoluzione della scuola*, Edizioni Anordest, Lancenigo (TV) 2014.
[535] Sulla figura di Sergio Liberovici si veda in particolare: Jona, E., Liberovici, S., Castelli, F., Lovatto, A., *Le ciminiere non fanno più fumo. Canti e memorie degli operai torinesi*, Donzelli, Roma 2008.
[536] Bianchi, M., *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Titivillus, Corazzano 2009, p. 26.
[537] *Ibidem*, cfr.
[538] *Ivi,* pp. 26-27.
[539] Il *Consenziente e il Dissenziente* di Brecht, rifacimento del dramma giapponese Nō di Zenchiku, venne rappresentato per la prima volta il 23 giugno del 1930 a Berlino con uno spartito di Kurt Weill e interpretato da studenti. Per ulteriori approfondimenti sulla drammaturgia *Il consenziente e il dissenziente* di Brecht si veda in particolare: Meldolesi, C., *Dal Nō Tanikō a il Consenziente e il Dissenziente. Chiarimenti della drammaturgie d'autore, anche sui confini dell'Opera da tre soldi e di Godot*. Si segnala inoltre che l'intera esperienza venne registrata dalla Rai e mandata in onda all'interno della rubrica *Cronache italiane.* Bianchi, M., 2009, p. 27, cfr.
[540] Bianchi, M., 2009, p. 27.

> ripararlo. Me lo ficcai in testa per sempre: il nostro Brecht era diventato lo spettacolo del tubo.[541]

Nonostante le difficoltà e gli ostacoli Rostagno e Liberovici decisero di avviare un progetto con una classe quinta elementare incentrato sul tema «dell'ambiente in cui viviamo»[542] offrendo ai ragazzi la possibilità di vivere l'esperienza «già fatta sul testo di Brecht ma questa volta in modo completamente diverso, scrivendo cioè anche il copione».[543] L'intento dei due docenti era quello di invitare gli alunni a scoprire in prima persona Beinasco e ad analizzare tutti gli aspetti critici del Paese.

Dunque Rostagno e Liberovici decisero di dividere l'intero progetto in tre fasi: scelta delle metodologie da adottare e individuazione delle tematiche da affrontare, ricerca sul campo e analisi dei risultati ottenuti e infine realizzazione della spettacolazione: *Un paese, fotospettacolo a staffetta, pensato fatto scritto e detto dai bambini della V elementare maschile di Beinasco*.

Durante la prima fase i due animatori introdussero all'interno della classe una macchina fotografica[544], strumento scelto per registrare gli elementi più importanti della vita cittadina, insieme alle nozioni necessarie per utilizzarla:

> Si sceglie un apparecchio semplice e completo. Per usarlo i bambini dovranno aver dimestichezza con i tempi di esposizione, il diaframma, la distanza focale. […] Poiché fotografare è operare una scelta, è tagliare la realtà, di proposito non si fa cenno al modo di fotografare.[545]

Si decise, dunque, di suddividere i temi della ricerca in 42 aspetti diversi[546], assegnati a ciascun bambino tramite sorteggio, quali ad esempio i luoghi di Beinasco, le fabbriche, l'ambiente, la scuola, la circolazione della ricchezza, i poveri, i ricchi; l'obiettivo era quello di usare la fotografia come uno strumento di indagine preciso e analitico al fine di fare emergere le profonde contraddizioni del Paese. Inoltre, «a garanzia di autenticità»[547], ciascun «fotoreporter»[548] venne accompagnato da un suo compagno nelle vesti di «segretario controllore»[549] che aveva il compito di annotare per ogni foto[550] i dati tecnici e ambientali.

Con la seconda fase ebbe inizio l'effettiva ricerca sul campo durante la quale i bambini raccolsero una vasta quantità di materiale sia visivo, ovvero le fotografie, sia verbale sotto forma di relazioni scritte e registrazioni al magnetofono.

---

[541] *Ibidem*.
[542] Liberovici S., Rostagno R., *Un paese. Esperienze di drammaturgia infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 16.
[543] *Ibidem.*
[544] Nello specifico venne scelta una macchina fotografica di marca Lubitel 2 della FOS (Foto Ottica Sovietica), cfr. Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 17.
[545] *Ibidem*.
[546] Inizialmente 36, temi vennero successivamente ampliati in fase di progettazione della spettacolazione fino a raggiungere il numero di 43. Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 18.
[547] Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 18.
[548] *Ibidem*.
[549] *Ibidem*.
[550] Essendo in possesso solamente una macchina fotografica, i bambini ogni giorno al pomeriggio si alternavano per portare avanti la ricerca; ogni rullino era composto da dodici provini che venivano sviluppati, stampati e distribuiti ai rispettivi autori che avevano il compito di collocarli all'interno di un album da disegno e produrre delle didascalie. Cfr. Liberovici S., Rostagno R., 1972, pp. 18-19.

Tali dati, tuttavia, pur essendo rilevanti per lo sviluppo del progetto, non riflettevano ancora il reale intento dello stesso in quanto si limitavano ad una semplice cronaca fotografica:

> Tutto ciò, in realtà, non è altro che una interessante raccolta di dati, una cronaca fotografica che potrebbe suggerire una storia di paese, ma non ha ancora nulla di ciò che prima di è chiamato «liberazione interiore».[551]

Si decise così di riorganizzare e di analizzare il materiale raccolto selezionando, argomento per argomento, le immagini più significative e di maggior valore espressivo e «l'abbondante materiale letterario precedentemente registrato».[552] Tale materiale venne strutturato per tematica e argomento all'interno di un canovaccio/copione aperto in modo tale da poterlo modificare secondo necessità in base alle discussioni e ai concetti emersi in fase di spettacolazione.

Tra le numerose proposte avanzate durante le assemblee di classe[553] emerse quella di realizzare una mostra fotografica durante la quale i bambini avrebbero illustrato, spiegato e commentato il materiale fotografico opportunamente stampato ed esposto su tabelloni di cartone.[554] Dunque, l'azione[555] venne concepita secondo le seguenti modalità: all'interno della palestra della scuola elementare di Beinasco vennero collocati, appesi ai muri, 43 cartelloni[556] su cui erano presenti le fotografie, i disegni e i vari materiali realizzati e raccolti dai bambini della V elementare maschile. L'inizio della spettacolazione era innescato dall'apertura delle porte ad opera di uno degli alunni, il quale invitava il pubblico a entrare e a seguirlo. Il «bambino cicerone»[557], dunque, conduceva il pubblico di fronte al primo cartellone e con una lunga canna di legno indicava «al pubblico le fotografie o i documenti impaginati sul cartellone».[558] Contemporaneamente alla sua azione, gli altri bambini collocavano nei pressi del cartellone preso in esame «una o più cassette di legno (quelle della frutta o della birra)»[559] necessarie per poter far agire gli alunni autori dei cartelloni[560]. Dopo aver presentato il primo cartellone i bambini accompagnavano gli spettatori al secondo cartellone consentendo così a un altro gruppo di alunni di prendere parte all'azione; tale prassi veniva ripetuta fino al termine dello spettacolo.

---

[551] Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 19.
[552] *Ivi,* p. 23.
[553] Una delle proposte avanzate dagli alunni era la realizzazione di una visita guidata dai bambini per le vie di Beinasco che aveva come obiettivo quello di condurre gli spettatori nelle zone con maggiore disparità sociale. Cfr. Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 21.
[554] Le fotografie vennero stampate in formato 18x24 ed esposte su tabelloni di cartone (100x70). Cfr. Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 23.
[555] Lo spettacolo, denominato *Un paese, fotospettacolo a staffetta, pensato fatto scritto e detto dai bambini della V elementare maschile di Beinasco*, venne replicato cinque volte: al cospetto di una quinta elementare femminile (prove), alla presenza dei genitori e di tutti i cittadini di Beinasco, all'Unione Culturale di Torino, al Festival internazionale del Teatro di Venezia e infine ancora a Torino per un vasto pubblico di ispettori scolastici, direttori didattici e insegnanti. Cfr. Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 7.
[556] Il tabellone XLIII, denominato *Bilancio del fotospettacolo*, consentiva agli spettatori di visionare le spese e le entrate dell'intero spettacolo. Cfr. Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 103.
[557] Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 30.
[558] *Ibidem.*
[559] *Ibidem.* La funzione era quella di creare una sorta di piccolo podio su cui il bambino avrebbe presentato tutti i materiali.
[560] Le azioni dei bambini consistevano nella presentazione delle fotografie e delle relative didascalie e nella lettura di alcuni brani scritti dagli stessi alunni a commento delle foto sotto forma di monologo, dialogo a più voci, interviste e azioni mimiche. Cfr. Liberovici S., Rostagno R., 1972, pp. 30-146.

In particolare il cartellone *Le fabbriche di Beinasco* affrontava il problema della difficile condizione operaia evidenziandone nello specifico le principali criticità quali ad esempio i turni di lavoro estenuanti a cui erano sottoposti gli operai, la mancanza di misure di sicurezza per la tutela dei lavoratori e lo sfruttamento degli operai da parte dei «padroni»[561] delle fabbriche:

> Mio padre fa il collaudatore prova dei trattori alla FIAT. Il suo lavoro è pericoloso quando va in montagna a far delle strade c'è il pericolo che cada nei burroni e le montagne sono di solito franose.[562]

O ancora:

> Il padrone della fabbrica è uno che ha i soldi certamente ne ha più degli operai. Ha iniziato con pochi operai produceva due macchine al giorno ha guadagnato sulle macchine e sugli operai il guadagno è sull'operaio non è una cosa giusta è sfruttamento come gli schiavi.[563]

I cartelloni *Località in cui sorge Beinasco* e *La vegetazione a Beinasco*, invece, evidenziavano il degrado urbano di un paese ormai ridotto a «città satellite, dormitorio e scarico naturale della grande città»[564] e l'assenza di aree verdi, nonché di parchi attrezzati per i bambini:

Beinasco si trova in mezzo alle macerie e ai detriti perché nei dintorni vengono scaricati continuamente camion carichi di immondizie specialmente nel torrente Sangone.[565]

Il cartellone *La scuola di Beinasco* sottolineava la necessità di un cambio radicale del sistema scolastico di tipo tradizionale, percepito come una prigione, in senso più aperto e maggiormente consapevole delle difficoltà dei ragazzi evitando così di «fare parti uguali tra diseguali».[566]

Inoltre, il passaggio da un cartellone all'altro era arricchito da ulteriori soluzioni «plastiche e visive»[567] come ad esempio il pupazzo spaventapasseri denominato *Una vita di carta* su cui erano appuntati certificati e documenti di ogni genere, simbolo dell'essere umano ormai ridotto a oggetto, schiacciato dalla burocrazia e privato della propria identità.

La fase finale della spettacolazione prevedeva un dibattito con il pubblico per riflettere sui temi affrontati nel corso della mostra fotografica tra cui in particolare «certe deficienze nella condotta amministrativa, l'inadeguatezza di certe infrastrutture, le carenze della scuola, lo squallore della condizione operaia».[568] Gli adulti erano così invitati a rivolgere ai bambini delle domande «a commento ed approfondimento delle cose viste e udite».[569]

---

[561] Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 60.
[562] *Ivi*, p. 64.
[563] *Ivi,* pp. 60-61. Si segnala inoltre che Rostagno e Liberovici decisero di eliminare quasi del tutto la punteggiatura in fase di trascrizione delle registrazioni degli interventi dei bambini per cercare di mantenere «la musicalità istintiva del linguaggio infantile (linea melodica percorsa dalla voce del bambino che discute o che legge un suo scritto, ritmo del suo eloqui, silenzi ecc.)». Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 23.
[564] Liberovici S., Rostagno R., 1972, p. 154.
[565] *Ivi*, p. 32.
[566] Milani, L., Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa, Mondadori, Milano 2017, p. 56.
[567] *Ivi,* p. 166.
[568] *Ivi,* p. 165.
[569] *Ivi,* pp. 166-167.

L'esperienza di Rostagno e Liberovici a Beinasco, nonostante alcune critiche[570], venne accolta positivamente sia dai genitori degli alunni sia dalle autorità scolastiche, alcune delle quali si dimostrarono disponibili a una maggiore presenza del teatro come prassi educativa all'interno delle scuole:

> C'è chi ritiene di aver visto in questo lavoro una nuova via per lo studio dell'ambiente; […] Vi è poi chi dimostra di aver apprezzato l'aspetto tecnico del lavoro e la potenza espressiva delle descrizioni dei bambini.[571]

I due animatori, dunque, individuarono nel mezzo teatrale una via privilegiata per consentire ai ragazzi di assumere un atteggiamento critico nei confronti della realtà e dell'ambiente scolastico così da non dover più essere costretti a subire passivamente le nozioni e a intervenire direttamente nel processo di apprendimento:

> Si può dire di aver conseguito effetti positivi derivanti dal costante esercizio alla discussione, alla collaborazione, alla responsabilità; dall'aver potuto esprimere ognuno se stesso in piena libertà e autonomia; dall'aver gustato sia pure per poco il sapore della confessione collettiva e della creazione personale; dell'aver scoperto che cosa potrebbe essere la scuola. […] Ora bisogna offrire ai ragazzi una scuola che prosegua l'opera svolta.[572]

I.5 L'esperienza del *Teatro del Sole*

All'interno del panorama della prima fase dell'animazione teatrale (1967-1975)[573], il teatro-ragazzi ebbe un ruolo di primo piano in quanto si poneva come obiettivo quello di contrapporsi al teatro di tipo tradizionale; uno dei massimi esempi di applicazione di tali principi fu l'operato del *Teatro del Sole* che diede vita a una tipologia di teatro per ragazzi incentrata sul gioco e sull'improvvisazione.

Il *Teatro del Sole* venne fondato nel 1971 per volontà di Carlo Formigoni (1934-2024)[574] e di Iva Hutchinson Formigoni[575] insieme a un gruppo di studenti provenienti da due scuole teatrali professionali, ovvero la Scuola Sperimentale del Teatro Stabile di Torino e la Scuola del Piccolo Teatro di Milano. In particolare i due fondatori avevano già accumulato in precedenza un ricco corredo di esperienze teatrali: Iva Formigoni aveva iniziato la sua carriera teatrale lavorando insieme a Bertolt Brecht (1898-1956) presso il Berliner Ensemble dal 1949 al 1956, anno della morte di Brecht. Dopo aver completato gli studi di *Sprechwissenschaft* (Scienza del parlare) presso l'università di Halle, giunse a Milano per lavorare come insegnante di voce alla Scuola d'arte

[570] In particolare alcuni spettatori insinuarono che tutta la spettacolazione portata avanti dai bambini fosse stata costruita e modellata ad arte da Rostagno e Liberovici e che gli alunni si fossero limitati a riportare quanto indicato dai due docenti. Cfr. Ivi, pp. 162-163.
[571] *Ivi,* p. 162.
[572] *Ivi,* pp. 27-29.
[573] Perissinotto L., *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, si vedano in particolare le pp. 19-30.
[574] Si vedano in particolare i recenti articoli realizzati da numerose testate giornalistiche e da riviste del settore teatrale in occasione della sua morte. Si rimanda ad esempio al seguente link: https://www.altrevelocita.it/carlo-formigoni-un-maestro-un-ricordo-di-ermelinda-nasuto-e-unintervista-inedita/.
[575] Sulla figura di Iva Hutchinson Formigoni si veda in particolare Teatro del Sole, *I linguaggi perduti del gioco: dieci anni di esperienza in un teatro di gioco e improvvisazione*, La casa Usher, Firenze 1981, pp. 59-61.

drammatica del Piccolo Teatro.[576] Carlo Formigoni aveva studiato arte drammatica in Inghilterra rimanendo affascinato dai lavori di Brecht in quanto egli era in grado di coniugare «l'impegno politico sociale con la grande cultura della bellezza estetica al servizio e per un significato sociale».[577] Tale passione spinse Formigoni a recarsi al Berliner Ensamble a Berlino per apprendere dal teatro brechtiano «un metodo di lavoro e un certo atteggiamento»[578] e per immergersi totalmente nell'atmosfera teatrale con i suoi attori e le sue regie.

Dopo essere ritornato in Italia e «dopo due esperienze di lavoro, una con Franco Parenti e una con il Piccolo Teatro»[579], decise insieme alla moglie e ad Antonio Attisani (1948)[580] di fondare a Milano il *Teatro del Sole,* «un teatro per bambini e ragazzi, che è anche contemporaneamente un teatro per adulti, solo che affronta problemi che i ragazzi sentono, in maniera molto forte».[581]

> Volevamo: sperimentare una forma di teatro che aderisse ai problemi del nostro pubblico di bambini, di giovani e di lavoratori; trovare un rapporto di scambio con il pubblico in diverse fasi del lavoro; un linguaggio essenziale ma aperto alla fantasia […]. Avevamo in mente un teatro che, in una società organizzata diversamente dalla nostra, tutti potrebbero fare.[582]

La prima proposta del *Teatro del Sole* fu la realizzazione dello spettacolo *La città degli animali (1971)*[583], nato a partire da un'iniziativa coordinata da Gian Renzo Morteo per lo Stabile di Torino che aveva come obiettivo quello di spingere gli alunni a inventare un testo teatrale. Tale invito venne accolto dal maestro Luigi Sanfilippo e dai bambini della seconda elementare della scuola Re Umberto I, situata nella periferia torinese.

Gli alunni elaborarono, sotto forma di canovaccio[584], una storia triste ed enigmatica: la vicenda raccontava di «un bambino rapito quando era ancora in fasce da un mostro, durante una gita coi genitori, e cresciuto prima in casa del mostro, poi in quella di un gigante e di una gigantessa, poi ancora presso un mago, e infine tornato dai genitori veri dopo molto tempo, in una città i cui abitanti, per via del male che era stato fatto al protagonista, apparivano tutti trasformati in

[576] Ivi, p. 59.
[577] Bianchi, M., *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Titivillus, Corazzano 2009, p. 24.
[578] *Ibidem.*
[579] *Ibidem.*
[580] Antonio Attisani (1948) iniziò la sua carriera teatrale come attore, nel 1968, inizialmente presso il Piccolo Teatro di Milano, successivamente nel *Teatro del Sole* (dal 1971 al 1972) e infine nel *Gruppo della Rocca*, una compagnia teatrale fondata a Firenze nel 1969. Dal 1992 ricopre l'incarico di professore di Storia del teatro prima all'Università Ca'Foscari di Venezia e successivamente a Torino. Per ulteriori informazioni sulla figura di Attisani si rimanda in particolare alla recente pubblicazione: Sini, C., Attisani, A., *La tenda. Teatro e conoscenza,* Jaca Book, Milano 2021; Attisani, A., Melandri, L., *La vita impresentabile. Femminismo e corpo teatro. Un dialogo,* Cronopio, Napoli 2024.
[581] Bianchi, M, 2009, p. 24.
[582] *Ivi,* p. 59.
[583] Si rimanda alla seguente pubblicazione: Sanfilippo, F., *La città degli animali - P.S.P.G. (Poco Spazio Per Giocare)*, in "Il teatro dei ragazzi: antologia", a cura di Giuseppe Bartolucci, Guaraldi, Rimini-Firenze 1974, pp. 213-252.
[584] Si segnala in particolare che nello stesso anno (1971) venne realizzato dalla compagnia francese di Catherine Dastè (1929) all'interno del Festival internazionale del Teatro di Prosa (dal 22/09/1971 al 11/10/1971) a Venezia lo spettacolo *Glomoel et les pommes de terre,* basato anch'esso su un canovaccio elaborato dai bambini. Tale spettacolo era, infatti, caratterizzato da uno sviluppo caotico e casuale degli eventi e da una fantasia a ruota libera i cui nessi logici erano preclusi agli adulti. Si veda in particolare: 30. Festival internazionale del teatro di prosa : 22 settembre-11 ottobre 1971, La Biennale, Venezia 1971; Jenger, Y., Voluzan, J., Dasté, C., *Il bambino, il teatro, la scuola*, Armando Editore, Roma 1977.

animali».[585] Questa fiaba dalle tinte fosche e oscure, che faceva emergere carenze affettive, difficili rapporti familiari e i numerosi problemi caratteristici dei quartieri periferici, venne tradotta dagli stessi bambini della seconda elementare in un breve spettacolo che costituì il principale punto di riferimento per gli attori del *Teatro del Sole;* essi, infatti, erano interessati a conservare «gli sviluppi fantastici e irrazionali voluti dai ragazzi»[586] e a mettere «il proprio corpo, i propri strumenti vocali, le proprie tecniche al completo servizio di quelle visioni infantili».[587]

Dunque, una delle principali peculiarità de *La città degli animali,* caratterizzata da un senso di «angoscia palpabile che si respirava in quelle figure di genitori pronte a trasformarsi in orchi minacciosi, in quell'ossessione del rapimento da parte di entità oscure, in quelle famiglie che assumevano l'aspetto di animali»[588], era proprio la volontà di concretizzare sulla scena le creature dell'inconscio infantile consentendo così la partecipazione liberatoria e catartica dei bambini e la presa di coscienza da parte di insegnanti e genitori. Il bambino, pertanto, era diventato così il protagonista principale della vicenda e della narrazione che veniva recitata per lui da attori professionisti, i quali si limitavano a tradurre sulla scena la storia secondo le indicazioni fornite dai ragazzi.

In aggiunta al cambiamento del ruolo del bambino da semplice spettatore-oggetto a «soggetto della sua stessa realtà di ogni giorno portata sulla scena»[589], *La città degli animali* fornì agli adulti nuovi stimoli di ricerca e di indagine sui temi della famiglia e della scuola dal momento che si collocava in quel particolare spazio ambiguo «a metà strada fra adulti e bambini».[590]

Tali elementi, ovvero il desiderio di «attingere direttamente alla fantasia infantile, alla realtà e ai problemi quotidiani del pubblico dei ragazzi»[591], divennero i principali tratti distintivi dell'intero percorso artistico del *Teatro del Sole;* il gruppo, infatti, concepì lo spettacolo come uno strumento che consentiva di rompere la struttura del teatro tradizionale attraverso la libera creatività ed espressione dei bambini-registi.

Nella successiva spettacolazione *Vieni nel mio sogno (1973)* il *Teatro del Sole* decise di recuperare le tematiche già analizzate ne *La città degli animali,* quali ad esempio la condizione di solitudine e di alienazione dei ragazzi e il rapporto disfunzionale con la famiglia, e di ampliarne i contenuti grazie ai suggerimenti di Loris Rosenholtz (1934)[592], noto psicologo infantile.

Lo spettacolo si presentava come una ricostruzione ironica e fantasiosa della giornata-tipo di un bambino e di una bambina e analizzava la quotidianità dei due protagonisti soffermandosi su alcuni momenti particolarmente problematici: la dimensione scolastica concepita come una realtà alienante fondata sul becero nozionismo, l'affetto negato dalle famiglie vittime anch'esse del processo di

[585] Teatro del Sole, *I linguaggi perduti del gioco : dieci anni di esperienza in un teatro di gioco e improvvisazione*, La casa Usher, Firenze 1981, p. 24.
[586] *Ibidem.*
[587] *Ibidem.*
[588] *Ivi,* p. 25.
[589] *Ibidem.*
[590] *Ibidem.*
[591] *Ibidem.*
[592] Sulla figura di Loris Rosenholtz e sul suo pensiero critico si veda in particolare: Rosenholtz, L., *Il cigno magico. Diario di un educatore*, Mimesis Edizioni, Milano 2010.

atomizzazione proprio della società e infine la televisione utilizzata come feticcio per colmare quel vuoto esistenziale.

L'unica via di fuga per poter eludere da questa dimensione opprimente era costituita dal sogno inteso come un mondo dai contorni sfumati e surreali in cui si potevano vivere numerose avventure, affermare la propria personalità e il proprio valore e ottenere tutto ciò che la realtà aveva negato loro.

In *Vieni nel mio sogno*, dunque, emergeva con un'intensità ancora maggiore rispetto a *La città degli animali* l'aspra critica al mondo degli adulti e della scuola, colpevoli di aver abbandonato i ragazzi a se stessi.

Nello spettacolo successivo *Giochiamo che ero io (1976)* il gruppo continuò a operare sul tema della frattura tra adulti e bambini focalizzandosi in particolare su «quella fondamentale sfera della vita infantile costituita dall'attività ludica, dal gioco come mezzo di espressione e di socializzazione».[593] Le diverse tipologie di gioco individuale e collettivo messe in scena dal gruppo quali ad esempio l'esplorazione di una soffitta e lo svago libero in cortile erano funestate dalla presenza del dottor Mannaro; tale figura era presentata come un mostro in grado di assumere diverse sembianze[594] il cui unico obiettivo era quello di intervenire di volta in volta per reprimere i bambini.

Gli aspetti principali che emergevano dalla spettacolazione erano il senso di repressione che gli adulti esercitavano sui bambini e sui ragazzi, l'analisi del momento ludico nelle sue molteplici espressioni, il tema della diversa educazione in base al sesso e, infine, la rivendicazione di aree verdi e strutture agibili all'interno della città destinate al tempo libero e alle necessità dei bambini.

Lo stesso desiderio di difendere i diritti dei bambini e di porsi come mediatori tra il mondo degli adulti e quello dei ragazzi caratterizzò lo spettacolo *Felice e Carlina, così come tanti altri (1977),* realizzato dal *Teatro del Sole* per le scuole medie inferiori e incentrato «sulle curiosità sessuali che la scuola non fronteggia, sui primi flirt e sul conseguente intervento autoritario familiare».[595] I protagonisti della vicenda, Felice e Carlina, dopo essere fuggiti di casa, venivano risucchiati all'interno della dimensione di violenza caratteristica del mondo degli adulti riscontrabile ad esempio nello sfruttamento e nel lavoro nero. La rappresentazione, infine, terminava con la di un buffonesco tribunale la cui giuria era costituita dallo stesso pubblico.

Nonostante la presenza di qualche schematismo e di «qualche indugio didascalico»[596], lo spettacolo ebbe il merito di porre l'accento su un problema delicato e significativo diffuso in quegli anni, ovvero quello delle fughe giovanili da casa, e di instaurare con il pubblico un legame autentico «grazie alla freschezza delle gags e all'ammiccante disinvoltura del linguaggio usato».[597]

---

[593] Teatro del Sole, *I linguaggi perduti del gioco : dieci anni di esperienza in un teatro di gioco e improvvisazione*, La casa Usher, Firenze 1981, p. 27.
[594] Si segnalano in particolare le seguenti forme che il dottor Mannaro assumeva nel corso dello spettacolo: quella di un padrone di casa iracondo, di una portinaia ostile e di una ruspa che minacciava le aree verdi destinate ai bambini. *Ivi,* p. 27, cfr.
[595] *Ivi,* p. 27.
[596] *Ibidem.*
[597] *Ivi,* pp. 27-28.

La realizzazione della spettacolazione successiva denominata *Dudù, Dadà, il disperato vincerà (1978)* coincise con una fase di crisi del *Teatro del Sole* a seguito della decisione di Carlo Formigoni di abbandonare il gruppo nel 1978 e della presenza di nuovi membri provenienti da altre esperienze teatrali e culturali.[598]

La scelta di Formigoni fu dettata dal desiderio di sperimentare nuove esperienze e dalla volontà di lasciare al gruppo una maggiore libertà e autonomia:

> A un certo punto le formazioni con cui ho lavorato hanno bisogno di essere autonome e di fare le loro esperienze, andare in altre direzioni. Non sempre c'è uno sviluppo a volte ci sono dei deterioramenti, con spettacoli privi di contenuti e questo è grave perché se la bellezza formale non esprime qualche cosa di vitale è piuttosto inutile allora è meglio portare i ragazzi a fare una passeggiata nel bosco.[599]

Lo spettacolo *Dudù, Dadà, il disperato vincerà (1978)*, nato ed elaborato in un rapporto di stretta collaborazione con i ragazzi all'interno delle scuole, raccontava le vicende di giovani emarginati, i quali, sullo sfondo di un immaginario *format* televisivo a premi, erano invitati dai presentatori e dalle vallette a «esibire le loro depressioni e le loro tristi storie»[600] fino alla votazione di un ipotetico pubblico incaricato di nominare come vincitore dello *show* il giovane più disperato.

Le difficoltà che il gruppo stava attraversando si avvertirono anche in fase di rappresentazione scenica dal momento che *Dudù, Dadà* risultava «un po' affastellato, gravato da eccessive esuberanze di lazzi e gags, e non esente da evidenti cadute di tono».[601]

Lo spettacolo si segnalò anche per l'inizio della collaborazione tra il gruppo e il compositore svizzero Michel Seigner (1946-2018) che decise di lavorare insieme agli attori per ampliare la loro gamma di capacità sonore e di avviare una ricerca sonora-musicale «con un preciso scopo di commento, di integrazione della parola o dell'azione».[602]

Sulla stessa linea di *Felice e Carlina, così come tanti altri (1977)* si collocava, infine, *Torsolo, Torcicollo, Torcibudella (1979)*, ultimo spettacolo realizzato dal gruppo per i bambini. La vicenda

---

[598] In particolare Angela Finocchiaro (1955), Carlina Torta (1952) e Amato Pennasilico decisero di utilizzare un linguaggio scenico e attoriale maggiormente improntato su formule cabarettistiche allontanandosi così dalla abituale linea stilistica del Teatro del Sole. Tali scelte risultavano visibili nello spettacolo del 1980 *Panna acida* da considerarsi come la rappresentazione più atipica del *Teatro del Sole* proprio per la forte presenza della componente cabarettistica. Cfr., Teatro del Sole, *I linguaggi perduti del gioco : dieci anni di esperienza in un teatro di gioco e improvvisazione*, La casa Usher, Firenze 1981, pp. 11 e 29.

[599] Al termine della sua esperienza al *Teatro del Sole*, Formigoni decise di spostarsi in a Bari, in Puglia, dove fondò nel 1981 il *Kismet*, ovvero una compagnia teatrale per ragazzi formata da giovani attori provenienti da una scuola universitaria di formazione all'attore diretta da Carlo Formigoni. Successivamente nel 1991 a Foggia istituì il *Cerchio di Gesso*, ovvero una compagnia teatrale composta da un gruppo di giovani artisti che aveva come obiettivo quello di promuovere la diffusione della cultura sul territorio. Cfr. Bianchi, M, 2009, pp. 24-25; https://www.teatridibari.it/kismet/.

[600] Teatro del Sole, *I linguaggi perduti del gioco : dieci anni di esperienza in un teatro di gioco e improvvisazione*, La casa Usher, Firenze 1981, p. 29

[601] *Ibidem.*

[602] Teatro del Sole*, I linguaggi perduti del gioco : dieci anni di esperienza in un teatro di gioco e improvvisazione,* La casa Usher, Firenze 1981, p. 36.

partiva dalla rappresentazione dell'antica fiaba francese *Il ramoscello d'oro*[603] per poi recuperare e approfondire alcuni dei temi affrontati nelle spettacolazioni precedenti a partire dalle modifiche (disegni e drammatizzazioni) effettuate dagli alunni: gli incubi e le paure dei ragazzi, l'intervento autoritario degli adulti con le loro punizioni, il difficile contesto familiare, il passaggio dall'infanzia all'adolescenza attraverso la conquista di una piena coscienza di sé e della propria identità.

La storia, stratificata e complessa, raccontava le peripezie che due ragazzi dovevano superare per fuggire dalla Torre delle Punizioni, luogo malefico e opprimente in cui erano stati rinchiusi dai rispettivi re-padri padroni per essersi opposti alla loro decisione. Dopo aver affrontato numerose avventure grazie all'intervento e al supporto di creature magiche come le fate, i due giovani riuscivano a sconfiggere le loro angosce e paure e ad arrivare «alla piena conquista della propria personalità».[604]

La scelta del gruppo di utilizzare una fiaba come struttura portante dello spettacolo era scaturita a partire dagli studi sul fantastico condotti dallo psicoanalista Bruno Bettelheim (1903-1990)[605], il quale all'interno di *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales (1976)* si focalizzò sul significato psicologico della fiaba, intesa come espediente narrativo fondamentale per affrontare gli aspetti negativi della propria personalità quali ad esempio la morte, l'abbandono e la solitudine. Secondo lo psicologo infantile, dunque, la funzione principale della fiaba era quella della scoperta e realizzazione della propria identità attraverso lo sviluppo del proprio Sé da parte del bambino:

> La fiaba è terapeutica perché il paziente trova le sue proprie soluzioni, meditando su quanto la storia sembra implicare nei suoi riguardi e circa i suoi conflitti interiori in quel momento della sua vita. [...] il proposito della fiaba non è quello di comunicare utili informazioni circa il mondo esterno, ma di chiarire i processi interiori che hanno luogo in un individuo.[606]

Pertanto la fiaba, spogliata dei suoi risvolti moralistici, venne presa in considerazione dal *Teatro del Sole* come aggregato di temi, funzioni e strutture simboliche di cui veniva fornita «sotto forma di gioco e di rappresentazione fantasiosa una lettura in chiave metaforica e psicanalitica, che i bambini potevano cogliere a vari livelli inconsci a seconda dei loro problemi e della loro immaginazione».[607]

In aggiunta ai progetti elaborati per i bambini delle scuole elementari e medie inferiori, il *Teatro del Sole* elaborò una serie di proposte (*Ra-ta-ta, sinfonia in nero* e *Panna acida*) per gli studenti delle scuole superiori, benché con esiti «più alterni e quasi sempre meno convincenti di quelli ottenuti a

---

[603] Si tratta di una fiaba francese inserita all'interno dei *Racconti delle fate* di Charles Perrault (1628-1703) e di Marie-Catherine d'Aulnoy (1652-1705), pubblicate nel 1697 e tradotte in Italia nel 1876 ad opera di Carlo Collodi (1826-1890). Si veda: Collodi, C., *I racconti della fate*, Biblioteca Adelphi 67, Milano 1976.

[604] Teatro del Sole, *I linguaggi perduti del gioco : dieci anni di esperienza in un teatro di gioco e improvvisazione*, La casa Usher, Firenze 1981, p. 28.

[605] Si veda in particolare: Bettelheim, B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2013.

[606] Bettelheim, B., Milano 2013, p. 29.

[607] Teatro del Sole*, I linguaggi perduti del gioco : dieci anni di esperienza in un teatro di gioco e improvvisazione*, La casa Usher, Firenze 1981, p. 28. Si segnala inoltre che nel 1981 Valerio Maffioletti, membro del *Teatro del Sole* dal 1978, in collaborazione con lo psicologo Settimo Catalano avviò un'esperienza di sperimentazione sul linguaggio delle fiabe con alcuni laboratori destinati ai bambini delle scuole elementari. Cfr. *Ivi*, p. 10.

contatto con le elementari e le medie inferiori».[608] Tali risultati incerti erano dettati da una maggiore difficoltà nello stabilire una connessione autentica con i ragazzi e da un certo *impasse* del gruppo nella scelta della tipologia di linguaggio da adottare.

Tali effetti risultarono evidenti negli spettacoli *Ra-ta-ta, sinfonia in nero (1972),* realizzato in collaborazione con il disegnatore Giancarlo Cabella come una parodia degli stereotipi della violenza nei fumetti, e *Panna acida (1980)*, incentrato sulla convivenza forzata di tre giovani e sul confronto tra le angosce della solitudine e le difficoltà della vita in comune, in quanto non tenevano conto, se non in parte, delle reali necessità e difficoltà degli studenti.[609]

Sul piano metodologico il *Teatro del Sole* elaborò un proprio stile «originale e caratteristico»[610] i cui tratti distintivi erano visibili sin dal primo spettacolo *La città degli animali (1971):* la scelta di adottare la formula di un teatro povero ed essenziale, l'uso del corpo come principale strumento espressivo, le ricerche sulla voce e sulla musica, la versatilità di tutti i membri del gruppo disposti a passare da un personaggio all'altro senza problemi, il ricorso a semplici elementi di costume e a pochi attrezzi elementari come bastoni dalle molteplici funzioni, semplici oggetti quotidiani e materiali di recupero. In *Vieni nel mio sogno (1973)* ad esempio i fucili degli aguzzini erano delle semplici scope e il personaggio del maestro appariva di statura gigantesca mediante l'uso di rialzi artigianali. In *Giochiamo che ero io (1976)* la ruspa contro cui i bambini lottavano per proteggere le aree verdi destinate a loro era manovrata da due attori ed era costruita «con due fustini di Dash al posto delle ruote, una valigia davanti, il cui coperchio, aprendosi e chiudendosi»[611] evocava «l'immagine di mostruose mascelle».[612]

Inoltre «l'asciuttezza degli effetti, le trasformazioni a vista degli attori e dello spazio scenico, la stilizzazione dell'azione»[613] e «certi metodi di esercitazione sia gestuale che vocale»[614] testimoniavano le matrici brechtiane del gruppo e in particolare di Carlo e Iva Formigoni che erano stati stretti collaboratori di Brecht.

In sostanza, la proposta di teatro-gioco del *Teatro del Sole* conciliava la collaudata tecnica professionale del gruppo con «le espressioni più fresche e immediate della creatività infantile»[615] in quanto si poneva come anello di congiunzione fra animazione e spettacolo.

La scelta di adottare un tale approccio metodologico fu dettata da un lato dal desiderio del gruppo di instaurare un dialogo autentico con i bambini scegliendo di utilizzare un linguaggio chiaro e immediato «in cui è naturale che essi si identifichino perché si tratta del loro stesso linguaggio»[616], dall'altro di esaltare l'enorme potenza evocativa del teatro nella sua forma più pura e semplice,

[608] *Ibidem.*
[609] In particolare lo spettacolo *Panna acida* venne concepito a partire da «spunti autobiografici» e da «moduli espressivi assolutamente personale degli autori protagonisti». Cfr. *Ivi*, p. 29.
[610] *Ivi,* p. 30.
[611] *Ivi,* p. 31.
[612] *Ibidem.*
[613] *Ivi,* p. 32.
[614] *Ibidem.*
[615] *Ibidem.*
[616] *Ibidem.*

ovvero un teatro povero in grado di consentire a tutti in qualunque luogo e in qualunque momento «di fare per conto proprio teatro».[617]

Questa capacità del gruppo di evocare con semplici mezzi situazioni fantastiche, oniriche e disturbanti fu una delle caratteristiche maggiormente apprezzate dai bambini e da tutti gli spettatori, nonché «una delle sue risorse più efficaci».[618] Ad esempio ne La c*ittà degli Animali (1971)* la quiete di una tranquilla gita familiare veniva spezzata dall'inaspettato arrivo del mostro, costituito «da tre corpi uniti per la testa con le braccia pendenti in mezzo come minacciosi tentacoli»[619], il quale irrompeva sulla scena per sottrarre ai genitori il neonato. In *Torsolo, Torcicollo, Torcibudella (1979)*, spettacolo in cui emergeva maggiormente lo stretto rapporto tra mondo onirico e la dimensione reale del bambino, un semplice baule con uno sportello a cerniera diventava la via di accesso alla Torre dei Principi Disubbidienti, un intricato labirinto di stanze e passaggi segreti che al tempo stesso richiamava «lo spazio angusto e buio di un ripostiglio di casa».[620]

Inoltre il *Teatro del Sole* decise fin da subito di operare all'interno delle istituzioni scolastiche anziché nei teatri, ponendosi così al di fuori della sfera d'influenza delle grandi istituzioni teatrali come ad esempio lo Stabile di Torino e il Piccolo di Milano. In particolare tale scelta fu dettata dal desiderio del gruppo di partecipare in modo vivo e non occasionale al processo educativo coinvolgendo così non solo gli alunni ma anche gli insegnati:

> Presentare lo spettacolo in orario di lezione, fra una materia e l'altra, è un modo per costringere l'istituzione scolastica a farsi flessibile, comprendendo nei propri strumenti di intervento anche il teatro; e la rinuncia al palcoscenico come luogo privilegiato toglie allo spettacolo quei suoi caratteri di evento eccezionale e irripetibile, proiettandolo nella naturale continuità delle esperienze quotidiane, rendendolo oggetto tangibile, a portata di mano.[621]

L'attività del *Teatro del Sole*[622], dunque, si configurò come un'estrema difesa di un teatro a misura di bambino lontana dalle logiche produttive e dai vincoli economici imposti dalle istituzioni teatrali tradizionali; tale scelta operativa, tuttavia, richiese agli attori della compagnia numerosi sacrifici e un'esistenza sempre sul filo della precarietà economica e lavorativa dal momento che gli spettacoli venivano venduti alle scuole e agli Enti Locali «a un prezzo rigorosamente politico

[617] *Ibidem.*
[618] *Ivi,* p. 33.
[619] *Ibidem.*
[620] *Ibidem.*
[621] *Ivi,* p. 36.
[622] Il *Teatro del Sole* prosegue tuttora, sotto la guida artistica di Antonio Rota e di Donata Forlenza, l'attività iniziata nel 1971 per volontà di Carlo Formigoni e di Iva Formigoni. Nel 1991 il Teatro del Sole è stato riconosciuto tra le compagnie di rilievo nazionale del Teatro Ragazzi e Giovani dall'ex Ministero Turismo e Spettacolo ora Ministero per i Beni e le Attività Culturali. Nel 2004 il gruppo ha avviato una serie di progetti di collaborazione e di scambio con l'Università degli Studi di Milano: Progetti di formazione, Seminari e Laboratori sul teatro come supporto alla didattica per studenti del corso di laurea in Educazione Professionale, Facoltà di Medicina e Chirurgia, Università degli Studi di Milano; Progetto di Teatro e Scienza, Divulgazione Scientifica attraverso il Teatro, in partnership con il Dipartimento di Fisica dell'Università degli Studi di Milano, con L'Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia e con il Parco Regionale Campo dei Fiori. Tra i recenti spettacoli realizzati dal Teatro del Sole si ricorda: *Una tana per tutti,* destinata ai bambini delle scuole elementari, e *Orizzonti in valigia. Storie di bambini migranti,* spettacolo che ripercorre le vicende di cinque bambini nel loro disperato viaggio per raggiungere l'Italia. Si rimanda in particolare al sito del gruppo: https://www.teatrodelsole.org/site/.

promozionale».[623] Inoltre lo stesso Comune di Milano garantì al *Teatro del Sole* ben poche convenzioni e soprattutto rimase sordo alle richieste del gruppo di ottenere dei locali in cui stabilire i propri uffici organizzativi e organizzare prove, seminari e laboratori:

> Da anni il gruppo va chiedendo un locale per i propri uffici organizzativi, per le proprie prove e i propri laboratori e seminari, ma deve accontentarsi di stanzucce oscure tanto provvisorie quanto improvvisate.[624]

Paradossalmente fu proprio grazie a questa condizione, «a questa orgogliosa solitudine»[625], che il *Teatro del Sole* riuscì a sottrarsi alle logiche produttive e ai «capricci del mercato»[626] avendo così modo di sviluppare in completa autonomia una metodologia di ricerca basata sul dialogo e sul confronto con i bambini, priva di qualsiasi garanzia di ritorno economico e incentrata sulla continua attività laboratoriale:

> Così nell'arco di un decennio, sviluppando la propria storia a partire da *La città degli animali,* a poco a poco, giorno per giorno, il «Teatro del Sole» è andato gradualmente costruendosi una fisionomia molteplice e complessa che è al tempo stesso di compagnia specializzata in spettacoli per ragazzi, di collettivo di ricerca teatrale tout court, di scuola, di centro studi sulla realtà infantile, di gruppo d'animazione pedagogica e sociale.[627]

I.6 Il movimento di "Scuola e quartiere" a Firenze (1968-1973)

La vicenda del movimento di "Scuola e quartiere" a Firenze è significativa per molteplici aspetti: da un lato essa riflette le istanze delle nuove generazioni, esplose con il 1968, che si manifestano "in termini di rabbiosa contestazione verso tutto l'apparato istituzionale (scuola in testa) e poi in una faticosa ricerca di «ruoli» e di «identità» all'interno del movimento di lotta in espansione nel paese"[628] e dall'altro il desiderio di tradurre queste istanze sul territorio.

A seguito dell'alluvione del 4 novembre 1966 del fiume Arno che inasprì le già difficili condizioni dei quartieri fiorentini, la popolazione, di fronte all'immobilismo delle istituzioni politiche e della giunta fiorentina, decise di riunirsi in comitati di quartiere al fine di creare una rete solidale e di sostenere i concittadini nelle pratiche burocratiche.[629]

---

[623] Teatro del Sole, *I linguaggi perduti del gioco : dieci anni di esperienza in un teatro di gioco e improvvisazione*, La casa Usher, Firenze 1981, p. 37.
[624] *Ivi,* p. 39.
[625] *Ibidem.*
[626] *Ibidem.*
[627] *Ivi*, p. 40.
[628] Incatasciato B., *Dalla scuola al quartiere*, Editori Riuniti, Roma 1975, p. 7.
[629] I 12 Comitati di Quartiere sono: Comitato di San Frediano, Centro di via Santa Monaca e Casa del Popolo di via del Leone; Comitato di Gavinana, Casa del Popolo "Vie Nuove" e Parrocchia di San Piero in Palco; Comitato di Sorgane, Centro Civico di Sorgane; Comitato di Ponte a Greve, Gruppo de La Casella; Comitato Isolotto-Monticelli, Baracche Verdi di via degli Aceri e Casa del Popolo "Venticinque Aprile"; Comitato di Peretola, Comunità Parrocchiale; Comitato della Nave di Rovezzano, Parrocchia della Nave e Casa del Popolo; Comitato di Porta a Prato, Circolo Lavoratori di Porta a Prato; Comitato di Porta alla Croce; Comitato di Santa Croce, Casa del Popolo di Buonarroti; Comitato del Mercato Vecchio, Circolo Vecchio Mercato; Comitato di Brozzi, Casa del Popolo e Circolo ACLI. Incatasciato B., 1975, cfr. pp. 22-24.

Tali comitati, costituiti da cattolici, comunisti e socialisti, diedero vita in tutti i quartieri di Firenze a continue assemblee per discutere e coordinare l'opera di ricostruzione della città.

Nella primavera del 1968 nacque *Alternativa di base*, un periodico bimestrale che aveva come obiettivo la creazione di un fronte unitario tra forze cattoliche e forze d'ispirazione marxista e che si presentava come uno spazio di incontro e di dibattito riguardo i problemi della città. Tale periodico vedeva la collaborazione delle sezioni del PCI del quartiere Gavinana (FI) e di un gruppo di cattolici dell'Isolotto (FI).[630]

Il primo incontro cittadino tra i gruppi fiorentini impegnati nel lavoro di quartiere avvenne alle baracche dell'Isolotto il 22 dicembre del 1968 a cui presero parte, oltre ad Alternativa di base, i gruppi del doposcuola[631] del Ponte Rosso-Le Cure, della Casella, di Rovezzano e del Romito-Vittoria, di Sesto Fiorentino, dei circoli Ferrucci, Affratellamento, Vie Nuove, Vecchio Mercato, delle scuole popolari di Calenzano- San Donato, Vingone, Isolotto e alcuni rappresentanti dell'associazione genitori di Coverciano.[632]

Il tema principale del dibattito era incentrato sul problema dell'educazione e della scuola e in particolare si evidenziava "la necessità di sviluppare un'azione di massa nel quartiere, attraverso assemblee di genitori, associazioni scuola – famiglia, associazioni insegnanti – genitori, ecc., in funzione di contestazione della scuola di classe, nonché la esigenza di precisare le finalità e gli strumenti organizzativi dei doposcuola e delle scuole serali di base".[633]

Dal punto di vista pratico, quindi, si osservava:

> 1) Progressivo aggravarsi della crisi che investe le strutture e l'ordinamento scolastico esistente; 2) Esigenza da parte delle famiglie di creare organismi di massa (associazioni di genitori per rivendicare il diritto effettivo allo studio ed il controllo dal basso degli istituti preposti al servizio scolastico); 3) Organizzazione di doposcuola come occasione e strumento di formazione "politica" dei ragazzi e delle famiglie, in vista di una lotta per la trasformazione dei contenuti e dei metodi della scuola pubblica; 4) Organizzazione di scuole serali per adulti intese come servizio concreto in

[630] Nel 1968 la comunità cristiana dell'Isolotto partecipò al duro scontro tra il parroco locale don Enzo Mazzi (1927-2011), sostenuto dai cittadini, e l'arcivescovo Ermenegildo Florit (1901-1985). Il motivo scatenante di tale conflitto che portò alla rimozione dell'incarico di Mazzi, fu la lettera di solidarietà che la Comunità scrisse agli studenti che il 14 settembre occuparono il Duomo di Parma come atto di denuncia delle ingiustizie perpetrate dalla Chiesa. A seguito di questa presa di posizione, Il 4 dicembre del 1968 don Mazzi venne rimosso dalla parrocchia della Beata Maria Vergine Madre delle Grazie. Allora gli abitanti dell'Isolotto organizzarono nei giorni successivi tre manifestazioni di protesta a cui seguì un periodo carico di tensioni, durante il quale vennero incriminati cinque sacerdoti e tre laici, si decise di chiudere la chiesa e di sfrattate le famiglie che abitavano nella canonica. Nonostante ciò Mazzi continuò ad esercitare la sua azione pastorale in alcuni locali contigui che divennero sede della comunità cristiana di base dell'Isolotto. Per ulteriori informazioni si veda: Gomiti S., *L' Isolotto. Una comunità tra Vangelo e diritto canonico*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2014.

[631] I gruppi del doposcuola sorsero nel 1968 per opera dei Comitati di quartiere per aiutare i figli dei lavoratori contro la discriminazione di classe operata dalla scuola. Da *Lettera a una professoressa* (1967) si recuperò la critica alla scuola statale, che si connotava per essere funzionale al mantenimento dell'egemonia delle classi dominanti, e venne avanzata la proposta di creare doposcuola fondati non sulla cultura borghese, ma su quella popolare. Cfr. Incatasciato B., 1975, pp. 27-29.

[632] Incatasciato B., 1975, cfr. p. 27.

[633] *Ivi*, p. 28.

> rapporto alla qualificazione professionale (licenza di scuola media) e come sede di formazione culturale-politica per i giovani operai[634]

Dal programma di Scuola e quartiere emerse dunque il duplice obiettivo di contrastare la discriminazione di classe nella scuola, evitando così forme di abbandono scolastico, e di proporre una formazione culturale differente rispetto a quella impartita tradizionalmente. Il doposcuola con i ragazzi consentiva dunque di sperimentare un nuovo modo di far scuola finalizzato a "imparare a giudicare il mondo che ci circonda, acquisire una volontà di lotta contro le disuguaglianze sociali, far sì infine che la cultura serva all'uomo e non che l'uomo, attraverso una determinata cultura, serva ai suoi padroni."[635]

In sostanza, come constatavano gli animatori del circolo Ferrucci del quartiere di San Frediano, si osservava:

> "un profondissimo autoritarismo insito nella scuola, che non può essere ricondotto a motivi tecnici, quali mancanza di fondi, scarsezza di insegnanti, ecc. In realtà fattori di questo tipo esistono, ma solo in conseguenza di una ben precisa scelta politica che considera la scuola non come investimento socialmente produttivo, ma come un'inutile distrazione delle energie «nazionali» da altri più «utili» impieghi […]. La miseria della nostra scuola è un limite interno alla sua impostazione: si sa benissimo che un incremento quantitativo delle sue strutture finirebbe per cambiare qualcosa anche nella loro qualità. Per questo si preferisce lasciare tutto com'è: la scuola è povera perché chi governa la vuole povera, ed è classista perché chi governa la vuole classista. […] L'insegnamento è attuato con personale quasi totalmente estratto dalla borghesia, dotato di personalità e mentalità borghese, imbevuto di disprezzo (proprio di chi appartiene al limite inferiore di una classe) per i membri delle classi inferiori che in qualche modo riescono ad accedere alla scuola. […] L'ambiente non borghese presenta dunque degli handicap oggettivi, specie sul piano linguistico-culturale-psicologico, che sfavoriscono il ragazzo precludendogli l'accesso ai gradi più alti dell'istruzione. Ciò tuttavia non andrà confuso con una pretesa «inferiorità culturale» delle classi subalterne, che anzi è uno degli assunti della scuola borghese contro cui combattiamo: in realtà esse dispongono di una propria cultura, di propri intellettuali, ma essi non sono in grado di farsi valere in un ambito scolastico costruito appositamente per marginalizzarli."[636]

Il doposcuola pertanto venne orientato in senso antiautoritario nel rapporto didattico, alternativo nei valori culturali da veicolare e riparatore rispetto al classismo dell'educazione borghese.

---

[634] *Schema di discussione per la preparazione di un incontro cittadino sul tema: scuola e quartiere*, in Doposcuola, scuole serali, comitati genitori di Firenze e Provincia, Scuola e quartiere, Tipografia La Stamperia, Firenze 1969, p. 14; Incatasciato B., 1975, p. 28.
[635] *Scuola e quartiere*, 1969, p. 19.
[636] Ivi, pp. 85-86.

I doposcuola strutturarono le lezioni pomeridiane in due parti: la prima, della durata di circa due ore, era impiegata per "lo svolgimento dei compiti assegnati dalla scuola del mattino e per le ripetizioni"[637], la seconda, denominata terza ora, era dedicata alle attività di "controscuola"[638] attraverso la lettura del giornale e di testi non scolastici, l'approfondimento di temi storici e di attualità, la realizzazione di laboratori artistici e di attività teatrali e musicali. Allo stesso modo, le scuole serali popolari unirono lo studio delle materie scolastiche, necessario per l'ottenimento della licenza, ad approfondimenti e discussioni di attualità politica.[639]

L'obiettivo non era quello di creare proposte più o meno ricreative e imporle con la forza ai ragazzi, ma cercare di inserirle nel complesso dei loro interessi e renderle spontanee.

Significativa in tal senso, fu la spinta proveniente dal doposcuola del circolo Ferrucci di San Frediano che scelse di ricercare un connubio tra didattica integrativa e alternativa[640] e di porre in primo piano il ragazzo e tutte le sue necessità; infatti gli animatori decisero di "svolgere un programma tale da realizzare, in prima istanza la sopravvivenza scolastica dei ragazzi, e di attuare al di là e attraverso di essa, un programma culturale veramente democratico, aperto all'influsso di molteplici posizioni e ideologie."[641]

Nell'autunno del 1969 venne pubblicato *Scuola e quartiere*, un volume redatto dai vari gruppi allo scopo di analizzare il lavoro compiuto nel primo anno di attività e di coinvolgere sempre più persone all'interno di questa esperienza.[642]

Nella presentazione si definiva quali fossero i soggetti coinvolti nel movimento di *Scuola e quartiere*, e quali le motivazioni del loro impegno:

> "*Chi siamo*. Siamo gruppi di studenti, di insegnanti, di genitori che a Firenze, in alcuni quartieri cittadini e in alcuni centri della provincia, hanno cominciato a svolgere un lavoro politico che pone la scuola come uno degli obiettivi più importanti sui quali sviluppare un movimento popolare […] Perché consideriamo importante la lotta nella scuola. Perché nella scuola si attua la prima fondamentale discriminazione, la prima di una lunga serie che il figlio dell'operaio, del contadino, del piccolo impiegato dovrà subire nel corso della sua vita […] Che fare. Ogni volta che un genitore accetta dalla scuola il cattivo voto, la bocciatura, il mantenimento del figlio ad un basso livello di cultura, perde ciò che ha guadagnato in un anno di battaglie sindacali per aumentare il salario. La battaglia dell'operaio non si deve fermare in fabbrica, la lotta del lavoratore non si deve svolgere solo nel

[637] Incatasciato B., 1975, p. 57.
[638] *Ibidem*
[639] *Ibidem*
[640] Tra le numerose attività alternative si possono citare: la discussione su argomenti di attualità (lettura comunitaria del giornale), la lettura di poesie e brani in prosa, la sperimentazione di attività espressive teatrali, musicali e grafiche, la redazione di un giornale e infine la realizzazione di piccole indagini nel quartiere. Cfr. Incatasciato B., 1975, pp. 75-78.
[641] *Scuola e quartiere*, 1969, p. 87.
[642] Incatasciato B., 1975, p. 79.

luogo di lavoro: essa va portata anche dove si crea e si determina la forza lavoro di domani, cioè nella scuola"[643]

I vari gruppi presentarono gli esiti del loro lavoro evidenziando sia gli aspetti positivi sia gli aspetti più contraddittori e problematici del lavoro svolto finora tra cui il rischio di una degenerazione meccanicistica delle attività svolte nel doposcuola.

In questo senso una delle attività maggiormente praticate nei doposcuola fu la lettura comunitaria del giornale che aveva l'obiettivo di far sviluppare nei ragazzi un crescente interesse nei confronti della propria comunità. Il gruppo di animatori constatò che "essa però rischia di divenire un fatto burocratico, ripetuto meccanicamente ogni giorno ed incapace di destare l'interesse e la partecipazione dei ragazzi se non sappiamo cogliere lo spirito e non siamo in grado di rinnovarci quotidianamente, alle diverse situazioni."[644]

Tenendo presente questa problematica, nonostante la poca esperienza didattica pedagogica di una buona parte degli animatori, alcuni dei quali ancora studenti universitari[645], essi divennero il *focus* che "spinge a incontrarsi, a raccontarsi esperienze, a valutare insieme agli altri successi e sconfitte."[646]

L'anno scolastico 1969-70, complice la pubblicazione del libro, vide la nascita di ben 15 nuovi gruppi di doposcuola e scuole popolari e un'intensificazione degli incontri tra i gruppi fino a raggiungere la periodicità settimanale.

Inoltre si formò un gruppo di coordinamento (La Casella, Ponte Rosso-Le Cure, San Frediano-Ferrucci, Società di mutuo soccorso Rifredi, Monticelli, Gavinana, Rovezzano) che si assunse il compito di: "1) Compilare un bollettino di collegamento; 2) costituire un centro di raccolta di materiale didattico (libri, filmini, proiettore, registratore, ecc.) a disposizione di tutti i gruppi; 3) mettere a disposizione dei vari doposcuola, le esperienze valide realizzate da ciascuno di essi."[647]

Inoltre in collaborazione con l'Arci[648] e il consorzio cinematografico toscano si decise di organizzare ogni domenica mattina in uno spazio concesso dall'Arci, una serie di proiezioni per ragazzi al fine di creare un luogo di incontro e di dibattito per i giovani.

L'incontro con altre realtà, operanti nei quartieri popolari di Torino, Milano, Roma e Napoli, unito all'esigenza di trovare alcune indicazioni per migliorare il proprio lavoro, portò all'organizzazione dell'Incontro nazionale dei gruppi di base, che si svolse a Firenze dal 27 al 29 giugno 1970 presso la Casa del Popolo di Ponte a Greve, e vide la partecipazione di decine di organizzazioni provenienti da tutte le regioni italiane.[649]

[643] *Scuola e quartirere*, 1969, p. 5.
[644] Incatasciato B., 1975, p. 70.
[645] Ivi, p. 74.
[646] Ivi, p. 71.
[647] Ivi, p. 82.
[648] Arci (Associazione Ricreativa e Culturale Italiana) venne fondata il 26 maggio 1957 come organizzazione per la difesa e lo sviluppo di case del popolo e di circoli ricreativi. Per ulteriori informazioni si rimanda in particolare: Martini L., *Arci. Una nuova frontiera*, Ediesse, Roma 2007; https://www.arci.it/ e nello specifico il loro statuto.
[649] Incatasciato B., 1975, p. 83.

I gruppi fiorentini nella redazione introduttiva al convegno evidenziarono che l'obiettivo principale era quello di portare la battaglia della classe operaia anche nelle scuole al fine di rendere maggiormente consapevoli gli studenti, tuttavia ad un accrescimento quantitativo dei gruppi di base impegnati sulla scuola, non era seguito un corrispondente avanzamento politico.[650]

In sostanza il movimento fiorentino riteneva che creare un collegamento con le organizzazioni storiche del movimento operaio, partiti, sindacati e associazioni fosse un requisito fondamentale per dar vita a una realtà più forte e strutturata, portando avanti così le lotte anche nel tessuto scolastico.[651]

Tale posizione non venne accolta con grande entusiasmo a livello nazionale e durante lo svolgimento del convegno dei gruppi di base a Firenze emerse una forte divergenza tra coloro che intendevano strutturare un rapporto dialettico con le organizzazioni storiche del movimento operaio, posizione sostenuta dalla maggioranza dei comitati fiorentini, e coloro che rigettavano questi rapporti, non riconoscendo più il loro valore, evidenziando invece la necessità di un intervento politico autonomo.[652]

Le riflessioni elaborate durante l'incontro nazionale dei gruppi di base portò all'individuazione di una linea didattica operativa su cui impostare l'attività futura, concentrandosi sullo sviluppo di una metodologia didattica più strutturata rispetto all'iniziale spontaneismo e incentrata sul ragazzo e sulla sua realtà ambientale.[653]

Nel settembre 1970, i gruppi fiorentini organizzarono un seminario di studio per riflettere sulle questioni emerse durante il convegno. Il nodo centrale di tale incontro era la costruzione di una concreta alternativa culturale a quella borghese, costituita a partire dall'ambiente reale del ragazzo.

Questa riflessione sosteneva la centralità dei ragazzi quali soggetti da cui partire nell'attività del doposcuola e individuava nel loro spazio quotidiano, nell'ambiente in cui erano inseriti, l'oggetto di riferimento delle questioni da affrontare; infatti:

> Il ragazzo vive oggi, nel quartiere, al pari dell'adulto, e forse anche in modo più drammatico, tutte le contraddizioni che il moderno sistema del profitto produce al suo interno. Egli chiede di poter affermarsi come personalità libera, di poter soddisfare alcuni elementari e fondamentali bisogni sociali, primo fra tutti quello di comunicare e partecipare esperienze, aspirazioni, affetti; e trova invece una struttura sociale oppressiva, amorfa, priva di stimoli, chiusa nel più assoluto individualismo, determinata unicamente dalla meccanica del consumo-profitto. Non può giocare perché manca dello spazio fisico necessario a muoversi; non può incontrare i suoi coetanei con i quali parlare e comunicare perché non esistono strutture sociali che offrano occasioni per gli incontri; l'organizzazione del suo tempo libero è affidata

[650] *Ivi*, pp. 86-87.
[651] Tra i gruppi fiorentini della scuola popolare quello di Santa Croce era stato l'unico, nel movimento fiorentino, ad essere in disaccordo sull'utilità del convegno nazionale e si collocava sempre in una posizione di costante rifiuto delle ipotesi politiche avanzate dagli altri gruppi. Dopo il 1970, pur continuando a svolgere attività di scuola popolare, scomparve dal movimento. *Ivi*, pp. 90-91.
[652] *Ivi*, pp. 89-91.
[653] *Ivi*, p. 92.

> alla sua improvvisazione e non è favorita da nessuna iniziativa sociale che non sia la competizione parrocchiale o pseudo-sportiva.[654]

In questo contesto sociale pertanto la proposta di una cultura alternativa, per essere veramente autentica e non artificiosa, doveva partire da un'analisi dell'ambiente sociale del ragazzo e operare un ribaltamento del rapporto didattico come fase iniziale di: "un più grande rovesciamento dei tradizionali rapporti di forze all'interno della società capitalistica. Se viene a mancare, in altri termini, la prospettiva politica del tipo di società alternativa a quella capitalistica, cultura, metodologia, didattica, diventano mere astrazioni alternative, perdendo totalmente le loro più profonde motivazioni."[655]

La riflessione su queste tematiche portò allo sviluppo di un'altra importante innovazione che affiancò la ricerca d'ambiente, ovvero il teatro dei ragazzi.

Attraverso questa attività i ragazzi divennero i veri protagonisti del doposcuola, dando vita a un'esperienza educativa che li spingeva ad analizzare la loro realtà circostante, a riflettere sui problemi del quartiere e della società e poi a proiettare il tutto in una dimensione scenica, quale strumento di comunicazione con le altre persone.[656]

Il doposcuola di Settignano fu il primo ad avviare l'esperimento, spinto soprattutto da alcuni episodi di vita del quartiere; infatti:

> A primavera i ragazzi di Settignano, come quelli di altri quartieri, prendono il pallone e vanno a cercare un po' di verde per organizzare le loro partitelle. A Settignano verde ce n'è a perdita d'occhio, ma purtroppo, dove l'occhio si perde, il piede non può calpestare, perché le ville dei notabili fiorentini, per rientrare nella logica del piano regolatore, hanno bisogno di moltissimo spazio all'intorno (indice di fabbricabilità per Settignano 0,02: circa 5 ettari per costruire una comoda villetta). Così il verde pubblico si restringe sempre di più, fino a coincidere con quello delimitato dai cipressi del cimitero: e non potendo, i ragazzi, giocare fra le croci e le tombe, scelgono la piazza meno transitata del quartiere. Ma accanto alla piazza, c'è una casa di cura per malati di mente: il direttore si arrabbia, arrivano i carabinieri, spariscono i palloni, i ragazzi fuggono spaventatissimi. A primavera al doposcuola di Settignano, con i pochi ragazzi rimasti, si parla di queste cose; e con qualcuno si legge *Marcovaldo* per impegnare le ore di attività libere. Marcovaldo è un personaggio strano, soffocato da una civiltà disumanizzante, fatta a misura dei soldi e non dell'uomo (e tanto meno dei bambini). I ragazzi del doposcuola intravedono in Marcovaldo i loro bisogni e le loro esigenze frustrate, situazioni assurde e paradossali delle quali non comprendono «il perché», ma alle quali fanno risalire il loro malessere. Intanto la televisione manda in onda un suo «Marcovaldo», presentando una macchietta sbiadita, senza problemi e senza umanità. I ragazzi si ribellano:

[654] *Bollettino di collegamento dei doposcuola, scuole popolari e comitati genitori di Firenze e provincia*, ottobre 1970, p. 1.
[655] *Ivi*, p. 3.
[656] Incatasciato B., 1975, p. 99.

> Marcovaldo non è una stupida marionetta. Se è strano lo è solo perché incompreso nei suoi bisogni. Come loro. E allora a lvorare per interpretare in modo diverso dalla televisione il personaggio di Calvino. Le situazioni già paradossali nel testo di Calvino, vengono ulteriormente spinte verso l'assurdo: un assurdo che non è nel Marcovaldo né in Calvino: ma lì, nel quartiere, nei ragazzi che vedono lo spazio per giocare attraverso reti e filo spinato.[657]

Queste vicende portarono alla scelta di rappresentare il testo *Come al burattino Pinocchio capitò la disavventura di diventare un bambino per bene*, operando un evidente ribaltamento dell'opera di Collodi (1826-1890) non in chiave dissacratoria, ma di recupero e riadattamento "al tipo di vita che i ragazzi conducono nella società odierna, dei valori propri dell'infanzia e della adolescenza calpestati o ignorati da una società ancora fondata sul principio di autorità."[658]

Accanto ad alcuni elementi riscontrabili nel testo, come la scuola noiosa e astratta, i modelli di comportamento fondati sul perbenismo e sull'annullamento della libertà personale, i ragazzi accostarono aspetti della propria realtà circostante, come la questione del verde e la speculazione edilizia già affrontati in Marcovaldo. Così:

> Pinocchio-burattino è diventato simbolo della libertà […], mentre Pinocchio-bambino si è posto come modello del ragazzo compresso, spersonalizzato, condizionato: e dietro Pinocchio la fata si è trasformata in una strega maligna che impone ad ognuno ruoli mortificanti […] e il grillo parlante, infine, ha assunto la fisionomia di tutta la cattiva coscienza borghese, pedante, moralista, valida per un mondo sempre più appartenente al passato remoto.[659]

Esplicativa in tal senso era la scena finale, in cui in una scuola del paese dei balocchi uno scolaro:

> tentava di insegnare ai professori come si gioca a palline, ma i professori, tutti presi a domandare spiegazioni intorno al volume, al peso specifico, alla sezione aurea, ecc., della pallina, nulla capivano e nulla maturavano sull'argomento. Così era costretto ad intervenire il preside (Pinocchio, ovviamente) ed a punire tutta la bella scolaresca costringendola a partecipare, al suono di uno splendido gregoriano, al funerale del libro di testo.[660]

Questa conclusione condensava alcune delle riflessioni elaborate dal movimento di Scuola e quartiere come il rovesciamento dell'impostazione didattica tradizionale e la centralità del ragazzo rispetto al protagonismo del maestro.

Il doposcuola dell'Isolotto decise di elaborare un testo teatrale, volto a comunicare nel quartiere i risultati di una indagine condotta sulla condizione degli operai in fabbrica; l'esperienza era nata

[657] Bollettino di collegamento dei doposcuola, scuole popolari e comitati genitori di Firenze e provincia, ottobre 1970, pp. 8-9.
[658] *Ibidem*.
[659] *Ivi*, pp. 17-18.
[660] Incatasciato B., 1975, pp. 110-111.

durante un corso estivo di preparazione agli esami autunnali per i ragazzi della scuola media del quartiere e "convinti che il corso di recupero non fosse sufficiente […], abbiamo tentato un'esperienza di indagine in fabbrica."[661]

L'assenza di una fabbrica di "una certa importanza"[662] nel quartiere, spinse gli animatori e i ragazzi a uscire dall'ambito rionale e focalizzarsi sul Nuovo Pignone, uno dei due grossi complessi della città.

L'indagine venne condotta attraverso la lettura critica delle "parti fondamentali del nuovo contratto dei metalmeccanici, facendo riferimento anche a quello del 1966"[663], interviste con alcuni sindacalisti del Nuovo Pignone e gli organismi rappresentativi degli operai in fabbrica, la somministrazione di un questionario da sottoporre agli operai del Nuovo Pignone e infine interviste con gli stessi operai fuori dalla fabbrica, all'ora di uscita. Successivamente l'analisi dei dati raccolti portò alla stesura collettiva di un testo teatrale.

Significativa fu l'ultima scena della rappresentazione che riguardava:

> un'assemblea nella fabbrica per un incidente sul lavoro. Si doveva decidere se proclamare uno sciopero o pretendere dalla direzione dell'azienda la diminuzione dei ritmi di produzione: ogni ragazzo aveva preparato il suo intervento. All'ultimo momento uno dei ragazzi, durante lo svolgimento dell'assemblea, ebbe l'idea di far partecipare il pubblico al dibattito. Con estrema naturalezza l'invito fu accolto da alcuni operai presenti, e il pubblico si lasciò vivacemente coinvolgere in questa forma di partecipazione allo spettacolo. I ragazzi ebbero così la sensazione di avere realmente comunicato al loro pubblico quello che avevano scoperto. Perciò, anche se sul piano formale lo spettacolo aveva molte pecche, l'impressione di tutti fu positiva, per questa raggiunta capacità di dialogo e per la partecipazione diretta del pubblico.[664]

Il doposcuola Ferrucci decise di rappresentare la storia, realmente accaduta, di un ragazzo processato per furti ripetuti sulle auto in sosta, che era stato successivamente amnistiato. Una volta raccontata la storia del processo ai ragazzi, il gruppo si accorse che "c'erano moltissime cose che non conoscevamo, a partire da un gran numero di termini giuridici, per arrivare alla complessa procedura con cui viene amministrata la giustizia in Italia."[665]

Inoltre, mentre l'animatrice sceneggiava per l'occasione gli atti del processo, i ragazzi si accorsero che:

> da essi non venivano assolutamente fuori alcuni elementi che erano molto importanti. Perché ad esempio, il ragazzo si era trovato solo e senza soldi in

[661] *Bollettino di collegamento dei doposcuola, scuole popolari e comitati genitori di Firenze e provincia*, ottobre 1970, p. 10.
[662] *Ibidem.*
[663] *Ibidem*.
[664] *Bollettino di collegamento dei doposcuola, scuole popolari e comitati genitori di Firenze e provincia*, marzo 1971, p. 25.
[665] *Ivi*, p. 15.

> una grande città, senza poter trovare lavoro? Perché non aveva studiato? Perché per i poveri non c'è di solito l'avvocato di fiducia, ma un avvocato d'ufficio che compare solo al processo? Perché nelle informazioni date dai carabinieri del paese natale del ragazzo la miseria della famiglia appariva un fatto negativo e non una attenuante per il comportamento del ragazzo?[666]

A quel punto decisero di inserire nel copione anche le domande dei ragazzi, rimaneggiando così il testo al fine di far risaltare il più possibile i punti per loro maggiormente significativi tra cui una riflessione sul sistema della giustizia in Italia; infatti:

> *Dura lex sed lex*, continuava a ripetere il ragazzo giudice nello spettacolo, a quanti gli domandavano spiegazioni sul meccanismo poco ortodosso della giustizia. E dietro a quella formula c'era tutta una analisi culturale che i ragazzi dimostravano di aver compiuto con molta cura. Ecco: parlare di giustizia di classe, far lezione sulla giustizia di classe, non avrebbe avuto senso, né avrebbe ottenuto una partecipazione attiva da parte dei ragazzi: aver analizzato e studiato rigorosamente un caso di giustizia di classe noto ai ragazzi, per poi comunicarlo attraverso il teatro alle persone del quartiere ha portato a costruire un momento di reale, concreta, funzionale cultura per la classe.[667]

Negli esempi presentati di doposcuola fiorentini, il teatro rappresentava principalmente uno strumento didattico attraverso il quale mettere il ragazzo nelle condizioni di analizzare il proprio contesto socio-economico-culturale, approfondirlo e restituirlo agli altri con una nuova consapevolezza e come ricorda Benito Incatasciato:

> Qui si suole affermare soltanto che il teatro dei gruppi di «scuola e quartiere», come si discosta profondamente dalle soventi mistificazioni di certo attivismo pedagogico ancorato ad uno sterile tecnicismo didattico, così è al pari distante dalle varie «spettacolazioni» e «teatri vaganti» (per citare solo le più illustri e – a loro modo – più geniali forme di nuovo teatro dei ragazzi sperimentate in Italia.[668]

Si trattava pertanto di un teatro che non faceva saltare il "prodotto", non distruggeva il rapporto "produzione-rappresentazione", non eliminava il primato del testo, non escludeva lo spettatore né in fase di progetto né in fase finale, "esprimendosi e risolvendosi non su coloro che vi prendono parte, ma su quelli che vi assistono."[669], ma che evidenziava soprattutto l'importanza della "comunicazione nel lavoro dei ragazzi."[670]

In sostanza, come ricorda Incatasciato, l'obiettivo dell'esperienza teatrale dei doposcuola fiorentini era quella di sviluppare:

---

[666] *Ibidem.*
[667] *Un'interessante esperienza dei doposcuola fiorentini: il teatro dei ragazzi,* in "I quartieri", anno I, n. 1 marzo 1971, p. 5.
[668] Incatasciato B., 1975, p. 114.
[669] *Ibidem*
[670] *Ivi*, p. 116.

> una oggettiva assimilazione della propria realtà sociale e, all'interno di quella, della propria collocazione di classe – nonché del fatto che solo in una profonda trasformazione strutturale di quella realtà possono risiedere le prospettive per una liberazione complessiva del ragazzo e dell'uomo – possa oggi contribuire ad uno sviluppo delle capacità creative quale presupposto primario per la formazione di una personalità critica e, quindi, realmente libera.[671]

L'attività teatrale con i ragazzi nei doposcuola evidenziò due concetti fondamentali: da un lato "essa rappresentò la carta vincente per la definizione di uno spazio autonomo d'intervento a livello educativo […] nei confronti della scuola ufficiale"[672] e dall'altro risultò essere "l'indicatore più spietato dell'incapacità d'incidere sul processo di maturazione e di presa di coscienza delle classi popolari sul problema della scuola."[673]

Il doposcuola infatti rimaneva limitato a un arco educativo molto ristretto (dai 10-11 anni ai 14-15 anni), importantissimo per la formazione dei ragazzi, ma ancora lontano dal creare "una dimensione di educazione permanente, oltre i ristretti limiti dell'età scolare dell'obbligo."[674]

Inoltre un ulteriore fattore di crisi era legato alla progressiva istituzionalizzazione degli stessi doposcuola che rischiava di condurre a forme cristallizzate prive delle spinte propulsive delle istanze sociali e lontane dalle reali esigenze dei quartieri.[675]

Per cercare di far fronte a queste problematiche e valutare complessivamente lo stato del movimento il gruppo di coordinamento, stabilizzatosi intorno alla redazione di *I quartieri*[676], promosse un convegno provinciale (giugno 1971) di tutti i gruppi di base operanti sul territorio.

Il dibattito durante il convegno[677] fece emergere un sentimento di profonda crisi e l'impressione di un "largo sfaldamento del collegamento, di una progressiva atomizzazione delle esperienze, di un crescente stato di isolamento politico, e quindi, di perduro potenziale mobilitante (oltreché di maggiore chiusura ideologica): il tutto nonostante il notevole livello a cui era giunta l'elaborazione politica complessiva, la ricerca e la sperimentazione didattica."[678]

Infatti molti dei gruppi di doposcuola nelle loro relazioni si espressero in modo fortemente critico nei confronti dell'ultimo anno di attività coi ragazzi, arrivando anche a proporre la chiusura di alcuni gruppi, dal momento che "il doposcuola toglieva le forze più attive al lavoro di quartiere,

[671] *Ivi*, pp. 117-118.
[672] *Ivi*, p. 119.
[673] *Ibidem.*
[674] *Ibidem.*
[675] *Ivi*, p. 126.
[676] Nel novembre del 1970 nacque il periodico *I quartieri*, il giornale espressione del Movimento di Base, che promosse e allargò il dibattito tra la città e il territorio circostante, e, in un momento di crescenti tensioni politiche, aprì il dialogo tra la sinistra "parlamentare" e quella "extra parlamentare". Per ulteriori informazioni si rimanda al sito https://movimentoquartierefirenze.it/index.php alla voce "Periodici".
[677] Al convegno parteciparono undici doposcuola (Bencini, Brozzi, La Casella, Ferrucci, Monticelli, Ponte Rosso-Le Cure, Rovezzano, Serpiolle, Settignano, S. Croce, Vie Nuove) e gruppi in rappresentanza di associazioni di genitori, comitati di quartiere (la maggior parte) e scuole popolari. Cfr. Incatasciato B., 1975, p. 126*; 5-6 giugno: Gruppi di base a convegno*, in "I quartieri", anno I, n. 4-5, giugno-luglio 1971.
[678] Incatasciato B., 1975, p. 126.

senza riuscire peraltro a incidere in nessun modo sul piano della battaglia politica sulla scuola e sul territorio."[679]

Tale sentimento di sfiducia riguardava soprattutto la constatazione che tanto le grandi lotte sull'edilizia scolastica, quanto la mobilitazione dei genitori sulla circolare Misasi si fossero sviluppate indipendentemente dal lavoro dei doposcuola, non riuscendo a coinvolgere "nuovi strati sociali, onde poter allargare e approfondire la battaglia per una nuova scuola a livello sia delle strutture che dei contenuti e dei metodi."[680]

Infatti come ricordava con amarezza il gruppo del doposcuola di Settignano:

> Dai e dai, alla lunga, i molti nodi intrecciati negli anni passati […] sono venuti al pettine. In pratica nei tre anni di attività di doposcuola l'unica esperienza educativa seria e funzionale ad una reale crescita personale e sociale dei ragazzi è stato il teatro. Oggi il gruppo dei ragazzi che fa teatro dimostra una considerevole maturità ed autonomia nell'impostazione del lavoro del doposcuola, nonché un livello di socializzazione che non può lasciar dubbi sulla validità dell'esperienza. Questo però se ha dato un senso a tutto il lavoro del doposcuola, ha posto anche una serie di problemi nuovi che vanno ad intrecciarsi con gli altri rimasti irrisolti in questi tre anni di doposcuola. Il teatro a Settignano fu iniziato con un gruppo di 13 ragazzi del doposcuola tre anni fa. Di quei 13, sette hanno continuato questo tipo di attività e costituiscono ancor oggi l'ossatura del gruppo di teatro. Gli altri 6 hanno abbandonato per motivi diversi, sostituiti da pochi altri elementi del doposcuola in modo molto discontinuo. […] Il vecchio gruppo via via che ha raggiunto livelli sempre maggiori di socializzazione si è andato chiudendo e non ha facilitato l'ingresso di nuovi elementi. Non si è posto come centro per nuove aggregazioni all'interno del doposcuola e al di fuori, nel quartiere: anziché spingere, ha frenato – seppur inconsciamente – un processo di catalizzazione per i nuovi arrivati al doposcuola, bloccando anche i possibili, seppur timidi, tentativi per rimettere in piedi altre attività.[681]

Il gruppo di Settignano fu proprio uno degli ultimi a far cessare le attività di doposcuola (estate 1972), convinto che la sperimentazione didattica del doposcuola "avrebbe dovuto costituire una delle forme di intervento a livello del quartiere, capace di coinvolgere le famiglie e la popolazione nella discussione e nell'approfondimento dei vari problemi"[682] al fine di far sviluppare una maggiore presa di coscienza anche sul tema della scuola.

Tale desiderio non si realizzò mai pienamente in quanto anche l'esperienza teatrale, sebbene i ragazzi con i loro spettacoli stabilirono un contatto profondo con la popolazione del quartiere, i dibattiti, le discussioni e le polemiche avvennero sempre all'interno dei contenuti affrontati dalle

[679] *Ivi*, p. 127.
[680] *Ibidem*.
[681] *Il doposuola a Settignano*, in "Bollettino di collegamento dei doposcuola, scuole popolari e comitati genitori di Firenze e provincia", marzo 1972, p. 8.
[682] Incatasciato B., 1975, p. 133.

varie rappresentazioni teatrali senza mai discutere effettivamente sull'importanza educativa, metodologica e didattica dell'esperienza.[683]

Inoltre il movimento di "scuola e quartiere" e i doposcuola ricercarono sempre alleanze al di fuori dell'istituzione scolastica, lasciando pochissimo margine di dialogo con i suoi "gestori-delegati"[684], considerati come "estrinsecazione fisica contro cui lanciare gli strali più pungenti della contestazione."[685]

Anche la cooperazione con i genitori portò ad un'alleanza rivolta unicamente alle rivendicazioni sull'edilizia scolastica senza mai confluire in una forma di contestazione di più ampio respiro; infatti la ricerca di un confronto che favorisse l'ingresso nella scuola ufficiale delle nuove esperienze messe in atto dai doposcuola "fu talvolta teorizzata, ma mai inquadrata nel complesso della strategia di lotta sulla scuola."[686]

Questo portò al conseguente isolamento didattico e politico che fece perdere al movimento di "scuola e quartiere" gran parte della spinta propulsiva iniziale.

I.7 Don Roberto Sardelli: l'esperienza della Scuola 725

L'esperienza di Don Roberto Sardelli e della Scuola 725[687], il cui nome deriva dal numero civico della baracca adibita a scuola, avviata nell'ottobre del 1968 e conclusasi nel 1973, merita di essere analizzata in quanto rappresenta «un esempio concreto di risposta all'emarginazione»[688] e uno dei massimi esempi di pedagogia popolare a difesa degli oppressi.

Il contesto in cui si è sviluppata l'esperienza della Scuola 725, una baracca di 9mq, era quello delle baraccopoli presenti nella periferia romana, in particolare nella zona dell'Acquedotto Felice. Questo «inferno»[689] era popolato principalmente da persone provenienti dall'Abruzzo, dalla Sicilia e dalla Calabria, i quali, strozzati da affitti talmente alti da coprire lo stipendio da operaio, erano costretti ad andare ad abitare all'interno di "abitazioni" malsane e prive di ogni servizio. Inoltre essi venivano stigmatizzati e ghettizzati dalla classe borghese, lasciati nella più totale indifferenza dalla classe politica e respinti come indesiderati:

> Il luogo dove viviamo è un inferno. L'acqua nessuno può averla in casa. La luce illumina solo un quarto dell'Acquedotto. Dove c'è la scuola si va avanti con il gas. L'umidità ci tiene compagnia per tutto l'inverno. Il caldo soffocante l'estate. I pozzi neri si trovano a pochi metri dalle nostre cosiddette abitazioni. Tutto il quartiere viene a scaricare ogni genere di

[683] *Ibidem*, si rimanda in particolare alla nota 2.
[684] Ivi, p. 134.
[685] *Ibidem*.
[686] *Ibidem*.
[687] In particolare sull'esperienza di don Lorenzo Sardelli e sulla Scuola 725 si veda anche il documentario diretto da Fabio Grimaldi giunto finalista come miglior documentario per il premio David di Donatello nel 2007.
[688] Sardelli, R.; Fiorucci, M., *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Donzelli editore, Roma 2020, p. 11.
[689] Sardelli, R.; Fiorucci, M., 2020, p. 52 e p. 166.

> immondizie a cento metri dalle baracche. Siamo in un continuo pericolo di malattie.[690]

Lo stesso Matteo Amati (1949)[691], collaboratore e amico di don Sardelli, descriveva in modo accurato la difficile condizione in cui versavano numerose famiglie, provenienti per lo più dal Sud d'Italia, costrette a vivere, come emarginati, in «agglomerati urbani abusivi»[692] in progressivo aumento dal secondo dopoguerra, come ad esempio la zona dell'Acquedotto Felice.[693]

> Nella baracca 725 era nata la scuola di don Roberto. Non c'era elettricità e in inverno, già alle quattro del pomeriggio, il cielo s'imbruniva e così si accendevano le candele, e si rimaneva lì anche fino alle nove per imparare e per stare insieme. […] Don Roberto aveva capito che per la vita di quei ragazzi c'era solo un antidoto, la scuola, o – meglio – la cultura. […] Aveva inoltre scoperto che i «figli delle baracche» erano stati confinati nelle classi differenziali: anche se non presentavano handicap o difficoltà di alcun tipo, quei ragazzi non dovevano frequentare una scuola «normale», non dovevano godere dell'amicizia di nuovi compagni, ma finire collocati in un luogo diverso e a parte, perché erano *diversi*. Nelle classi differenziali quasi sempre insegnavano docenti anziani, demotivati, e le aule erano ricavate in stanze provvisorie e squallide. In tale situazione era inevitabile provare una sensazione di più forte e scottante emarginazione, proprio perché ci si sentiva separati dai coetanei, e difatti quegli *alunni a parte* spesso finivano in strada, dedicandosi a lavoretti precari. Fu la Scuola 725 a dare loro accoglienza: essa divenne uno spazio aperto e disponibile per i giovani baraccati; lì si parlava dei loro problemi, si affrontavano temi attuali e, insieme ai libri, si leggevano i quotidiani; […] Era una scuola che offriva, a ragazzi nati senza speranza, la possibilità di riflettere sulla loro vita dando a questa una prospettiva, e il mio amico sacerdote ogni giorno li stimolava con iniezioni di fiducia e incoraggiamento.[694]

Per comprendere appieno il contesto dell'Acquedotto Felice e la portata dell'intervento di don Roberto Sardelli è necessario soffermarsi sull'incontro che egli ebbe con don Lorenzo Milani (1923-1967)[695] e l'esempio della scuola di Barbiana, a cui la Scuola 725 si ispirava in particolare per alcune metodologie didattiche come ad esempio la redazione delle lettere rivolte a figure istituzionali.

---

[690] *Ivi*, p. 166.
[691] Di Matteo Amati si ricorda in particolare la recente pubblicazione: Amati, M., *Animali abbandonati in pascoli abusivi.Un '68 diverso*, Viella, Roma 2018.
[692] Sardelli, R.; Fiorucci, M., *2020,* p. 9.
[693] *Ivi*, p. 9, cfr.
[694] Amati, M., *Animali abbandonati in pascoli abusivi. Un '68 diverso*, Viella, Roma 2018, p. 23.
[695] Sulla figura di don Lorenzo Milani si vedano in particolare le recenti pubblicazioni: Lancisi, M., *Don Milani. Vita di un profeta disobbediente. A cento anni dalla nascita*, Terra Santa editrice, Milano 2023; Mazzerelli, A., Il Sogno di Don Milani, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2022; Gesualdi, M., Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2020; Sarracino, V., Cafagna, V., Marsicano, R., Lorenzo Milani. Una rivoluzione pedagogica, Cafagna editore, Barletta 2020; Landi, P., *La repubblica di Barbiana : la mia esperienza alla scuola di don Lorenzo Milani*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 2018.
Milani L., *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano 2017.

Il Collegio Capranica[696], definito da Sardelli come il luogo della «censura»[697] e della «perdizione»[698] che preparava alla carriera ecclesiastica e in cui studiava Sardelli, consentiva ai suoi seminaristi di compiere, in determinati periodi, dei viaggi formativi in totale autonomia; Sardelli nel 1961 decise di recarsi in Francia presso una «*colonie de vacances*»[699] per «trascorrere un mese con i ragazzi»[700], visitare l'Università di Lyon e la sua biblioteca e imparare il francese.

Durante questa esperienza, Sardelli incontrò alcuni ragazzi che frequentavano la scuola di Barbiana di don Milani ed essi lo invitarono a visitare il paese e a conoscere di persona questo sacerdote di cui Sardelli aveva sentito parlare principalmente per le polemiche con la Curia di Firenze e il suo successivo trasferimento a Barbiana.

L'incontro con don Milani spiazzò profondamente Sardelli dal momento che egli manifestò un «atteggiamento di disprezzo verso gli intellettuali»[701] e nei confronti di una mera ricerca intellettuale elitaria chiusa nei propri orizzonti.

Sardelli, al termine degli studi in seminario, venne inviato a Vitinia, frazione di Roma, come viceparroco e decise di sfruttare questa occasione per cercare di applicare un modello metodologico simile a quello adottato da don Milani a Barbiana, ma ben presto si scontrò con il parroco e l'autorità ecclesiastica, i quali desideravano solo «uno che dicesse la messa, uno che facesse il catechismo come si è fatto da diecimila anni, uno che gli facesse le cose. […] Un elemento che cercava di ragionare a loro non interessava».[702]

Sardelli aveva già iniziato a manifestare una forte ostilità per la «pedagogia dell'oratorio»[703] fondata sull'«organizzazione di partitelle»[704] presso il campo sportivo parrocchiale, «intercalate da lezioncine di un catechismo astratto e nozionistico che evitava accuratamente di farsi carico delle condizioni in cui quei ragazzi vivevano».[705]

Sardelli, benché non avesse ancora maturato l'idea di una scuola[706], iniziò a incontrare i poveri, per lo più migranti italiani, costretti ad abitare presso il «risaro»[707], una zona paludosa adibita alla coltivazione del riso, al fine di stabilire un contatto autentico, ma tali incontri si scontravano sempre con le direttive del parroco locale.

L'esperienza di Sardelli presso Vitinia, della durata di circa due mesi, fu bruscamente interrotta da alcuni problemi di salute, causati dai continui scontri con le autorità ecclesiastiche, che costrinsero Sardelli a cercare una nuova collocazione.

---

[696] Don Milani e Sardelli criticarono aspramente i metodi educativi vigenti nel Collegio Capranica a tal punto da definirla un'esperienza orribile con forti imposizioni e limitazioni della libertà, un luogo dove è necessario tacere per continuare a fare carriera ecclesiastica. Il cardinale Benedetto Aloisi Masella, amico di famiglia, fu l'unico che difese Sardelli. Sardelli, R.; Fiorucci, M., 2020, pp. 31-33, cfr.
[697] Sardelli, R.; Fiorucci, M., 2020, p. 32.
[698] *Ibidem*.
[699] *Ivi*, p. 27.
[700] *Ibidem*.
[701] *Ivi*, p. 29.
[702] *Ivi*, p. 45.
[703] *Ibidem*.
[704] Sardelli, R., Vita di Borgata, p. 19.
[705] *Ibidem*.
[706] Sardelli, R.; Fiorucci, M., 2020, p. 45, cfr.
[707] *Ibidem*.

Sardelli venne, dunque, inviato presso la parrocchia di San Policarpo, a Roma, nel quartiere Appio Claudio e in poco tempo, affacciandosi «sulla parte posteriore della chiesa»[708] vide il «treno di baracche»[709] dell'Acquedotto Felice e la terribile condizione in cui versavano i suoi abitanti. Decise allora di agire in prima persona e di applicare la «soluzione milaniana»[710], ossia la creazione di una scuola dedicata ai ragazzi delle baracche.

Sardelli era convinto, infatti, che un semplice approccio assistenziale avrebbe distratto «i poveri dalla loro miseria»[711], ma non li avrebbe aiutati a uscire «dallo stato di esclusione e di marginalità»[712] in cui versavano.

Egli in particolare si scagliava contro quella che definiva la «pedagogia dell'oratorio»[713], il cui unico risultato era quello di annebbiare la mente dei bambini con il semplice gioco ricreativo[714], di «farli razzolare e ruspare»[715] e di somministrare un po'di nozioni di catechismo[716]; l'intento di Sardelli, invece, era quello di instaurare un dialogo reale e autentico con i ragazzi delle baracche e creare un luogo, la scuola 725, in cui discutere «dei loro concreti problemi, dell'abitare, dell'acqua che non c'era, della luce che non c'era, del gas che non c'era».[717] Dunque, non un semplice doposcuola, focalizzato esclusivamente sullo svolgimento dei compiti scolastici, ma un luogo di rifugio, di dialogo, di ricerca della conoscenza, di «alternativa alla scuola di Stato che non è in grado di accogliere tutti i ragazzi, di valorizzare i loro saperi, di offrire appunto una proposta formativa in grado di riscattarli da situazioni di degrado e miseria».[718]

Inoltre, benché nel tessuto scolastico vi fosse un ristretto numero di professori comprensivi, la maggioranza dei docenti si schierava contro Sardelli e la sua iniziativa:

> A me questo fatto non mi andava giù, non mi andava giù assolutamente, perché nella mia visione il doposcuola era un aiutare i ragazzi ad andare meglio nella scuola di Stato, quando io sapevo che la scuola di Stato rifiutava i bambini, li rifiutava, li segregava. Io lo sapevo, i ragazzi venivano: «La maestra mi ha strappato il quaderno, ha detto che sbaglio sempre, mi ha detto che sono cretino»; il genitore veniva a piangere con me: «hanno detto di mio figlio che è cretino», e io andavo dalla professoressa a dirle: «Cavolo, professoressa, ma come le viene in mente di dire allo studente che è cretino?».[719]

[708] *Ivi*, p. 47.
[709] *Ibidem*.
[710] *Ibidem*.
[711] *Ivi*, p. 41.
[712] *Ibidem*.
[713] *Ivi*, p. 45.
[714] Sardelli non critica il gioco inteso in senso piagetiano o freiretiano, ma si scaglia contro quelle tipologie di gioco che inducono il bambino a non pensare, che provocano «una sorta di anestesia delle coscienze», che si pongono come ostacolo alla cultura piuttosto che di supporto. Sardelli, R.; Fiorucci, M., 2020, p. 65.
[715] Sardelli, R.; Fiorucci, M., 2020, p. 50.
[716] *Ivi*, p. 45, cfr.
[717] *Ivi*, p. 50.
[718] *Ivi*, p. 59.
[719] *Ivi*, pp. 60-61.

Un ulteriore esempio dell'ostilità di alcuni docenti nei confronti dei baraccati e dei figli degli operai, era visibile nel tentativo di un insegnante del liceo classico Augusto di Roma di allontanare da scuola uno dei ragazzi che frequentava la Scuola 725 di Sardelli:

> Quando il professore tentò di cacciarlo dalla scuola, letteralmente cacciarlo, il professore di greco e latino, il professor Pompei, mi ricordo: «Questa non è una scuola fatta per te! Tu devi andare a piantare il prezzemolo», semplicemente perché gli aveva detto: «Mio padre è operaio»; non gli aveva detto: «Sto in baracca», lo avrebbe cacciato fisicamente dal liceo, fisicamente. «Ma vattene via, cambia scuola!» […] Allora prendevo Cesidio la sera e gli facevo iniezioni di orgoglio. «Cesidio sentimi!», gli dicevo. «Dobbiamo dimostrare al professor Pompei che se c'è da piantare il prezzemolo, lo va a piantare lui! Non tu!».[720]

Uno degli obiettivi di Sardelli, infatti, era quello di «ridare dignità a dei ragazzi che avevano interiorizzato la dequalificazione»[721], imposta loro da una scuola di Stato che aveva adottato una posizione elitaria e classista. Si trattava di far comprendere ai ragazzi che «tu stai sotto le baracche non perché tuo padre è cretino e tu sei cretino, ma perché c'è un sistema politico e sociale che ti costringe, ti hanno messo lì e non vogliono che ti muovi troppo».[722]

L'intento di Sardelli non era quello di adottare un approccio assistenziale, certamente necessario ma non risolutivo, ma di garantire loro l'*empowerment,* ovvero strumenti per auto-difendersi e auto-rappresentarsi.[723] La scuola 725, infatti, era fondata sulla «partecipazione attiva dei ragazzi»[724] al fine di perfezionare «la loro capacità critica di leggere gli eventi e di interpretare il mondo»[725], ma per Sardelli anche la dimensione della scuola pubblica era necessaria per scongiurare il rischio di accrescere ulteriormente la loro condizione di emarginazione,[726] perché «la scuola pubblica è da salvare, non è da condannare, noi volevamo anche essere uno stimolo per la scuola pubblica».[727]

A livello metodologico, Sardelli aveva concepito la Scuola 725 come una scuola a tempo pieno, dalle 15:30 circa fino alle 21:30 circa con una breve paura di 30 minuti, senza vacanze e ricreazione: il mattino era destinato alla regolare frequentazione della scuola di Stato, mentre il pomeriggio, dalle 15:30 circa, i ragazzi si riunivano presso la baracca 725 per svolgere tutti insieme i compiti della scuola pubblica fino alle 18:30, al termine dei quali «cominciava la scuola vera».[728]

Essa consisteva nella lettura dei giornali e nella visione di telegiornali con conseguente dibattito e commento, nel disegno come forma di traduzione in immagini dei concetti spiegati, nella stampa di giornali quindicinali mediante ciclostile e nella lettura collettiva di testi quali l'*Autobiografia di Malcolm X,* pubblicata da Einaudi nel 1967, e *Americani e Vietcong* di Gigon Fernand (1908-1986),

[720] *Ivi*, p. 67.
[721] *Ibidem*.
[722] *Ivi*, p. 69.
[723] *Ivi*, p. 25, cfr.
[724] *Ivi*, p. 59.
[725] *Ivi*, p. 59.
[726] *Ivi*, p. 61, cfr.
[727] *Ivi*, p. 73.
[728] *Ivi*, p. 62.

edita da Mondadori nel 1966.[729] La lettura di tali testi divenne fondamentale per comprendere la condizione in cui versavano, per liberarsi dello stigma che li mortificava e li isolava, per imparare ad abbandonare il «vestito di portatori di bisogni […] e indossare l'abito di portatori di diritti».[730]

> In quel piccolo, umido e freddo spazio di 9 mq non imparammo solo a leggere, a scrivere e a far di conto, ma ogni sera al lume di una tremolante candela, giornale alla mano imparammo a riflettere su quanto ci accadeva intorno, su quanto accadeva nel mondo ed entrava nel nostro spazio angusto: le fragili mura venivano abbattute e sotto gli archi dell'Acquedotto che ci sovrastava risuonavano le voci del mondo, della rivolta di Battipaglia, della sofferenza del Vietnam, dell'*I have a dream* di Martin Luther King, del *Satyagraha* del mahatma Gandhi.[731]

Tra i lavori più importanti e incisivi della Scuola 725 emerse il percorso di redazione della *Lettera al Sindaco* che costituì uno dei momenti di azione pedagogica più intensi della Scuola 725, insieme alla creazione collettiva del libro *Non tacere*[732].

Il libro *Non tacere* venne concepito come la risposta della Scuola 725 ai tradizionali libri di testo della scuola pubblica, strutturati in modo tale da essere «una continua offesa alla classe e alla condizione operaia».[733]

Sardelli e i ragazzi iniziarono a progettare un libro di testo realizzato interamente da loro, mettendo insieme «il materiale che spontaneamente i ragazzi elaboravano: disegni in grande quantità, poesie, riassunti, osservazioni»[734]

Non tacere si poneva, dunque, come un esempio «di come una scuola possa utilizzare giornali, libri, radio e dibattiti per imparare a riflettere e a scrivere», secondo il modello di John Dewey del *learning by doing*; il processo di creazione di *Non tacere* aveva come obiettivo quello di «educare alla riflessione»[735] e di spingere i ragazzi ad analizzare in modo critico la realtà.

Il testo venne presentato in conferenza stampa nel giugno del 1971 e pubblicato dalla casa editrice Libreria Editrice Fiorentina ottenendo numerosi commenti positivi dalle testate giornalistiche[736], anche se non mancarono alcune critiche come ad esempio quelle del giornalista Giorgio Bocca (1920-2011) che definì l'iniziativa della Scuola 725 come «un'idiozia».[737]

[729] *Ivi*, pp. 62-63. Si veda anche la nota 2 in cui l'autore precisa che gli scritti di don Sardelli, il film documentario *Non tacere* di Fabio Grimaldi e la raccolta dei giornalini quindicinali ciclostilati «Scuola 725» fanno parte del Fondo Sardelli custodito dalla Biblioteca Raffaello di Roma.
[730] Sardelli, R., *Vita di Borgata*, p. 24; si veda anche p.47.
[731] *Ivi*, p. 22.
[732] Scuola 725: *Non tacere,* Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1971.
[733] Sardelli, R., *Vita di Borgata*, p. 207.
[734] *Ibidem*.
[735] *Ivi*, p. 212.
[736] *Ivi*, pp. 213-216, cfr.
[737] *Ivi*, p. 215.

La *Lettera al Sindaco*, concepita come un processo di scrittura collettiva sul modello di *Lettera a una professoressa*[738] della scuola di Barbiana, aveva come obiettivo quello di «parlare pubblicamente e denunciare la propria condizione».[739]

> Ora vogliamo dirle perché scriviamo. Per farle conoscere le nostre idee. Per dirle che esistiamo. Lo so bene, dirà lei, ma lo sa dai libri. Noi da molti anni abitiamo nelle baracche e molte volte è venuta gente a farci l'elemosina. Forse per sentirsi la coscienza tranquilla. Questa gente sono i ricchi.[740]

Nella premessa i ragazzi si rivolgevano direttamente al sindaco, inteso come difensore del diritto e del popolo:

> Noi mandiamo questa lettera al Sindaco perché è il capo della città. Egli ha il diritto e il dovere di sapere che migliaia dei suoi cittadini vivono nei ghetti. Per scriverla ci abbiamo impiegato dieci mesi. Ogni sera a pensierino si aggiungeva pensierino, si correggevano e si battevano a macchina; c'era lavoro per tutti. Nella lettera abbiamo voluto dire una sola idea: LA POLITICA DEVE ESSERE FATTA DAL POPOLO[741]

A lettera ultimata (giugno 1969) Sardelli e i ragazzi decisero di chiedere un incontro con il sindaco Rinaldo Santini (1914-2013)[742] «per consegnargli la lettera prima che venisse data alla stampa»[743], ma il giorno successivo alla richiesta, Sardelli venne convocato in vicariato dal cardinale, il quale gli intimò di non pubblicare la lettera, di non incontrare il sindaco e che eventualmente avrebbe fatto da mediatore.

Tale richiesta non venne accolta da Sardelli perché era convinto che nessun'altro avrebbe dovuto parlare al posto dei baraccati; il sindaco, infatti, avrebbe dovuto ascoltare le loro voci, non quella del cardinale, che «mai si fece vedere all'Acquedotto Felice».[744]

Sardelli, fin dall'inizio della sua carriera ecclesiastica, era in aperta ostilità con le autorità religiose, definite come perfide e cattive[745], che spingevano i preti ad accettare messe a pagamento e a svolgere il ruolo di «esattore»[746], arrivando persino a «negare da mangiare»[747] a tutti quei dipendenti che, come Sardelli, non sottostavano alle loro direttive. Lo scontro divenne così acceso che Sardelli decise di abbandonare la parrocchia e di trasferirsi presso l'Acquedotto Felice, diventando così a tutti gli effetti un baraccato:

---

[738] Si veda ad esempio la seguente edizione: Milani, L., *Lettera a una professoressa,* Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1990. Il testo venne pubblicato per la prima volta nel 1967.
[739] Sardelli, R.; Fiorucci, M., 2020, p. 56.
[740] Il testo della *Lettera,* uscita per la prima volta su diversi giornali nel 1969, è tratto da Sardelli, R.; Fiorucci, M., 2020, p. 163.
[741] *Ivi*, p. 153.
[742] Si veda in particolare: Pagnotta, G., *Sindaci a Roma: il governo della capitale dal dopoguerra a oggi*, Donzelli, Roma 2006.
[743] Sardelli, R., *Vita di Borgata*, p. 77.
[744] *Ivi*, p. 80.
[745] Sardelli, R.; Fiorucci, M., 2020, p. 55, cfr.
[746] *Ivi*, p. 52.
[747] *Ivi*, p. 54.

> «Se questa è la parrocchia, allora io rispetto agli angeli della parrocchia, io scelgo i diavoli delle baracche». Presi la valigetta e me ne andai in baracca […]. Quando andai a dormire in baracca la luce non c'era, il letto non c'era, non ci avevo pensato nemmeno a queste cose facendo la scelta. Non pensavo a niente. Dovevo fare quella scelta![748]

Nel settembre del 1969, la Scuola 725 prese contatto con «Azione Sociale» delle ACLI (Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani),che si dimostrarono «onorati ed entusiasti»[749] di pubblicare il loro documento. Il 14 settembre 1969, senza dare preavvisi, inviarono ai destinatari, tra cui il sindaco e il cardinale, il testo dattiloscritto della lettera e il giorno successivo venne così convocata una conferenza stampa presso la baracca 725:

Cesidio e Maurizio, che erano i più grandi, avrebbero letto il testo integrale della lettera, io l'avrei commentato e avrei risposto alle domande dei giornalisti. […] Poi vennero le domande: - Perché avete scritto questa lettera?

> -Venendo qui vi siete potuti rendere conto della situazione subumana in cui è costretta a vivere la gente. In pieno quartiere Appio Claudio, la luce elettrica illumina soltanto un quarto dell'Acquedotto. Per l'acqua c'è una fontanella ogni trecento metri. I gabinetti, con i relativi pozzi neri, si trovano a due o tre metri dalle abitazioni. Le nostre immondizie, ma spesso anche quelle del quartiere, vengono gettate lungo la stradina emanando un fetore insopportabile. […] A primavera le zecche le vediamo come in processione sui muri delle baracche e non raramente si attaccano alle spalle dei bambini. […] Il quartiere ci isola e ci rifiuta. In un'inchiesta organizzata dalla parrocchia, il 60% delle persone intervistate si è dichiarata indifferente nei nostri riguardi, il 27% se ne è uscita con espressioni come questa: fatene un fascio e portateli in Africa perché questo è il loro posto; il 13% s'è dichiarato genericamente disponibile nei nostri confronti. Noi dobbiamo rompere questo muro. La scuola è un'iniziativa di carattere culturale che darà il segno alla nostra protesta.[750]

La *Lettera* venne pubblicata integralmente su numerosi giornali tra cui «Paese Sera», «Avvenire», «L'Unità», e a due mesi di distanza dalla pubblicazione, constatando il silenzio delle autorità, venne convocata una nuova conferenza stampa.

Nel 1971 un dirigente dell'ex UNIA, attuale SUNIA (Unione nazionale inquilini e assegnatari), convinse Sardelli a prendere parte a delle iniziative di lotta per ottenere delle case per i baraccati, in particolare si programmò l'occupazione di tremila appartamenti vuoti, tra cui i duecento appartamenti vuoti nella Subaugusta. La Scuola 725 e i baraccati si mostrarono disponibili a unirsi alla manifestazione con l'obiettivo di «esercitare sulla Giunta capitolina una pressione di massa».[751]

[748] *Ivi*, pp. 52-53.
[749] Sardelli, R., *Vita di Borgata*, p. 81.
[750] *Ivi*, pp. 82-83.
[751] *Ivi*, p. 104.

In seguito all'occupazione degli appartamenti, la Giunta, dopo numerosi incontri con i rappresentanti dei baraccati, «promise un immediato censimento dei baraccati e degli incontri con il ministro dei Lavori Pubblici per sondare le possibilità di costruzione di alloggi popolari».[752] Dopo una settimana i vigili urbani svolsero il censimento di tutti i baraccati, non solo dell'Acquedotto Felice, ma di tutti i borghi di Roma. Al termine del censimento tornò a regnare il silenzio delle istituzioni. Così nel 1972 i baraccati dell'Acquedotto e quelli del quartiere della Torraccia, supportati dall'UNIA, occuparono alcuni palazzi vuoti sulla Subaugusta, ma la polizia, in tenuta antisommossa, li costrinse a tornare nelle baracche, bloccando così ogni possibile forma di dialogo.[753]

La situazione si sbloccò solamente nel 1973, quando, dopo numerose lotte, si arrivò alla soluzione di far demolire le baracche dell'Acquedotto Felice e di trasferire gli ex baraccati a Nuova Ostia nelle loro nuove case. L'impatto col nuovo ambiente non fu affatto semplice in quanto Nuova Ostia non si dimostrò come un paradiso in terra, ma come «un ambiente che ci dominava e che per di più ci si mostrava ostile»[754]; il diritto alla casa era stato così conquistato, ma rimanevano ancora numerose criticità da risolvere come ad esempio l'assenza di servizi socio-sanitari e di scuole.

Nel 2005 il regista Fabio Grimaldi e la casa di produzione cinematografica Blue Film incominciarono a lavorare insieme a Sardelli per la creazione di *Non tacere,* film documentario sulla vicenda della Scuola 725. L'obiettivo del regista era quello di far conoscere la figura di Sardelli, la vicenda della Scuola 725 e individuare nella loro esperienza un possibile punto di riferimento per affrontare i numerosi problemi della capitale.

Il documentario di Grimaldi venne presentato come evento speciale al festival internazionale del film di Roma (III edizione, 2008), nella sezione "L'altro cinema/extra-cineclub", candidato al David di Donatello 2009 come miglior documentario.

Nel 2007, dopo circa 40 anni dalla chiusura della Scuola 725 e dalla demolizione delle baracche, durante le riprese del documentario, Sardelli i suoi ex allievi si riunirono presso l'ex Acquedotto Felice per rievocare le vicende della Scuola 725 e le sue lotte per i diritti. Questo incontro portò alla produzione di una nuova lettera[755] indirizzata all'allora sindaco di Roma, Walter Veltroni, per segnalare le criticità e i mali che affliggevano la città tra cui le lotte per il diritto alla casa, connesse al tema dell'emergenza dei migranti, la precarietà del lavoro, la distanza tra le istituzioni e i cittadini, la preponderanza dell'economia e del denaro sull'amministrazione.

La *Lettera* non era stata concepita da Sardelli e dal suo gruppo come una critica fine a se stessa, ma come:

> L'inizio di un dialogo con il Sindaco, gli amministratori locali, le associazioni di base, gli operatori culturali , gli educatori e chiunque abbia a cuore il futuro della città. Innanzi ai gravi problemi che affiorano, nessuno ha in tasca la ricetta per risolverli, ma tutti abbiamo qualcosa da dire e da

[752] *Ivi*, p. 106.
[753] *Ivi*, pp. 161-168, cfr.
[754] *Ivi*, p. 247.
[755] Il documento Scuola 725, *Per continuare a non tacere. Contributo per un rinnovato governo della città* venne presentata da Sardelli il 15 marzo 2007 nella sede del Consiglio del Municipio X. Il testo della *Lettera* può essere consultato *online* su https://abitarearoma.it/scuola-725-per-continuare-a-non-tacere/

> fare. Il politico, in particolare, dovrebbe avere la virtù di liberare le energie latenti, dormienti o ridotte al silenzio. È la sua arte! Occorre aprire nuovi canali culturali che incidano in profondità. La schiettezza del linguaggio non ci impedisce di ricordare il grande lavoro che si è svolto in questi anni per far uscire la città dal provincialismo. Ma ora è arrivato il tempo, ed è già tardi, di mirare in alto e in profondità.

Il loro appello, nonostante incontri e dibattiti, rimase sostanzialmente inascoltato dalle autorità di riferimento, rendendo così ancora più evidente le difficoltà di una classe politica chiusa in se stessa e sempre più distante dai bisogni e dalle necessità dei cittadini, tuttavia come ricordava lo stesso Sardelli:

> Insomma viviamo un tempo triste, ma è anche l'occasione buona per costruire, e la scuola resta lo spazio principe per dare radici al progetto. È un'avventura affascinante che sarebbe bene non evitare.[756]

I.8 Giuliano Scabia e le operazioni di decentramento del Teatro Stabile di Torino

A partire dagli anni '50 con il cosiddetto *boom economico*[757], le città italiane andarono incontro a una forte crescita a ritmi incontrollati «grazie a una consistente inurbazione che ha portato masse di immigrati a confluire nei maggiori centri abitati in cerca di lavoro per sfuggire alla miseria».[758]

Questo movimento di ampie masse comportò la creazione in modo rapido e massiccio di quartieri periferici e agglomerati urbani nell'*hinterland*, caratterizzati da unità abitative fatiscenti, se non vere e proprie baraccopoli, prive di servizi, di trasporti e abbandonate alla miseria e al degrado.

L'immigrazione era dettata dall'enorme richiesta di manodopera nelle fabbriche del Nord, in particolar modo la Fiat, e dalla crisi agricola del Sud, spingendo così numerose persone provenienti dal Mezzogiorno alla ricerca di un posto di lavoro:

> Il caso più impressionante fu […] quello di Torino, che assorbì una percentuale molto elevata dell'immigrazione meridionale, soprattutto quella delle province di Foggia, Bari e Reggio Calabria. La città aumentò dai 719.300 abitanti del 1951 a 1.124.714 del 1967. Tra il 1961 e il 1967 i ventitre comuni dell'hinterland crebbero di oltre l'80 per cento. Il flusso dal Sud era così grande e continuo che alla fine degli anni '60 Torino era diventata la terza più grande città "meridionale" d'Italia dopo Napoli e Palermo.[759]

Questo evento ebbe ricadute forti ed evidenti sul versante sociale e urbanistico della città in quanto da un lato si assistette alla crescente diffidenza razzista nei confronti dei meridionali da parte degli abitanti locali, dall'altro alla creazione di veri e propri quartieri-dormitorio, in cui gli immigrati venivano stipati e sfruttati come forza lavoro.

---

[756] Sardelli, R., *Vita di Borgata*, p. 27.
[757] Gabrielli P., *Anni di novità e di grandi cose. Il boom economico fra tradizione e cambiamento*, Il Mulino Bologna 2011.
[758] Casi, S., 2012, p. 66.
[759] Gingsborg, P., *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica1943-1988,* Einaudi, Torino 1989, p. 298.

Nel 1962 il governo italiano per cercare di arginare il problema emanò la Legge Sullo[760] che consentì «l'esproprio facilitato dei terreni per favorire la costruzione di nuovi insediamenti popolari»[761], ma tale atto ebbe numerose ripercussioni tra cui l'aumento del rischio di atti speculativi e la creazione di nuovi quartieri periferici privi di servizi, di collegamenti e di centri di aggregazione.

Questo clima di tensione esplose nel 1968 con le rivendicazioni degli abitanti dei quartieri operai della periferia torinese sui temi della fabbrica, del diritto alla casa, dei servizi e dei trasporti pubblici e della scuola. Nel contesto lavorativo, infatti, essi erano sottopagati e sottoposti a turni e condizioni massacranti, le abitazioni erano inadeguate e poste in veri e propri quartieri-ghetto, i trasporti, pressoché inesistenti, non riuscivano a far fronte al crescente pendolarismo e la scuola non era in grado di fornire un'istruzione adeguata. La dimensione delle lotte operaie, dunque, si saldò con le rivendicazioni legate alla vita quotidiana come il diritto alla casa, ai servizi e trasporti pubblici e alla scuola.

Come prima forma di risposta, nel 1968, uno dei quartieri di Torino, il Quartiere 33 (Corso Taranto), istituì un Comitato Tecnico Amministrativo di rappresentanti degli abitanti il cui compito era quello di organizzare dibattiti e di combattere per i propri diritti. I comitati divennero quindi:

> luogo di meditazione e di rielaborazione, su base collettiva, di nuovi modelli di rapporti interpersonali e le persone, singolarmente e collettivamente, si confrontavano e si mettevano in discussione. Immigrati, studenti, vecchi operai, comunicavano fra di loro e, pur nella diversità delle proprie esperienze, politiche e personali, giunsero ad elaborare percorsi rivendicativi unitari.[762]

Il modello del comitato, sotto forma di assemblea, venne dunque assunto da tutti i quartieri periferici come «strumento politico e forma partecipativa privilegiata»[763], individuando così una forma autonoma di organizzazione lontana dai «tradizionali luoghi di riferimento, a cominciare dal partito e dalla parrocchia».[764]

Le loro rivendicazioni destarono l'interesse della politica che iniziò a proporre delle iniziative per cercare di risolvere i numerosi problemi, tra cui la creazione nel settembre del 1968 da parte del neosindaco democristiano Andrea Guglielmetti (1901-1985)[765] dell'assessorato al Decentramento, «inteso come trasferimento di poteri dal Comune ai nascenti Quartieri».[766]

---

[760] Legge del 18 aprile 1962, n. 167 voluta dal Ministro per i lavori pubblici Fiorentino Sullo (1921-2000). Si veda in particolare: Condemi, B., *Dalla Legge n. 167 del 1962 alla Legge n. 10 del 28 gennaio 1977: il regime dei suoli nella politica della casa : legislazione coordinata ed annotata*, Società tipografica Barbieri-Noccioli, Empoli 1977.
[761] Casi, S., 2012, p. 75.
[762] Angeli, L.; Castrovilli, A.; Seminara, C., *Corso Taranto. Trent'anni di vita speranze progetti,* Agat, Torino 1998, pp. 14-15.
[763] Casi, S., 2012, p. 78.
[764] *Ivi*, p. 77.
[765] Andrea Guglielmetti ricoprì il mandato di sindaco di Torino dal 9 settembre 1968 al 22 luglio 1970. Si veda in particolare: Guglielmetti, A., *Mosaico di vita e di apostolato. Un secolo di storia torinese*, Daniela Piazza Editore, 1991.
[766] Casi, S., 2012, pp. 78-79.

Nel "Convegno dei consigli di quartiere", convocato a novembre, iniziò a farsi strada la proposta di attivare delle azioni culturali a beneficio della popolazione dei quartieri periferici; si decise così di affidare l'incarico alla dirigenza del Teatro Stabile che decise di impegnarsi mediante progetti di decentramento.

Si deve fin da subito segnalare una profonda contraddizione insita nel progetto dal momento che lo Stabile, sia pure mosso da buone intenzioni, portò avanti, oltre al suo programma tradizionale, «un'idea di teatro legato alla vita e ai problemi di masse sociali proletarie sofferenti (e alle loro rivendicazioni) che mal si adatta concettualmente a stare sotto lo stesso cappello di una stagione rivolta invece a dialogare (e in parte rassicurare) la società borghese e colta».[767]

Secondo un'inchiesta di *Sipario*[768] condotta nel 1963[769] da Roberto De Monticelli (1919-1987)[770], infatti, il reale obiettivo delle operazioni di decentramento teatrale era quello di presentarsi «principalmente, se non proprio esclusivamente, come strumento di marketing: decentrare significa voler 'catturare' nuovi spettatori».[771]

Scabia avvertì fin dall'inizio del progetto questa contraddizione dal momento che l'idea di un teatro di lotta sarebbe stata portata avanti da un'istituzione ben lontana dal comprendere le reali difficoltà delle masse sociali proletarie; infatti, un vero teatro di lotta avrebbe dovuto trovare dei propri canali indipendenti e un proprio linguaggio per veicolare i messaggi senza vincoli imposti dalle autorità.

Nel marzo del 1969 Edoardo Fadini (1928-2013)[772] venne incaricato dallo Stabile, dietro suggerimento di Diego Novelli (1931)[773], capogruppo consiliare del Pci e caporedattore locale del quotidiano l'Unità, di guidare la politica del decentramento e di ideare un progetto.

Nella sua prima relazione del 20 aprile del 1969, Fadini sottolineò allo Stabile l'importanza di creare «centri di attività decentrata»[774] autogestiti e di realizzare «programmi almeno semestrali di attività continuativa».[775]

Lo Stabile decise allora di creare «un nucleo direttivo-organizzativo»[776], composto da Fadini, da Augusto Romano (1934), psicanalista cattolico e critico di *Avvenire*, e guidato da Gian Renzo Morteo (1924-1989)[777], membro della direzione collegiale del Teatro Stabile.

---

[767] *Ivi*, pp. 11-12.
[768] Monticelli, D., R., *Di fronte all'ignoto*, in "Sipario", n. 205, maggio 1963, p.2.
[769] Casi, S., 2012, p. 69.
[770] Sulla figura di Roberto De Monticelli si veda in particolare: Monticelli, D., R., *L'attore. Quarant'anni di teatro vissuti da un grande critico*, Bologna, Cue Press, 2017.
[771] Casi, S., 2012, p. 69.
[772] Si veda in particolare: Maenza, R. (a cura di), *Il sommo Bene: ricordi, testimonianze e racconti dal mondo della cultura e dello spettacolo*, Kurumuny, Calimera, 2019.
[773] Si veda in particolare: Novelli, D., *Dossier Fiat: il costo umano e sociale dello sviluppo economico diretto da un monopolio : la lotta di Torino per il "diritto alla città"*, Editori Riuniti, Roma 1970.
[774] Fadini, E., *Relazione sul progetto di iniziativa di decentramento da parte del T.S.T.,* in "Teatro", III, n.2, 1970, pp. 34-35.
[775] *Ibidem.*
[776] Casi, S., 2012, p. 80.
[777] Sulla concezione che Morteo aveva del teatro si veda in particolare: Morteo, G., R., *L'animazione come propedeutica al teatro*, Giappichelli, Torino 1977; Morteo, G., R., Perissinotto, L., *Animazione e città* , Musolini, Torino 1980.

La scelta dei quartieri, in cui avviare il progetto, ricadde su Mirafiori Sud, Le Vallette, La Falchera e Corso Taranto, considerati dal gruppo:

> quattro quartieri "esemplari" (quartieri dormitorio all'epoca, oltretutto, con un sistema di comunicazioni e trasporti pubblici del tutto deficitario) […] ciascuno molto ben caratterizzato peraltro anche sul piano sociale: Mirafiori, quartiere Fiat; corso Taranto dormitorio puro, senza servizi, negozi, bar, e neppure farmacie; Vallette e Falchera, sobborghi nella peggiore accezione del termine.[778]

Nel luglio del 1969 Romano, a causa di impegni personali, venne sostituito, su indicazione del giornalista e organizzatore teatrale Nuccio Messina (1929-2015)[779], da Sergio Notario, presidente diocesano dell'Azione Cattolica, con l'intento di «porre un freno a modalità di lavoro ed esiti dell'iniziativa con lo scopo di farla naufragare o almeno di minimizzarne la portata».[780]

I tre responsabili del progetto, nonostante la diversità dei ruoli e le differenti visioni politiche, riuscirono a individuare una strategia comune avente come obiettivo quello di sperimentare nuovi modelli teatrali. In particolare Morteo manifestò il desiderio di applicare una metodologia simile a quella adottata nelle *Maisons de la Culture,* istituite in Francia a partire dal 1961 dal ministro della cultura André Malraux (1901-1976)[781] per favorire la diffusione della cultura anche nelle aree periferiche. L'intento delle Case della cultura era quello di ospitare eventi culturali connessi al teatro, alla musica e alle mostre, evitando forme di mediazione e incentivando la partecipazione attiva dei cittadini.[782]

Le loro proposte non vennero accolte positivamente dallo Stabile che invece intendeva portare avanti una politica di decentramento intesa come «movimento centrifugo che porti in periferia qualcosa che ha il suo fulcro e la sua origine (e dunque il suo senso) in centro: un decentramento, per intenderci, puramente distributivo di spettacoli già ospitati nel teatro ufficiale in centro città».[783] Nella logica dello Stabile, dunque, il decentramento consisteva nella semplice creazione di pacchetti di spettacoli da mettere in scena nelle aree periferiche, una sorta di minestra riscaldata per cittadini di serie b.[784]

In contemporanea tra maggio e luglio 1969, nei quartieri periferici le assemblee di operai e studenti parteciparono attivamente alle lotte operaie davanti ai cancelli di Mirafiori. Questo clima di tensione sfociò, il 3 luglio 1969, nella "battaglia di Corso Traiano"[785], una grande manifestazione che dalla fabbrica della Fiat cercava di arrivare direttamente al cuore della città.

---

[778] Bertin, B., *Il teatro della città,* Celid, Torino 2000, p. 149.
[779] Sulla figura di Nuccio Messina si veda in particolare: Jabalé N., *Una vita per il teatro. Nuccio Messina cinquant'anni in palcoscenico*, Gangemi Editore, Roma 2005.
[780] Casi, S., 2012, p. 82.
[781] Sulla figura di André Malraux e sul progetto delle *Maisons de la Culture* si veda in particolare: Klein, R., *Les maisons de la Culture en France*, Editions du Patrimoine Centre des monuments, Parigi 2018.
[782] Casi, S., 2012, p. 83, cfr.
[783] *Ivi*, p. 85.
[784] Si rimanda in particolare al Comunicato stampa del Teatro Stabile del 10 giugno 1969, conservato presso il Centro Studi del Teatro Stabile di Torino, in cui lo stesso Stabile rende pubblica la progettazione del decentramento intesa come semplice dislocazione in periferia degli spettacoli organizzati nel centro. Casi, S., 2012, pp. 84-85, cfr.
[785] Si veda in particolare: Deaglio, E., *Patria 1967-1977*, Collana Serie bianca, Feltrinelli, Milano 2017, pp. 151-156.

Tra16 giugno e 18 luglio 1969, lo Stabile organizzò nei quattro quartieri una serie di incontri per coinvolgere gli abitanti nel progetto, tuttavia si scontrò con la loro diffidenza dal momento che percepivano lo Stabile come un'estensione del potere politico che li stava opprimendo e vedevano nell'iniziativa di decentramento «l'impostazione 'coloniale'[…] che porta in periferia gli spettacoli realizzati in centro» .[786]

Grazie alla mediazione di Fadini, Morteo e Notario si arrivò alla creazione, in ciascun quartiere, di un Comitato di coordinamento o Gruppo di iniziativa, che avrebbe costituito il punto di riferimento per le azioni di decentramento.

Il documento *Decentramento*[787]*,* datato agosto 1969, definì le modalità con cui lo Stabile avrebbe condotto le operazioni di decentramento nei vari quartieri: lo Stabile avrebbe presentato ai vari Gruppi di iniziativa una lista di titoli fra cui scegliere presenti nel cartellone della stagione; per lo Stabile, dunque, tutta l'operazione di decentramento si riduceva alla semplice «vendita porta a porta dei prodotti in giacenza».[788]

Lo scarso interesse dello Stabile nelle attività di decentramento emerse nelle *Linee programmatiche generali* dell'intera stagione 1969-70 dal momento che esso venne inserito alla fine del documento e considerato «come una delle iniziative collaterali di stampo *didattico»*[789]

Fadini elaborò un primo progetto che prevedeva il coinvolgimento di cinque gruppi teatrali romani ai quali affidare il lavoro nei quartieri e di realizzare degli spettacoli insieme agli abitanti, tuttavia questa proposta venne rifiutata dallo Stabile in quanto ritenuta troppo dispendiosa a livello economico ed eccessivamente indipendente dallo Stabile.

Fadini, dunque, decise di coinvolgere Giuliano Scabia nell'ideazione del progetto, conosciuto in particolare per il testo *Scontri generali* in cui segnalava l'importanza di coinvolgere il pubblico nel processo di scrittura scenica. Scabia, non avendo un suo gruppo, scelse come collaboratrice Loredana Perissinotto[790], futura pioniera dell'animazione teatrale e all'epoca studentessa universitaria di pedagogia.

Messina decise allora di affiancare ai due Pier Antonio Barbieri[791] con il compito di gestire gli spostamenti, gli spazi del teatro e di «neutralizzare in qualche modo l'operazione, proprio come avrebbe dovuto fare Notario in fase di progettazione».[792]

Nel settembre del 1969 con la ripresa delle proteste degli operai della Fiat[793], lo Stabile decise di convocare nuove assemblee di quartiere al fine di «stabilire i vari gruppi di lavoro, individuare i

[786] Casi, S., 2012, p. 88.
[787] *Decentramento,* in "I Quaderni dello Stabile della Città di Torino", n. 17, 1969.
[788] Casi, S., 2012, p. 89.
[789] *Ivi*, p. 91.
[790] Sulla figura di Loredana Perissinotto si veda in particolare: Perissinotto L., *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004; Perissinotto L., *In ludo. Idee per il teatro a scuola e nella comunità*, Armando, Roma 1998; Perissinotto L., Testa G. (a cura di), *Scena Educazione. Per un rapporto organico tra scuola e teatro*, AGITA-ETI, Torino 1995; Perissinotto L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, Utet, Torino 2001.
[791] Casi, S., 2012, p. 93.
[792] *Ibidem*.
[793] In particolare sulla vicenda del cosiddetto autunno caldo si veda: Giachetti, D., Scavino, M., *La Fiat in mano agli operai. L'autunno caldo del 1969*, Bfs, Pisa 1999.

locali in cui fare le iniziative e definire il programma»[794] grazie alla mediazione dei Gruppi di iniziativa di ciascun quartiere.

Il fattore che destò più apprensione negli organizzatori fu quello degli spazi dal momento che i quartieri operai erano privi di luoghi di aggregazione adeguati[795] e, dunque, inadatti a ospitare gli spettacoli, concepiti come delle mere repliche da mettere in scena nelle periferie secondo la formula, cara allo Stabile, del «decentramento-marketing».[796]

Il gruppo composto da Scabia, Perissinotto e Barbieri, autodefinitosi «Gruppo di Ricerca»[797], iniziò a dialogare con i Gruppi di iniziativa per cercare di coinvolgere gli abitanti dei vari quartieri al processo di creazione degli spettacoli, ma si scontrò con le enormi difficoltà organizzative, quali:

> l'esiguità del tempo a disposizione (tra le 25 e le 30 sere di lavoro per ogni quartiere nell'arco dei mesi previsti), troppo poche dovendo essere impiegate per un'infinità di cose, a cominciare da estenuanti assemblee in cui si discute di tutto) e il contesto sfavorevole (dovuto all'irritazione degli abitanti per il modo colpevolmente inadeguato in cui lo Stabile porta i suoi spettacoli nei quartieri).[798]

Queste stesse criticità vennero evidenziate anche da Fadini, Morteo e Notario nella relazione di verifica dei lavori datata 15 dicembre 1969, in cui essi sostenevano le ragioni delle proteste da parte dei cittadini riguardo alla scelta obbligata degli spettacoli da decentrare ridotti drasticamente a causa dell'inadeguatezza delle sale e alla difficoltà degli attori totalmente impreparati ad avviare un dibattito al termine dello spettacolo. I tre responsabili sottolinearono anche uno tra i nodi più critici del progetto, ossia l'aspetto economico dal momento che, a fronte di un bilancio stagionale dello Stabile di 600 milioni, i soli 10 milioni di lire, stanziati per il progetto non erano neanche lontanamente sufficienti a rendere adeguate le sale e dotare i vari gruppi del materiale tecnico necessario per i lavori.[799]

Nonostante queste difficoltà il lavoro svolto dal Gruppo di ricerca, guidato da Scabia e supportato dai diversi Gruppi di iniziativa, portò alla creazione di quattro spettacoli (*600.000, Un nome così grande, La linea di condotta, L'alienante rapporto di potere rappresentato dall'autobus della linea n. 59 dell'ATM nei confronti del quartiere Le Vallette in Torino*), un'azione non stop (*Sistema di reparto chiuso*), un'azione di strada (*La casa del giovane operaio*), un film (*Cinegiornale di lotta di Corso Taranto*) e un progetto di spettacolo con i bambini (*Teatrino di Corso Taranto*).

---

[794] Casi, S., 2012, p. 94.

[795] Gli organizzatori decisero di utilizzare come ambienti il Centro Sociale di via Plava per Mirafiori Sud, la palestra della scuola elementare Leopardi per le Vallette, la chiesa della Resurrezione e la palestra della scuola elementare Novaro per Corso Taranto e di affittare il Cinema Falchera per l'omonimo quartiere. Infine si decise di affittare un tendone del circo Medrano per consentire la realizzazione di spettacoli itineranti. Venne inoltre realizzato per il quartiere delle Vallette un teatro cupola in acciaio con copertura in plastica distrutta da un incendio doloso nel 1973. Cfr, Casi, S., 2012, p. 95. Si veda in particolare il bozzetto della cupola visibile online sul sito del Teatro Stabile nella sezione archivio https://archivio.teatrostabiletorino.it/oggetti/420-teatro-cupola-delle-vallette-bozzetto

[796] Casi, S., 2012, p. 94.

[797] Scabia, G., *Teatro nello spazio degli scontri,* Bulzoni, Roma 1973*,* p. 205.

[798] Casi, S., 2012, p. 98.

[799] *Ivi*, pp. 99-101, cfr. Si segnala anche la lettera indirizzata allo Stabile del 18 dicembre 1969 di Laura Francesconi Favale, in rappresentanza delle assistenti sociali dell'Isscal operanti nei quartieri, in cui vengono evidenziate tutte criticità dell'iniziativa a cominciare ad esempio dalla scelta obbligata degli spettacoli da decentrare e all'inadeguatezza degli attori scelti. Cfr. Lettera di Favale, L., F., 18 dicembre 1969, in "Teatro", III, n. 2, 1970, pp. 70-73.

Lo spettacolo *600.000*, realizzato da Scabia e dall'Attivo Teatrale del quartiere di Mirafiori Sud, affrontò il racconto degli scontri di Corso Traiano, avvenuti il 3 luglio 1969, tra manifestanti e polizia in occasione delle violenti proteste contro lo sfruttamento degli operai portato avanti dalla fabbrica Fiat. Tale tematica venne scelta dagli stessi abitanti durante le prime assemblee organizzative.

Scabia impostò il lavoro dell'Attivo Teatrale creando tre gruppi di due persone ciascuno, che avevano il compito di registrare testimonianze e di raccogliere materiali come articoli di giornale, comunicati, volantini e fotografie, per avere il maggior numero possibile di fonti dirette della vicenda. In contemporanea, anche Perissinotto e Barbieri vennero incaricati di svolgere delle ricerche in biblioteca e di ottenere informazioni dagli atti del processo.[800]

Scabia utilizzò questi materiali per elaborare un primo schema dello spettacolo, intitolato *600.000* dal numero degli scioperanti presenti allo manifestazione di Corso Taranto, e guidò il processo di scrittura collettiva con i membri dell'Attivo Teatrale.

Lo spettacolo, realizzato dagli attori professionisti del Gruppo di ricerca, venne allestito nel centro sociale di Mirafiori Sud, al cui interno vennero predisposti su uno dei lati corti «due praticabili alti un metro» e sull'altro «una pedana con cinque 'edicole', ovvero cinque pannelli, ciascuno dei quali con una 'finestra' e, sopra di essa, il nome di un giornale: *La Gazzetta del Popolo, Il Giorno, Il Corriere della Sera, La Stampa, L'Unità*».[801] Al centro della sala venne posto il pubblico, composto dagli stessi abitanti del quartiere, organizzato in una struttura a scacchiera in quattro quadrati per consentire agli attori di muoversi più facilmente nella stanza, in cui vennero collocati anche dei pupazzi alti tre metri «con una sorta di testa nera incappucciata alla sommità»[802] a simboleggiare i poliziotti.

Lo spettacolo ebbe inizio con la lettura, al buio, dei nomi degli imputati per gli scontri di Corso Taranto al processo del 12 luglio, inframezzata da alcune voci che rievocavano lo sciopero di marzo alla Fiat. Subito dopo venne inserito un intervento di don Luciano Allais[803], parroco del quartiere consapevole delle difficili condizioni che gli operai immigrati dovevano sopportare.[804]

La scena successiva rievocava la seduta del consiglio comunale di Torino del 15 aprile 1969 mediante la lettura da parte degli attori degli interventi dei vari consiglieri «sul problema degli alloggi e dei servizi pubblici deficitari a fronte del continuo afflusso di operai chiesti dalla Fiat».[805] Durante lo svolgimento della seduta, veniva proiettato su uno schermo fissato sul praticabile un documentario con filmati di vita quotidiana nel quartiere, girato da Scabia in Super 8 e intitolato *I ghetti neocapitalistici*.[806] A fare da sottofondo alla scena vi erano varie voci degli operai che

[800] Cfr., Casi, S., 2012, pp. 120 e 207.
[801] *Ivi*, p. 207.
[802] *Ivi*, pp. 207-208.
[803] Sulla figura di don Luciano Allais e sul suo ruolo a difesa dei cittadini immigrati a Torino si veda in particolare: Accornero, P., G., *Luciano Allais amico dei cittadini immigrati nella Torino del «miracolo economico»,* Effatà editrice, Torino 2022; sul tema dell'immigrazione degli operai provenienti dal Sud a Torino si veda: Oliva, G., *Un secolo d'immigrazione a Torino. Storia e storie dall'Ottocento a oggi*, Edizioni del Capricorno, Torino 2017.
[804] A titolo esemplificativo si può citare i tristemente noti cartelli con la scritta: «Non si affitta ai meridionali». Per ulteriori informazioni si veda: Giachetti, D., *Il giorno più lungo. La rivolta di Corso Traiano (Torino, 3 luglio 1969)*, BFS Edizioni, Pisa 1997.
[805] Casi, S., 2012, pp. 208-209.
[806] Cfr., *Ivi*, p. 209.

rivendicavano il rispetto dei loro diritti e nuovi scioperi e quella del sindaco che cercava invano di imporre il silenzio; il tutto sotto lo sguardo vigile dei pupazzi-poliziotti che venivano continuamente spostati a indicare la presenza oppressiva della polizia.

Lo spettacolo proseguiva con la rievocazione dell'assemblea di Lotta Continua del 28 giugno all'università, in cui gli attori leggevano le vere trascrizioni degli interventi degli operai riguardo all'organizzazione dello sciopero del 3 luglio, mentre dalle edicole gli «strilloni»[807] gridavano i titoli dei vari articoli di giornale usciti in occasione dello sciopero. Successivamente venne rievocato lo sciopero del 3 luglio attraverso la proiezione delle fotografie degli scontri, la presenza della camionetta della polizia, una semplice struttura di legno rettangolare simile alla base di un carretto con quattro ruote e con sopra la maschera del vicequestore Vorìa[808] e il racconto dell'intera vicenda da parte degli strilloni delle varie edicole secondo il punto di vista dei rispettivi giornali.

La scena successiva ripercorreva lo svolgimento del processo in cui ciascun imputato rispondeva alle domande del Presidente del Tribunale, posto su uno dei praticabili, mentre il vicequestore Vorìa e i poliziotti davano la propria testimonianza «salendo e scendendo in continuazione dalla 'camionetta'»[809]. Il Presidente, durante la lettura della motivazione della sentenza, riconosceva «la legittimità morale delle manifestazioni operaie anche senza il sindacato»[810], facendo così cadere «il reato di adunata sediziosa»[811] e lasciando solo «quello, molto meno grave, di non aver sciolto la dimostrazione dopo gli inviti delle autorità».[812] Lo spettacolo si concluse con la lettura della motivazione da parte del Presidente e con l'invito da parte del pubblico a nuove forme di lotta.

Un'analisi dello spettacolo *600.000* di Scabia e del quartiere Mirafiori Sud consente di individuare alcune caratteristiche, oltre a quelle già indicate in precedenza, proprie del lavoro di Scabia tra cui figura il dispositivo della citazione, elemento cardine su cui si fonda la concezione dei personaggi e l'intero spettacolo; infatti, in *600.000* «la funzione degli attori corrisponde a quella di portatori (porgitori) di parole altrui».[813] Essi, dunque, azzeravano la dimensione dell'interpretazione diventando esclusivamente attori-voce che si limitavano a leggere le vere dichiarazioni degli operai e i documenti ufficiali del processo gridando slogan durante la rappresentazione e rivendicando i diritti degli operai.

Dunque *600.000* venne concepito come uno spettacolo di citazioni realizzato attraverso il sapiente montaggio di parole e immagini secondo il modello del teatro documentario inteso come «verifica comunitaria (quasi una lettura condivisa) degli atti di un evento che […] il pubblico conosce bene e vuole ricordare».[814] L'attore, infatti, diventava un mezzo attraverso cui esprimere la volontà e i sentimenti di un intero quartiere contro il sistema disumanizzante della fabbrica e l'ostilità, più o meno velata, delle istituzioni.

[807] *Ibidem*.
[808] Il vicequestore Renato Vorìa è stato colui che aveva diretto la polizia in occasione dello sciopero del 3 luglio e aveva ordinato la carica della polizia. Casi, S., 2012, p. 210, cfr.
[809] Casi, S., 2012, p. 210.
[810] *Ivi*, p. 211.
[811] *Ivi*, p. 211.
[812] *Ibidem*.
[813] *Ivi*, p. 212.
[814] *Ivi*, p. 215.

In sintesi il ruolo dell'attore in *600.000* si può riassumere nelle seguenti funzioni: portatore di citazioni, «pura voce»[815] che si muoveva tra il pubblico rivendicando i diritti degli operai, interprete vocale di una volontà condivisa dal pubblico e funzione meccanica di spostamento dei pupazzi-poliziotto.

Di tutt'altro tenore si configurò l'esperienza di Scabia e del Gruppo di Ricerca nel quartiere La Falchera, area abitativa a poche centinaia di metri dagli stabilimenti Snia (Società Nazionale Industria Applicazioni Viscosa). Il nuovo quartiere era stato progettato agli inizi degli anni '50 da un gruppo di architetti guidati da Giovanni Astengo (1915-1990)[816] a seguito dei bombardamenti avvenuti nel 1943-1944 che avevano danneggiato e distrutto numerosi edifici. [817]

Il piano urbanistico prevedeva la realizzazione di ventidue palazzine a schiera di tre piani l'una, disposte a U e a linea spezzata per favorire la presenza di giardini e aree verdi, tuttavia, quando nella metà degli anni '60 giunsero gli operai provenienti dal Sud richiesti dalle fabbriche, essi si trovarono di fronte a una realtà estranea che esaltava la sensazione di sradicamento:

> Non solo il tocco ricercato dei mattoni a vista venne interpretato dagli immigrati come evidenza dell'incompiutezza e della provvisorietà delle case ma perfino la presenza dei giardini venne percepita negativamente. […] A ciò si aggiunsero subito, naturalmente, i mali di tutte le zone operaie periferiche.[818]

Scabia e il Gruppo di Ricerca entrarono in contatto con gli abitanti della Falchera in alcune assemblee di lavoro indette in occasione dello sciopero generale del 19 novembre 1969; il dibattito consentì al Gruppo di Ricerca di tracciare un profilo della situazione nel quartiere che era «privo di un'identità comunitaria, formato da entità sradicate che non si avvertono come unità»[819] e che covava una profonda rabbia che non si traduceva in lotta politica bensì in pura ostilità e diffidenza nei confronti di chi non risiedeva nel quartiere.

A pochi giorni di distanza dalla prima riunione, gli abitanti si mostrarono ostili nei confronti del Gruppo di Ricerca e in particolare contro lo Stabile «per l'organizzazione maldestra degli spettacoli portati in decentramento»[820]. L'astio raggiunse il culmine durante l'incontro del 9 dicembre 1969 in cui l'Attivo Teatrale del quartiere fece una mozione contro lo Stabile e accettò di proseguire i lavori dello spettacolo esclusivamente con Scabia e il suo Gruppo.

Scabia, in accordo con l'Attivo Teatrale, decise di creare un testo, incentrato sul tema della scuola e del lavoro nelle fabbriche, realizzato attraverso il montaggio di due differenti libri, ovvero *Lettera a*

[815] *Ivi*, p. 219.
[816] Sulla figura di Astengo e sul suo operato si veda in particolare: Dolcetta, B., Maguolo, M., Marin, A., *Giovanni Astengo urbanista: piani, progetti, opere*, Il Poligrafico, Padova 2015.
[817] Cfr. https://www.museotorino.it/view/s/095c9f6c8c6b456c9f52c62ab8c9faab in cui sono inseriti numerosi documenti tra cui il censimento degli edifici danneggiati o distrutti.
[818] Casi, S., 2012, pp. 132-133.
[819] *Ivi*, p. 133.
[820] *Ivi*, p. 133.

una professoressa[821]*,* della scuola di Barbiana e pubblicato nel 1967, e la raccolta di interviste *I lavoratori studenti*[822]*,* pubblicata da Einaudi nel 1969.

Nel gennaio del 1970 iniziarono così numerosi incontri con i giovani dell'Attivo Teatrale, incentrati sulla lettura e commento delle due opere al fine di comprendere l'essenza e il messaggio dei due testi e di individuare «la chiave drammaturgica» per la realizzazione dello spettacolo.

Il titolo dello spettacolo *Un nome così grande* venne individuato da Scabia dopo aver analizzato la testimonianza di un ragazzo lavoratore di 17 anni, presente nel libro inchiesta *I lavoratori studenti,* all'interno della quale il giovane manifestava i suoi timori nel dover andare a lavorare per la Fiat:

> Mi trovo bene dove lavoro, in una fabbrica dove siamo centocinquanta persone. Mi vogliono cambiare; anche la mia famiglia cerca di farmi andare a questa Fiat, che porta un nome così grande, ma io non ho nessuna voglia di andarci.[823]

Nel marzo del 1970, il processo di creazione ed elaborazione dello spettacolo *Un nome così grande*[824] della Falchera incontrò numerosi ostacoli e sabotaggi ad opera di una nutrita parte degli abitanti del quartiere. Essi, guidati dal prete della zona, oltre a boicottare le prove, chiedevano di poter modificare lo spettacolo con l'aggiunta di più personaggi positivi e con la drastica riduzione delle critiche al sistema.

Secondo Scabia, tale resistenza venne incoraggiata segretamente da alcuni esponenti dello stesso Stabile[825], in quanto consideravano lo spettacolo come un attacco diretto alle istituzioni scolastiche e alle fabbriche.

Per evitare il totale disfacimento e il blocco dello spettacolo, Fadini decise di convocare una settimana prima del debutto, un'assemblea di quartiere con lo scopo di salvaguardare lo spettacolo e «chiedere la sua approvazione».[826] L'esito favorevole della votazione consentì al Gruppo di Ricerca e all'Attivo Teatrale di mettere in scena lo spettacolo l'8 aprile 1970, nonostante il forte clima di tensione causato dalle ostilità dei dissidenti. Essi, infatti, organizzarono nel centro sociale del quartiere durante il giorno dello spettacolo un'assemblea di protesta col chiaro intento di sabotare il lavoro di Scabia e del Gruppo di Ricerca.

La rappresentazione non riscosse il successo sperato dal momento che «delle migliaia di abitanti del quartiere, alla fine, a vedere lo spettacolo»[827] furono «solo un centinaio di persone o poco più»[828],

---

[821] Milani L., Scuola di Barbiana. *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano 2017.
[822] Arian, L., G. (a cura di), et al., *I Lavoratori Studenti. Testimonianze Raccolte A Torino*, Einaudi, Torino 1969.
[823] *Ivi*, p. 105.
[824] Testo e regia a cura di Giuliano Scabia, in collaborazione con il Gruppo di Ricerca del Teatro Stabile di Torino e con l'Attivo Teatrale del quartiere La Falchera. Con Gigi Angelillo, Luciana Barberis, Pier Antonio Barbieri, Walter Cassani, Loredana Perissinotto, Giuliano Scabia, Armando Vello. Burattini di Francesca Moretti. Materiali scenici di Paola Bassani e Graziella Balsamo. Torino, cinema La Falchera, 8 aprile 1970. Repliche successive: Centro sociale del quartiere Mirafiori Sud, 9 aprile 1970; palestra della scuola Novaro, quartiere Corso Taranto, 10 aprile 1970; palestra della scuola Leopardi, quartiere Le Vallette, 13 aprile 1970; chiesa della Resurrezione, quartiere Corso Taranto, 19 aprile 1970. Cfr., Casi, S., 2012, pp. 224-225.
[825] Cfr., *Ivi*, p. 136.
[826] *Ivi*, p. 137.
[827] *Ivi*, p. 138.
[828] *Ibidem*.

ma nonostante l'esito negativo *Un nome così grande* venne replicato nei quartiere Mirafiori Sud e Corso Taranto dove ottenne un enorme successo.

Lo spettacolo, concepito da Scabia come la combinazione in chiave drammatica di *Lettera a una professoressa* e *I lavoratori studenti. Testimonianze raccolte a Torino*, venne presentato come un'azione teatrale sui problemi della scuola e della fabbrica, con particolare attenzione alla Fiat considerata come un'entità in grado di controllare e manipolare a piacimento le vite dei lavoratori.

Rispetto a *600.000*, lo spazio scenico, impostato in senso frontale rispetto al pubblico, venne strutturato in tre livelli: il primo livello caratterizzato da una struttura lignea su più piani occupata da due praticabili e, in mezzo, da un teatro di burattini; il secondo livello destinato al consiglio dei professori e infine il terzo livello interamente occupato dalla Grande Madre Fiat, ossia una grande maschera di ferro ricavata dal radiatore di un'automobile.

Lo spettacolo iniziava con la lettura da parte del consiglio dei professori di alcuni passi di *Lettera a una professoressa* al posto dei canonici scrutini, sotto lo sguardo della Grande Madre Professoressa, ovvero una docente incaricata di interpretare la Professoressa del titolo del libro. La recitazione venne impostata sul tono dell'assurdo e dello straniamento al fine di ottenere un effetto grottesco.

Lo spettacolo proseguiva con la comparsa del teatrino di burattini, posto al di sotto del consiglio di professori, in cui i docenti del tavolo sovrastante, deformati e grotteschi, discutevano durante gli scrutini di Gianni del libro di Barbiana, indicato come un alunno difficile e problematico da mandare nelle classi differenziali.[829]

Gianni-burattino, rivolgendosi al pubblico, raccontava di aver abbandonato la scuola e di essere stato assunto dalla Fiat.

Dopo un momento di dibattito con il pubblico, lo spettacolo proseguiva con la lettura di ulteriori brani del libro e con le relative discussioni tra i professori tra cui il dibattito sulla mortalità scolastica.

Seguiva un secondo teatrino in cui il lavoro di due burattini-operai addetti alla catena di montaggio, veniva controllato «dall'Occhio del Guardione»[830], ovvero l'operaio incaricato di supervisionare l'efficienza dei suoi sottoposti; il tutto sotto lo sguardo attento della «Grande Madre Burattina»[831], ossia la Fiat stessa.

Al termine della scena, Scabia interveniva direttamente per dialogare con il pubblico e porre domande sulla struttura drammaturgica dell'azione.

L'epilogo dello spettacolo prevedeva la messa in scena di un terzo teatrino di burattini presentato come «fiaba finale»[832], in cui la rivolta dei burattini contro il sistema oppressivo della fabbrica culminava con la distruzione della maschera della Grande Madre. Tale effimero successo era destinato ad essere una mera illusione dal momento che la maschera abbattuta non era che un

[829] Le classi differenziali vennero abolite solamente nel 1977 ed erano utilizzate per confinare gli alunni ritenuti disadattati e problematici inclusi gli studenti provenienti da famiglie povere o immigrate dal Sud. Cfr., Casi, S., 2012, p. 227.
[830] Casi, S., 2012, p. 228.
[831] *Ibidem*.
[832] *Ibidem*.

misero frammento dell'enorme mascherone di ferro della Grande Madre, la cui monolitica presenza continuava ad oscurare le vite degli studenti-lavoratori.

Se da un lato il lavoro di Scabia a Mirafiori stabiliva un forte legame tra il territorio e i suoi abitanti, arrivando a dar vita a un vero e proprio teatro «di e per la comunità»[833], L'esito finale dell'esperimento di Scabia nel quartiere La Falchera si costiuì come «un teatro contro la comunità» dal momento che trovò una forte resistenza di un'ampia parte degli stessi abitanti.

L'esperimento di Scabia di realizzazione del *Teatrino di Corso Taranto* con i bambini dell'omonimo quartiere, benché incompiuto e non rappresentato (eccezion fatta per qualche breve frammento all'interno di un altro spettacolo[834]), fu, paradossalmente, l'esito più felice di tutta l'operazione di Decentramento teatrale; in particolare divenne un vero e proprio punto di riferimento «per la nascente animazione teatrale con i bambini e i ragazzi»[835].

Il Gruppo di Ricerca si trovò ad operare all'interno di un quartiere sovrappopolato[836], senza servizi pubblici e con una crescente cementificazione, ma ben consapevole dal punto di vista sociale e politico dei propri diritti e rivendicazioni.[837]

Gli stessi abitanti, organizzati nell'Attivo Teatrale, in particolare i due sacerdoti, gli studenti di Architettura e i rappresentanti dello Iacp (Istituto Autonomo Case Popolari), accolsero con entusiasmo le proposte di Scabia e del Gruppo di Ricerca dal momento che contribuivano a rendere manifeste le criticità che affliggevano il quartiere.

Scabia operò su due linee di lavoro: da un lato la realizzazione, con il supporto dell'Attivo Teatrale, di un cinegiornale avente come fulcro principale il tema dell'immigrazione e le lotte di quartiere, dall'altro la creazione, insieme ai bambini della quarta elementare della scuola di Novaro, del *Teatrino di Corso Taranto,* fondato sul lavoro di preparazione dei materiali (scene e burattini) e sul racconto della vita nel quartiere dal punto di vista degli stessi ragazzi.

Il film *Cinegiornale di lotta di Corso Taranto,* girato in Super 8 e realizzato da Guido Ponzo e Mimmo Langerano, due studenti di Architettura, era strutturato secondo il modello dei film di quartiere[838] in cui gli stessi abitanti attraverso interviste e immagini, restituivano allo spettatore la

[833] *Ivi*, p. 139.
[834] *Ivi*, pp. 151-152.
[835] *Ivi*, p. 151.
[836] Secondo il progetto di costruzione, il quartiere avrebbe dovuto ospitare 6.300 persone in 32 lotti, invece ne vennero realizzati solamente 23 a fronte di 6.700 abitanti. Cfr. Casi, S., 2012, p.143; cfr. Angeli, L., Costrovilli, A., Seminara, C., *Corso Taranto,* p. 29.
[837] In particolare si ricorda l'impegno del collettivo politico: *quartieristi,* formati da studenti, proveninenti principalmente dalla facoltà di Architettura, e da operai, così chiamati con intento dispregiativo dai militanti di Lotta Continua e di Potere Operaio. L'intento dei *quartieristi* era quello di ottenere delle rivendicazioni all'interno del quartiere come la costruzione di servizi pubblici, aree verdi, luoghi di aggregazione sociale. Nel 1969 uno dei successi del collettivo fu il ridimensionamento della chiesa di Corso Taranto al fine di ottenere uno spazio verde all'interno del lotto. Una delle maggiori criticità di Corso Taranto riguardava il contesto scolastico, caratterizzato da aule scolastiche insufficienti, dall'assenza del doposcuola e della mensa, e inadatto a soddisfare le richieste delle famiglie. Casi, S., 2012, p. 144, cfr.
[838] Si faccia riferimento alle esperienze newyorkesi dei film di quartiere in cui gli stessi abitanti effettuavano le riprese e le riproiettavano in modo tale da poter rispecchiarsi e riconquistare la propria immagine. Tali esperimenti erano stati ideati da Bud Wirtschafer e da Richard Schechner e conosciuti in Italia attraverso la pubblicazione del 1968: Schechner, R*., La cavità teatrale*, De Donato, Bari 1968. Per ulteriori approfondimenti si veda in particolare: Schechner, R., *Environmental Theater*, Applause Theatre & Cinema Books, New York 1994.

vita quotidiana del quartiere «dall'esodo mattutino degli operai verso la Fiat alle difficoltà delle donne nella gestione della vita famigliare e ai giochi dei bambini in strade invase dalla spazzatura».[839] Il finale era caratterizzato da una carrellata di primi piani degli abitanti del quartiere, mentre una voce fuori campo sosteneva la necessità di continuare a lottare «contro tutti i padroni».[840] Il *Cinegiornale,* benché annunciato nella conferenza stampa dello Stabile del 2 aprile 1969, non venne mai proiettato[841] in quanto osteggiato segretamente dallo stesso Stabile.

Il Gruppo di Ricerca impostò il lavoro con i bambini della quarta elementare Novaro su due direttrici: una prima fase di preparazione delle scene e dei burattini e una seconda di analisi delle difficoltà presenti nel quartiere attraverso ricognizioni sul campo. Il processo venne incentrato sulla preparazione di burattini in compensato, cartone e cartapesta, di scenografie rappresentanti vari edifici del quartiere e sulla registrazione da parte degli stessi bambini della propria giornata tipo.

Gli strumenti adottati da Scabia e dai suoi collaboratori, quali il registratore e la cinepresa, si dimostrarono essenziali per coinvolgere i ragazzi e al contempo documentare le fasi di lavoro. Si arrivò, dunque, a strutturare il *Teatrino di Corso Taranto* in 8 parti: il mattino, il viaggio verso la scuola, la lezione, il refettorio, il gioco, la sera, la notte e la "nevicata di immondizie".

Se da un lato le prime 6 sequenze erano connotate da un forte senso di adesione alla realtà, le ultime 2 presentavano tratti fiabeschi di grande potenza evocativa; infatti nella "notte" la dimensione onirica consentiva ai ragazzi il ricordo del loro paese di provenienza, mentre la "nevicata di immondizie" denunciava l'assenza di numerosi servizi pubblici tra cui il ritiro della spazzatura, paragonata alla neve che ricopriva l'intero quartiere.

Le singole scene si costituirono a partire dal lavoro di improvvisazione dei bambini, supervisionato da Scabia, i quali interpretavano sia se stessi sia gli adulti durante le situazioni di vita quotidiana. Essi, attraverso l'utilizzo di un linguaggio fresco e infantile[842], mostravano le difficoltà presenti sia nel contesto familiare, schiacciato e oppresso dalla dimensione lavorativa disumanizzante della fabbrica, sia nel tessuto scolastico, del tutto impreparato ad accogliere, istruire ed educare i bambini.

Il *Teatrino di Corso Taranto* incontrò il veto da parte della direzione scolastica preoccupata per possibili strumentalizzazioni in tempo di elezioni.[843] Questo atto deliberato di censura comportò l'impossibilità di mettere in scena lo spettacolo, costringendo così Scabia e il Gruppo di ricerca a inserirlo, benché a frammenti[844], in occasione della replica del 19 aprile di *Un nome così grande* presso la chiesa cittadina.[845]

L'esperienza di messa in atto di un'azione teatrale all'interno del quartiere Le Vallette si configurò come «la situazione più complicata da affrontare per Scabia e il suo Gruppo di Ricerca»[846] a causa

[839] Casi, S., 2012, p. 148.
[840] Scabia, G., *Teatro nello spazio degli scontri,* Bulzoni, Roma 1973, p. 273.
[841] Stefano Casi segnala che l'unica copia esistente del film, della presunta durata di 30 minuti, potrebbe essere conservata nell'archivio del Centro Studi del Teatro Stabile di Torino attualmente inagibile. Cfr. Casi, S. 2012, nota 64 p. 148.
[842] Casi, S., 2012, p. 162, cfr.
[843] *Ivi*, cfr.
[844] *Ivi*, p. 151, cfr.
[845] *Ivi*, p. 150, cfr.
[846] *Ivi*, p. 166.

dei forti contrasti tra gli abitanti dell'omonimo quartiere, riuniti nell'Attivo Teatrale, e i membri dell'Assemblea Teatro Le Vallette[847], un gruppo di giovani studenti universitari con delle precedenti esperienze teatrali[848] desiderosi di tradurre in azioni di strada i complessi problemi che affliggevano il quartiere.

Le ostilità erano dettate dal fatto che gli abitanti si lamentavano del loro scarso coinvolgimento da parte di Scabia e del Gruppo di Ricerca, a vantaggio dell'Assemblea Teatro Le Vallette, pienamente coinvolta nella creazione dello spettacolo *Sistema di reparto chiuso.*

L'idea era scaturita dal desiderio della compagnia di realizzare uno spettacolo autonomo e, dietro suggerimento di Scabia[849], l'Assemblea Teatro e il Gruppo di Ricerca si recarono, in data 29 gennaio 1969, presso l'ospedale psichiatrico di Collegno (TO) con l'obiettivo di elaborare un progetto basato su Brecht e sul tema del manicomio[850].

Questa esperienza portò Ronchetta, Salza, Vacchetto e Vigliani, membri dell'Assemblea Teatro Le Vallette, ad elaborare un'azione teatrale non-stop della durata di 33 ore[851] con l'intento di «portare gli spettatori a rivivere l'istituzione repressiva piuttosto che a vederla semplicemente rappresentata».[852]

Il luogo scelto per la messa in atto di *Sistema di reparto chiuso (Alla sezione n. 7 mi facevano fare la nanna).Visita ad una istituzione repressiva*[853] fu la sala della Delegazione Comunale delle Vallette: al piano terra e sulle scale vennero collocati dei pannelli con fotografie provenienti dall'ospedale psichiatrico di Racconigi (CN), mentre il primo piano venne scelto come luogo dell'azione vera e propria, come descrive accuratamente Stefano Casi:

---

[847] Il gruppo era composto da Alfredo Ronchetta, Alberto Salza, Emanuele Vacchetto e Ferdinanda Vigliani, Casi, S., 2012, p. 168, cfr.

[848] In particolare si ricorda lo spettacolo *Il felice compleanno della morte,* incentrato sui temi della morte e della violenza, espressi attraverso la lettura di diversi brani di Brecht, Kafka e Weiss, la danza e le proiezioni di diapositive sulla guerra in Vietnam. Cfr. Casi, S., 2012, p. 168.

[849] L'esperienza presso l'ospedale psichiatrico di Collegno porterà Scabia a realizzare nel 1973 l'esperimento di *Marco Cavallo* presso l'ospedale psichiatrico di Trieste in collaborazione col direttore Franco Basaglia il quale decise di utilizzare un'ala vuota della struttura per realizzare dei laboratori di pittura e di teatro a favore dei suoi pazienti. In particolare si veda: Scabia, G., *Marco Cavallo. Da un ospedale psichiatrico la vera storia che ha cambiato il modo di essere del teatro e della cura,* Alpha&Beta Editore, Merano 2018. Si rimanda inoltre al paragrafo I.9. per un'analisi approfondita della vicenda.

[850] Il gruppo dell'Assemblea Teatro Le Vallette aveva già lavorato in precedenza, luglio 1969, sul tema del manicomio a Racconigi (CN) con un'azione di strada a sostegno delle rivendicazioni dell'assemblea dell'ospedale psichiatrico locale. In quell'occasione il gruppo aveva svolto delle attività performative davanti a pannelli che mostravano attraverso fotografie il trattamento disumano che i pazienti ricevevano negli ospedali psichiatrici. In particolare si veda: Tedesco, C., *Il rumore del manicomio. Testimonianze dall'ospedale psichiatrico di Racconigi*, Araba Fenice, Cuneo 2019.

[851] In realtà più correttamente si trattò di 25 ore con uno stop notturno da mezzanotte alle 8 di mattina. Cfr. Casi, S., 2012, p. 187.

[852] Casi, S., 2012, p. 173.

[853] *Sistema di reparto chiuso (Alla sezione n. 7 mi facevano fare la nanna). Visita ad una istituzione repressiva*, azione teatrale e mostra spettacolo con film, diapositive, documentari, registrazioni. Assemblea Teatro Le Vallette in collaborazione con il Comitato di Quartiere, l'Attivo Teatrale delle Vallette e il Gruppo di Ricerca del Teatro Stabile di Torino. Azioni teatrali di Carlo Formigoni, Loredana Perissinotto, Lidia Ravera, Alfredo Ronchetta, Giorgio Sacchi, Alberto Salza, Emanuele Vacchetto, Ferdinanda Vigliani. Collaborazione di Giuliano Scabia, Costanza Gatti. Cfr. https://archivio.teatrostabiletorino.it/oggetti/415-decentramento-1969-70-sistema-di-reparto-chiuso-33-ore-non-stop-14-fotografie-italo-colombo
Torino, Sala della Delegazione Comunale delle Vallette, 7-8 febbraio 1970
Spettacolo della durata di 33 ore non stop

> Al primo piano si trova un corridoio che si può percorrere a sinistra o destra. A sinistra si aprono cinque stanze: due 'corsie' da una parte, un 'refettorio' e una 'prigione' dall'altro, e in fondo uno sgabuzzino (di servizio solo per gli attori). A destra stanno una stanza di 'isolamento', un'ampia 'sala di discussione' e due gabinetti, mentre il muro di fondo del corridoio dovrà servire per la proiezione di filmati. Ovunque, per terra, una striscia bianca. Dentro ogni stanza accessibile stanno panche per il pubblico e ulteriori pannelli fotografici (perfino nei gabinetti). Nelle due stanze chiamate 'corsie', in cui sono presenti dei letti, si sentono in continuazione le registrazioni di testi di varia natura sul tema dell'emarginazione. Il 'refettorio' contiene un semplice ripiano con fornelli e stoviglie. Al centro della stanza chiamata 'prigione' sta una gabbia di 3x3 metri in legno e rete attorno alla quale si può camminare. Nella sala di discussione, con molte sedie, stanno anche una scrivania e un registratore. Lo spazio più anomalo è quello di 'isolamento', perché nel vano dove dovrebbe esserci la porta sta una rete che ne impedisce l'accesso: il pubblico può soltanto guardare dal corridoio al suo interno, attraverso la rete.[854]

All'interno di questo spazio erano presenti, come performer, un infermiere con camice bianco e sette internati, vestiti come carcerati, che a rotazione assumevano il ruolo di guardia della prigione; il tutto era improvvisato, eccezion fatta per alcuni eventi, come ad esempio la passeggiata, stabiliti in determinati orari. Si trattava, dunque, di una serie di «micro-azioni, spesso fruite (o interagite) da gruppi minimi di spettatori»[855] come ad esempio i frequenti litigi tra gli internati, i vari tentativi da parte dei degenti-performer di innescare delle rivolte contro la guardia e di coinvolgere il pubblico per ottenere sostegno e supporto.

A livello metodologico ciò che interessava agli attori non era tanto la ricerca di uno studio dei personaggi, della loro storia e psicologia, bensì vivere direttamente le condizioni di costrizione, scegliendo così di non recitare il ruolo dell'internato, ma di viverlo in prima persona.

Accanto alla dimensione performativa era presente all'interno di una sala della Delegazione comunale un dibattito non-stop guidato dallo stesso Scabia nel ruolo di medico, in cui si analizzava e denunciava la disumana condizione carceraria degli ospedali psichiatrici assunti come «metafora di una condizione più complessiva di oppressione sociale nella quale far riconoscere la popolazione negletta delle Vallette».[856]

Nonostante i continui attriti tra gli abitanti delle Vallette e il Gruppo di ricerca di Scabia lo spettacolo *Sistema di reparto chiuso (Alla sezione n. 7 mi facevano fare la nanna).Visita ad una istituzione repressiva* ricevette il plauso non solo degli abitanti degli altri quartieri, ma anche dallo stesso Stabile.

I.9. Giuliano Scabia e l'esperienza di animazione in un ospedale psichiatrico

[854] Casi, S., 2012, pp. 187-188.
[855] *Ivi*, p. 189.
[856] Casi, S., 2012, pp. 194-195.

Fino all'introduzione della Legge Basaglia del 1978 che ridefinì la concezione di malattia mentale e sancì la chiusura dei manicomi, riformando il sistema di cura per il disagio mentale e segnando una svolta nel mondo dell'assistenza ai pazienti psichiatrici, la legge n.36 del 14 febbraio 1904 "Disposizioni sui manicomi e sugli alienati. Custodia e cura degli alienati"[857] regolamentava la gestione dei manicomi e il rapporto nei confronti degli «alienati».[858]

Essa stabiliva come principali criteri di internamento la pericolosità sociale e il pubblico scandalo, giustificando così il ricorso alla chiusura coatta dei potenziali pazienti all'interno dei manicomi:

> Debbono essere custodite e curate nei manicomi le persone affette per qualunque causa da alienazione mentale, quando siano pericolose a sé o agli altri e riescano di pubblico scandalo e non siano e non possano essere convenientemente custodite e curate fuorché nei manicomi. sono compresi sotto questa denominazione, agli effetti della presente legge, tutti quegli istituti, comunque denominati, nei quali vengono ricoverati alienati di qualunque genere.[859]

La legge Giolitti[860], dunque, non si preoccupava di tutelare, proteggere e curare il malato, bensì di operare un processo di esclusione dalla società con il preciso intento di relegare all'interno di istituti appositi gli «indesiderati sociali».[861] Pertanto, un ulteriore aspetto della Legge n. 36 del 1904 era proprio la facilità con cui si poteva essere costretti all'internamento; infatti, come ricordava Erving Goffman (1922-1982) in *Asylums, Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza* (1968), l'ingresso dei pazienti all'interno dei manicomi poteva avvenire secondo tre differenti modalità:

> perché supplicati dai familiari o sotto la minaccia di perdere i legami con la famiglia qualora rifiutino di entrare "spontaneamente"; con la forza, accompagnati dalla polizia; a loro insaputa, indotti con sotterfugi da altri, caso quest'ultimo limitato soprattutto ai giovani.[862]

Se da un lato, dunque, tale legge connotava in modo molto netto la psichiatria nel suo mandato di controllo sociale, dall'altro conferiva pieni poteri ai direttori dei manicomi, i quali avevano il controllo pressoché totale del destino dei malati dal momento che le dimissioni dovevano essere autorizzare con decreto del tribunale su esplicita richiesta del direttore del manicomio:

> Il direttore ha piena autorità sul servizio interno sanitario e l'alta sorveglianza su quello economico per tutto ciò che concerne il trattamento

[857] Fino all'introduzione della Legge n. 36 del 1904 l'Italia non si era ancora dotata di un quadro normativo omogeneo in materia manicomiale . Si veda: Babini, V., P., *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: una storia del novecento*, Il mulino, Bologna, 2009.
[858] Si rimanda al testo della legge 14 febbraio 1904, n. 36. "Disposizioni sui manicomi e sugli alienati. Custodia e cura degli alienati" (pubblicata nella gazzetta ufficiale n. 43 del 22 febbraio 1904).
[859] Art. 1 della legge 14 febbraio 1904, n. 36. "Disposizioni sui manicomi e sugli alienati. Custodia e cura degli alienati" (pubblicata nella gazzetta ufficiale n. 43 del 22 febbraio 1904).
[860] La legge n. 36 del 1904 divenne nota anche come legge Giolitti dal nome del Ministro dell'Interno proponente.
[861] Goffman, E., Asylums. *Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2010, p. 405.
[862] Goffman, E., *Asylums, Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2010, p. 159.

> dei malati, ed è responsabile dell'andamento del manicomio e della esecuzione della presente legge nei limiti delle sue attribuzioni. esercita pure il potere disciplinare nei limiti del seguente articolo.[863]

Lo stesso Goffman evidenziava come l'istituzione deputata alla cura del malato mentale fosse «contemporaneamente deputata alla sua totale distruzione, evidenziando così la contraddizione dell'istituzione stessa» dal momento che non era rivolta a riabilitare il malato ma a demolirlo:

> Sotto la copertura del modello medico, in realtà, l'istituzione psichiatrica tradizionale non è che un'istituzione carceraria, deputata a gestire gli elementi di disturbo sociale[864]

Tale visione era condivisa anche dal giornalista Nino Vascon, collaboratore di Basaglia durante la sua direzione dell'Ospedale Psichiatrico di Gorizia:

> In realtà la situazione del malato di mente in Italia è vergognosa: egli è l'unico malato che non ha diritto ad essere malato perché è definito « pericoloso a sé e agli altri e di pubblico scandalo». Noi lo chiudiamo dietro le sbarre e cancelli e, per dimenticarci il suo problema, lo trasformiamo in un « pacco », come dirà un'ammalata di Gorizia. In sostanza ne facciamo un uomo-oggetto affidato al gioco della sorte.[865]

Al momento del suo ingresso nell'ospedale psichiatrico il paziente veniva sottoposto a un processo di «profanazione del sé»[866] che era mirato a mortificare l'individuo, privandolo di tutti i legami ancora esistenti con il mondo esterno, e a fargli assumere la nuova identità di internato. Il reale obiettivo di tutte le istituzioni totali, manicomio incluso, era dunque quello di spezzare e violentare l'identità dell'internato, negando al soggetto qualsiasi principio di autodeterminazione, di autonomia e libertà d'azione e trasformandolo così in un corpo oggetto.

Tali processi, caratteristici delle istituzioni totali[867] come ad esempio gli ospedali psichiatrici e le prigioni, prevedevano delle «procedure di ammissione»[868], attuate dallo *staff* medico, che avevano come obiettivo quello di plasmare il nuovo arrivato e di fiaccarne la volontà così da poter essere «dato in pasto al meccanismo amministrativo dell'istituzione, per essere lavorato e smussato dalle azioni di routine»[869]:

---

[863] Art. 4 della legge 14 febbraio 1904, n. 36. "Disposizioni sui manicomi e sugli alienati. Custodia e cura degli alienati" (pubblicata nella gazzetta ufficiale n. 43 del 22 febbraio 1904).
[864] Goffman, E., Asylums. *Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2010, p. 404.
[865] Basaglia, F., *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Baldini+Castoldi, Milano 2018, p. 18.
[866] Goffman, E., *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2010, p. 44.
[867] Gofffman inquadrò brillantemente il concetto di istituzione totale definendolo come «il luogo di residenza e di lavoro di gruppi di persone che tagliate fuori dalla società per un considerevole periodo di tempo, si trovano a dividere una situazione comune, trascorrendo parte della loro vita in un regime chiuso e formalmente amministrato». Goffman, E., Asylums. *Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2010, p. 29.
[868] Goffman, 2010, p. 46.
[869] *Ivi*, pp. 46-47.

> Molto spesso si trova il personale degli istituti occupato in quelle che sono definite le procedure d'ammissione: «fare la storia, fotografare, pesare, prendere le impronte, assegnare numeri, indagare, fare la lista di ciò che la recluta possiede per depositarlo, spogliare, lavare, disinfettare, tagliare i capelli, consegnare i vestiti all'istituto[870]

In aggiunta alla sofferenza di essere privati del proprio corredo di identità, lo staff medico era autorizzato in caso di atti provocatori da parte degli internati all'utilizzo della terapia elettroconvulsivante (TEC)[871] come forma di punizione mascherata da trattamento medico. [872] In alcuni casi era persino richiesta la collaborazione di alcuni degenti che avevano il compito di assistere «i medici che praticavano lo shock ai pazienti, tenendoli fermi, aiutandoli a legarli ai letti o sorvegliandoli dopo che si erano acquietati».[873] Gli effetti di tali trattamenti che includevano «convulsioni»[874], «sospiri soffocati»[875] e «uno sbocco schiumoso di saliva alla bocca»[876], servivano inoltre come monito nei confronti degli altri pazienti «di ciò che può facilmente capitare anche a loro».[877]

Un ulteriore esempio di azioni punitive nei confronti dei degenti viene fornito da Franco Basaglia (1924-1980)[878] in *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico* in cui presenta al lettore la tecnica della "strozzina" che veniva utilizzata dai medici nei confronti dei malati "agitati":

> In un ospedale psichiatrico ad un malato «agitato» viene fatta la « strozzina ». Chi non conosce l'ambiente manicomiale ignora di che cosa si tratti: è un sistema molto rudimentale - in uso un po' dovunque - di far perdere coscienza al malato, soffocandolo. Gli viene buttato sulla testa un lenzuolo, spesso bagnato - così da non permettergli di respirare - che si avvita strettamente all'altezza del collo: la perdita di coscienza è immediata.[879]

---

[870] *Ibidem*.
[871] La terapia elettroconvulsivante (TEC) ebbe origine in Italia nel 1938 ad opera dei medici Ugo Cerletti (1877-1963) e Lucio Bini (1908-1964) come forma di terapia alternativa all'uso di metrazolo o insulina per indurre convulsioni controllate nei pazienti affetti da disturbi neuropsichiatrici. Le pubblicazioni di Cerletti e Bini ebbero un impatto di grandissima rilevanza anche oltre oceano e già nel 1938 la TEC iniziò a diffondersi rapidamente negli USA. Per ulteriori informazioni si rimanda alla voce "Elettroshock" dell'Enciclopedia Treccani consultata online: https://www.treccani.it/enciclopedia/elettroshock_(Universo-del-Corpo)/.
[872] E., Asylums. *Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2010, p. 51, cfr.
[873] Belknap, I., *Human problems of a State mental hospital*, McGraw-Hill, New York 1956, p. 194.
[874] *Ibidem*.
[875] *Ibidem*.
[876] *Ibidem*.
[877] *Ibidem*.
[878] Sulla figura di Franco Basaglia, noto psichiatra e neurologo italiano, fondatore di Psichiatria Democratica (1973) e ispiratore della Legge 180/1978, si veda in particolare: Basaglia, F., Basaglia, F., *Morire di classe. La condizione manicomiale fotografata da Carla Cerati e Gianni Berengo Gardin. Ediz. Illustrata*, Il Saggiatore 2024; Setaro, M. (a cura di), Basaglia, F., Fare l'impossibile. Ragionando di psichiatria e potere, Donzelli, Roma 2024; Basaglia, F., *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Baldini+Castoldi, Milano 2018; Basaglia, O., F., Basaglia, F., *La maggioranza deviante. L'ideologia del controllo sociale totale*, Baldini+Castoldi, Milano 2018; Basaglia, O., F., Basaglia, F., *Crimini di pace. Ricerche sugli intellettuali e sui tecnici come addetti all'oppressione*, Baldini+Castoldi, Milano 2018; Basaglia O., F. (a cura di), Basaglia, F., *L'utopia della realtà*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2005; Basaglia, F. (a cura di), *Che cos'è la psichiatria*, Einaudi, Torino 1973.
[879] Basaglia, F., *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Baldini+Castoldi, Milano 2018, p. 124.

All'interno degli ospedali psichiatrici era presente, inoltre, un ulteriore aspetto che contribuiva a corrompere ed erodere l'identità dei pazienti ovvero il "sistema dei privilegi", che consisteva in:

> Un numero relativamente esiguo di elementi – messi insieme con un certo intento logico – chiaramente espliciti a tutti coloro che vi partecipavano. Il risultato principale è che si ottiene un certo grado di collaborazione, da persone che spesso avrebbero buone ragioni per non collaborare.[880]

Tale sistema era caratterizzato da tre elementi principali: le "regole di casa", ovvero un insieme di prescrizioni e proibizioni che regolavano la vita all'interno del manicomio e che il paziente era tenuto a rispettare; l'acquisizione di alcuni privilegi in cambio dell'obbedienza allo staff medico e infine forme di punizioni in caso di infrazioni alle regole.[881]

Le gratificazioni che venivano concesse al malato dallo *staff* medico, erano costituite da semplici ricompense come la possibilità di bere il caffè, fumare e una maggiore tolleranza da parte dei sorveglianti del reparto:

> I privilegi consistono nell'ottenere un buon lavoro, le stanze e i letti migliori, piccoli piaceri come il caffè in reparto, un margine di vita personale più ampio di quanto non sia consentito alla maggior parte dei pazienti, poter uscire dal reparto senza controllo, godere – più di quanto non faccia la media dei ricoverati – della compagnia del sorvegliante o del personale sanitario come, ad es., il medico.[882]

Le punizioni, invece, andavano dalla sospensione dei privilegi ai maltrattamenti fisici e psicologici:

> Sospensione di tutti i privilegi, maltrattamenti psicologici, come il prendere in giro maliziosamente e mettere in ridicolo, punizioni fisiche talvolta modeste, talvolta pesanti, rinchiudere il paziente in una cella isolata, impedirgli o rendergli difficile l'incontro con il personale sanitario, minacciare di segnarlo sulla lista della terapia di shock, trasferirlo in reparti indesiderabili, e affidargli regolarmente compiti sgradevoli come pulire i malati sudici.[883]

A partire dagli anni Sessanta per cercare di fronteggiare le condizioni disumane degli ospedali psichiatrici ebbero inizio una serie di dibattiti e di interventi il cui obiettivo era quello di:

> dimostrare che è possibile rompere le istituzioni totali ridando ad esse la finalità formalmente dichiarata: la cura, l'accoglienza, l'aiuto, il sostegno. Ma solo a patto che si rompano il potere e la distanza fra chi dà e chi riceve e che si possa cercare insieme la via, al di fuori dei vecchi schemi: l'oggettivazione, l'esclusione, l'annientamento dell'altro, la cancellazione di ogni diritto, bisogno e desiderio, l'annullamento di ogni resistenza

[880] Goffman, 2010, p. 79.
[881] *Ivi*, pp. 76-77, cfr.
[882] Belknap, I., 1956, p. 164.
[883] *Ibidem.*

> soggettiva capace di incrinare l'«ordine», impedendo un'assunzione di responsabilità reciproca.[884]

In particolare a Gorizia, Basaglia attuò una radicale riforma dell'istituto manicomiale lavorando contro l'istituzionalizzazione dell'intero ospedale, dei medici, degli infermieri e dei malati. Nelle vesti di direttore operò una serie di cambiamenti quali l'eliminazione dei mezzi di contenzione meccanica, la ripresa dei contatti con l'esterno e l'abbattimento delle barriere fisiche secondo il modello del "manicomio aperto". Introdusse, inoltre, un più largo uso degli psicofarmaci e curò la riqualificazione teorica e umana del personale. Tale esperienza portò alla pubblicazione nel 1968 di *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, in cui Basaglia, direttore del manicomio di Gorizia dal 1961 al 1970, raccontò al pubblico gli orrori degli ospedali psichiatrici tradizionali e un nuovo modo di concepire le istituzioni psichiatriche.[885]

Un ulteriore esempio di deistituzionalizzazione dei manicomi nonché di applicazione dei principi di animazione teatrale fu l'esperimento condotto nel 1973 da Giuliano Scabia presso l'ospedale psichiatrico provinciale San Giovanni di Trieste.[886]

Tale vicenda si inserì all'interno di un lungo e complesso dibattito avviato verso la fine degli anni Sessanta dai movimenti di critica e di riforma delle istituzioni psichiatriche[887], che venivano ancora concepite come veri e propri luoghi di esclusione in cui si operava una «oggettivazione»[888] dei malati intesi come "devianze"[889] da gestire e controllare per consentire «agli altri la possibilità di vivere nella "norma" e nel "benessere"».[890]

Nel gennaio 1973 il fervente dibattito sulla gestione dei manicomi, sulla condizione degli internati e sulle difficili condizioni lavorative dei medici e infermieri spinse i coniugi Basaglia ad adottare presso l'ospedale psichiatrico provinciale San Giovanni di Trieste la formula sperimentale del "manicomio aperto", inteso come luogo adibito alla comunicazione e all'incontro tra interno ed esterno, tra "sani" e "malati".

Pertanto Basaglia, direttore dell'ospedale dal 1971, decise di affidare a un piccolo gruppo di artisti il compito di condurre un esperimento di animazione teatrale all'interno del manicomio insieme agli internati dei vari reparti con il preciso intento di farli uscire dalla loro condizione di isolamento e alienazione. Inizialmente tale proposta era stata avanzata da Basaglia a suo cugino Vittorio Basaglia

---

[884] Basaglia, F., *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Baldini+Castoldi, Milano 2018, pp. 10-11.
[885] Sulla figura di Franco Basaglia è stata realizzata dal regista Marco Turro (1960) nel 2010 una miniserie televisiva italiana intitolata *C'era una volta la città dei matti* che ripercorre le vicende che hanno portato alle conquiste della legge n.180 del 1978. Si veda in particolare: Buccaccio, E., Colja, K., Sarmoneta, A., Turco, M., *C'era una volta la città dei matti : un film di Marco Turco dal soggetto alla sceneggiatura : con interventi di Fabrizio Gifuni e Vittoria Puccini*, Alpha beta Verlag, Merano 2011.
[886] Per ulteriori approfondimenti sull'O.P.P. di San Giovanni di Trieste si veda: Barillari, D. (a cura di), *L'Ospedale psichiatrico di S. Giovanni a Trieste: storia e cambiamento 1908-2008*, Electa, Firenze 2008.
[887] Si pensi ad esempio al concetto di "comunità terapeutica" in Maxwell Jones (1907-1990), al pensiero critico di Ronald David Laing (1927-1989) e agli studi di David Cooper (1931-1986). Si veda in particolare: Cooper, D., *Il linguaggio della follia*, Feltrinelli, Milano 1978; Maxwell J., *Ideologia e pratica della psichiatria sociale*, ETAS Libri, Milano 1981; Briggs, D., *La comunità terapeutica : conversazioni con Maxwell Jones*, Centro italiano di solidarietà, Roma 1988; Mullan, B., *Mad to be normal : conversations with R. D. Laing*, Free association books, London 1995; Laing, R., D., *L'io diviso : studio di psichiatria esistenziale*, Centauria, Milano 2016.
[888] Goffman, 2010, p. 413.
[889] *Ivi*, p. 403, cfr.
[890] *Ivi*, p. 412.

(1936-2005), pittore e scultore, il quale decise di coinvolgere Giuliano Scabia all'interno del progetto.

Fin dalle prime fasi di lavoro un punto fermo di Basaglia e Scabia era la creazione all'interno del manicomio di uno spazio concepito come laboratorio aperto, ovvero un luogo di collaborazione attiva in cui i degenti sarebbero stati liberi di interagire tra di loro con il supporto degli artisti. Tale richiesta venne prontamente accolta dal direttore dell'ospedale di Trieste, il quale concesse ai due animatori un'ala dell'ex reparto P da utilizzare come base operativa per la gestione del progetto.

La scelta dell'impostazione metodologica dell'esperienza di animazione venne definita all'interno di una serie di riunioni aperte ai medici, infermieri e visitatori, durante le quali emerse l'idea di «animare i grandi oggetti, usandoli come pretesti e stimoli, facendo nascere intorno ad essi una gran quantità di avvenimenti, immaginandoli e discutendoli collettivamente (gestione collettiva dell'immaginazione di tutti), secondo i modi già sperimentati altre volte coi ragazzi, e con gli adulti, e secondo altri nuovi modi da inventare».[891]

Nelle riunioni successive i due artisti definirono secondo il modello dello "schema vuoto" di Scabia le linee generali del progetto che prevedeva la costruzione insieme ai pazienti di un grande oggetto[892], di burattini e pupazzi necessari per l'animazione delle storie inventate al P e un processo di «informazione permanente»[893] in tutto l'ospedale per mostrare ai degenti i materiali costruiti al P.

Tale processo venne condotto attraverso vari canali quali il giro dei reparti per informare tutti i malati dell'ospedale e per coinvolgerli all'interno del processo creativo del P, la stampa quotidiana di volantini in offset[894] «per informare singolarmente tutti sull'andamento del lavoro»[895], giornali murali e il «teatro vagante».[896]

L'intento di Basaglia e Scabia non era quello di «fare arte terapeutica»[897] per cercare di guarire i malati né di innescare forme di psicodramma sul modello di Moreno, ma quello di supportare lo sforzo che tutto l'ospedale sotto la guida di Franco Basaglia stava sostenendo, ovvero la de-istituzionalizzazione del manicomio e la creazione di un rapporto umano con i degenti.

Fin dai primi giorni di attività[898] i due artisti attuarono un processo di trasformazione degli spazi dell'ex reparto P, che in precedenza erano vuoti, squallidi e alienanti: l'intento era quello di garantire ai pazienti un luogo sicuro in cui riacquistare il proprio sé e uscire così dall'isolamento imposto dal manicomio.

---

[891] Scabia, G., Marco Cavallo. Una esperienza di animazione in un ospedale psichiatrico, Einaudi, Torino 1976, pp. 6-7.
[892] Inizialmente Basaglia e Scabia avevano proposto di realizzare una casa reale e fantastica da riempire con pupazzi e burattini e da animare con storie inventate nel corso dell'esperienza, ma, come si vedrà in seguito, si decise di realizzare la scultura in legno e cartapesta di Marco Cavallo. Tale idea era nata a partire dal racconto di una paziente dell'ospedale. Scabia, 1976, pp. 7, 15-16, cfr.
[893] Scabia, 1976, p. 7.
[894] All'interno dell'ospedale era presente una macchina per stampare in offset. Cfr. Scabia, 1976, p. 7.
[895] *Ibidem*.
[896] *Ibidem.*
[897] *Ivi*, p. 8.
[898] L'esperimento condotto da Scabia e Basaglia ebbe inizio il 3 gennaio 1973 e si concluse il 25 febbraio 1973 con la celebrazione della Festa di Marco Cavallo.

Durante i primi incontri presso il laboratorio P il gruppo iniziò a realizzare la prima serie di giornali murali[899] e di volantini per cercare di instaurare un rapporto con i degenti, i quali si dimostravano restii alla comunicazione:

> Per ora non riusciamo a entrare in contatto e comunicazione con la massa dei malati. Camminano. Stanno lì. […] Non è facile cominciare. Inoltre le difficoltà pratiche non sono indifferenti, sia per il P che è tutto da inventare, sia perché una parte di quelli che potrebbero collaborare (medici, infermieri) per ora sono indifferenti hanno il loro lavoro, e vanno conquistati, attraverso quello che saremo e che riusciremo a fare.[900]

Un punto di svolta fu l'incontro con il medico psichiatra Beppe Dell'Acqua[901], il quale ebbe un ruolo di mediatore tra il laboratorio P e il reparto Q; grazie al suo intervento, infatti, Scabia e Basaglia riuscirono a entrare in contatto con il collettivo Arcobaleno, ossia un laboratorio sperimentale di attività espressive aperto per i pazienti del reparto Q.

In occasione del primo incontro Scabia grazie al dialogo con Angelina, anziana degente intenta a disegnare «un cavallo con un corpo abbastanza geometrico, e la pancia suddivisa in piccoli rettangoli»[902], venne a conoscenza della storia di Marco Cavallo, ovvero un cavallo che l'ospedale usava per trasportare la biancheria da un reparto all'altro:

> C'era un cavallo fino a due mesi fa in OPP. Trasportava in su e in giù il carrettino coi fagotti della biancheria. Ma ormai era vecchio e stanco. Avevano deciso di ammazzarlo. L'ha salvato una petizione di tutto l'ospedale, malati infermieri e medici. Hanno ottenuto che venisse venduto. L'ha comprato, si dice, un farmacista che l'ha portato in un paesino del Friuli. Il cavallo si chiamava Marco. Marco Cavàl.[903]

A seguito di tale vicenda Scabia propose ai pazienti di realizzare una scultura in legno e cartapesta di Marco Cavallo da intendersi come il simbolo di una collettività che cercava di infrangere non solo le barriere interne, ovvero la gestione delle relazioni tra medici, infermieri e internati, ma anche quelle esterne, ossia il rapporto tra il manicomio e il mondo esterno.

Grazie all'intervento di Dell'Acqua numerosi pazienti provenienti dai vari reparti dell'ospedale[904] iniziarono a frequentare assiduamente il laboratorio P in cui si svolgevano numerose attività come il disegno pittorico terapeutico, la realizzazione di burattini e la creazione di storie e canzoni con relativa improvvisazione e canti.

---

[899] Si trattava di grandi fogli bianchi di 1 metro per 1,50 che venivano appesi ai muri del laboratorio P in modo tale da consentire ai malati di dipingere e di raccontare giorno per giorno attraverso le immagini le storie elaborate al P. Scabia, 1976, p. 13, cfr.

[900] Scabia, 1976, p. 13.

[901] Sulla figura di Beppe (Peppe) Dell'Acqua, noto psichiatra allievo di Basaglia, si veda in particolare: Dell'Acqua, P., Come si fa a insegnare Basaglia? : formare oggi alla salute mentale di comunità, in "Animazione sociale: esperienze e prospettive", 8(2022), p. 85-96; Dell'Acqua, P., *Non ho l'arma che uccide il leone. La vera storia del cambiamento nella Trieste di Basaglia e nel manicomio di San Giovanni*, Alphabeta, Merano 2014.

[902] Scabia, 1976, p. 15.

[903] *Ivi*, p. 15.

[904] L'ospedale psichiatrico di Trieste contava otto reparti tra cui B, C, D, Q, P, O, M, N. Cfr. Barillari, D. (a cura di), *L'Ospedale psichiatrico di S. Giovanni a Trieste: storia e cambiamento 1908-2008*, Electa, Firenze 2008.

In particolare il rapporto dei malati nei confronti della pittura e del foglio bianco suscitava dapprima sensazioni di timore dovute alla «paura di non saper fare»[905] e al desiderio di «evitare ulteriori scacchi»[906], successivamente consentiva al paziente di dialogare con se stesso e di superare i propri blocchi come nel caso di Silvana F., degente del reparto O:

> Silvana F., una malata del reparto O, ex maestra, è venuta tutta luminosa e sorridente a cercare i pastelli. […]. La sua mente è crollata di colpo, dopo un incidente (non si sa di che tipo) con uno scolaro, mentre insegnava e frequentava contemporaneamente l'università. […] Per disegnare usa prima i pennelli e le tempere, ma poi cerca i pastelli con la figura di Giotto sulla scatola. Mi spiega che quello che disegna è Giotto, e che disegna la pecora. Mentre parla mi chiama «signor maestro». Le sembra di essere a scuola, probabilmente, e mi vede come un maestro di scuola (entro *per lei* in questo ruolo). […] Stiamo risvegliando momenti di liberazione: ne siamo coinvolti anche noi.[907]

O ancora come nel caso di Cucù, uno dei più assidui frequentatori del laboratorio P:

> Riesce ad articolare solo pochi suoni, poco variati. Ma aiutandosi coi gesti comunica con esattezza. […] Arriva fra i primi, sceglie i colori (pennarelli o tempere), e svolge delle serie di disegni che sono variazioni su una forma base di partenza. Le variazioni sono sia nella forma sia nel colore. Questi segni sembrano analoghi ai suoni con cui Cucù parla. Anzi, sono più rigorosi, nella loro precisa e fantastica strutturazione. Non vanno certo letti come quadri, come pittura, ma piuttosto come scrittura, come alfabeti astratti e comunicanti. Si tratta di trovarne la chiave di lettura.[908]

Tale chiave interpretativa venne individuata da Scabia nelle partiture aleatorie in modo da poter trasformare la scrittura in suono:

> Quei ferri di cavallo con la schiena all'insù o all'ingiù, di varie dimensioni e diversi colori, disposti in righe movimentate, per decine di pagine successive, sono trasformabili in suoni, vocalismi. Ricordano certe grafie della nuova musica.[909]

Il disegno pittorico divenne dunque una delle forme primarie di un colloquio continuo tra gli stessi i ricoverati e gli artisti all'interno del P, la cui natura di "laboratorio aperto" consentiva a tutti (degenti, medici, infermieri, visitatori) di inventare, comunicare e sperimentare senza essere sottoposti al giudizio esterno.

---

[905] Scabia, 1976, p. 12.
[906] *Ibidem*.
[907] Scabia, 1976, p. 20. In questo caso benché non si possa parlare di vero e proprio psicodramma secondo l'accezione di Moreno è possibile individuare alcune caratteristiche di tale approccio come ad esempio l'interpretazione di un ruolo per supportare il malato.
[908] *Ivi*, p. 28.
[909] *Ivi*, p. 72.

Il successo di tale interazione era visibile ad esempio nel rapporto tra i pazienti Cucù e Franco, i quali spontaneamente si supportavano durante le varie attività:

> Cucù ad esempio si unisce a Franco, un giovane del C: Cucù fa dei riquadri e dei cerchi, Franco li riempie di colore, con attenzione […] e durante il lavoro Cucù stringe a sé Franco affettuosamente, come per dargli sicurezza.[910]

Dunque i due degenti che erano «pressoché incapaci di parlare»[911], riuscirono a stabilire una connessione profonda attraverso la pittura.

Accanto al disegno terapeutico un'ulteriore forma di comunicazione messa in atto all'interno del P fu la creazione di burattini pensati per svolgere una duplice funzione: da un lato terapeutica in quanto consentiva al paziente di creare un alter ego di se stesso o di un familiare come ad esempio un figlio, dall'altro scenica poiché permetteva di rappresentare le storie inventate al laboratorio.

> Una testa finalmente riusciamo a costruirla insieme a Cristina G. È una donna anziana […] sta al reparto O. Facendo la testa con noi, l'ha sentita sua. L'ha dipinta. Abbiamo «scoperto» che il burattino era suo figlio Guido. Siamo andati dietro al teatrino. Abbiamo recitato la storia di Guido. […] Riceve un grande applauso. È un successo.[912]

Inoltre lo stesso processo di creazione dei burattini prevedeva la collaborazione attiva tra gli artisti e i pazienti, i quali, plasmando e modellando i vari materiali (carta, giornali, cartone e vinavil), riversavano parte della loro identità all'interno degli stessi.

> Il padrone creatore del burattino può descrivere come il burattino è nato, chi è, come agisce, che cosa fa, cosa desidera, perché è fatto in quel modo. In un gruppo di burattini nati insieme il confronto delle biografie può rivelare tantissime cose sulla vita del gruppo.[913]

Il burattino, dunque, garantiva al malato la possibilità di esplorare sia il proprio mondo interiore attraverso attivazioni psicodrammatiche sia lo spazio esterno mediante la messa in scena di teatrini e operette al punto che venne predisposta all'interno del laboratorio una sezione di sartoria per la realizzazione dei vestiti:

> Così il burattino diventa un tramite dietro cui ci nascondiamo, pur rimanendo esposti. Col burattino in mano e allo scoperto recuperiamo la recitazione del pupazzo e insieme la recitazione del nostro corpo. Il burattino facilita la rottura della barriera che si interpone fra due che parlano.[914]

[910] *Ivi*, p. 70.
[911] *Ibidem*..
[912] *Ivi*, p. 25.
[913] *Ivi*, p. 183.
[914] *Ivi*, pp. 46-47.

Infine il canto, concepito nelle sue varie declinazioni quali canto libero, libri cantati e operine, divenne un'ulteriore modalità espressiva particolarmente apprezzata al P; infatti, la creazione di storie, canzoni, libri raccontati con relativa improvvisazione, divenne un'attività quotidiana all'interno del laboratorio. In particolare Rosina, una donna di circa cinquant'anni addetta alle pulizie dei vari reparti, assunse il ruolo di guida del gruppo in occasione di tutte le attività canore.

La creazione di storie e canzoni, nello specifico, costituì uno degli elementi di maggiore importanza all'interno del P dal momento che:

> In questo cantare […] ha luogo l'unificazione collettiva. Si concreta uno spazio dove i singoli hanno la possibilità di esprimersi, di stare con gli altri, di sentirsi più forti e ritrovare anche la forza di parlare.[915]

Fu proprio la vicenda di Marco Cavallo, asse portante e perno di riferimento dell'intera esperienza, a dare al gruppo la possibilità di inventare delle storie attraverso la forma del canto libero, ovvero «un parlare cantando, improvvisando la melodia e le parole».[916]

I racconti degli episodi di Marco Cavallo vennero successivamente inseriti all'interno di un grande cartellone (due metri per dieci) «nato pian piano, un giorno dopo l'altro, attraverso un duro e divertente lavoro collettivo»[917] che riassumeva non solo le tappe della costruzione materiale della scultura, ma anche gli avvenimenti importanti della vita del gruppo al P.

Le "operine", nate come «appendici della canzone di Marco Cavallo»[918], indicavano una storia cantata da più persone e recitata dal vivo mediante l'utilizzo di burattini o sagome di cartone. Solitamente tale rappresentazione era di breve durata e si svolgeva al di sopra di una pedana in legno (circa quindici centimetri di altezza e due metri per uno e mezzo di estensione), intesa non come un palcoscenico «che distacca nettamente chi guarda da chi è guardato»[919], ma come «luogo rialzato»[920] a cui tutti potevano accedere.

I libri cantati, al contrario, non prevedevano la recitazione, ma raccoglievano i disegni e le storie raccontate al P (fiabe e vicende biografiche dei pazienti) che venivano cantate e presentate al gruppo, come nel caso della fiaba di Cappuccetto Rosso, primo libro cantato realizzato al P:

> Mettendo insieme testo e disegni, cucendoli insieme, abbiamo alla fine un grande libro, di un metro per settanta, di dieci pagine. Ecco dunque dei disegni liberi che, messi in relazione fra loro, hanno generato una storia.[921]

I risultati dell'intera esperienza del laboratorio P confluirono nell'evento della "Festa di Marco Cavallo" tenutasi il 25 febbraio 1973 presso le vie della città di Trieste. La manifestazione venne

[915] *Ivi*, p. 39.
[916] *Ivi*, p. 188.
[917] *Ibidem*.
[918] Scabia, 1976, p. 91.
[919] *Ivi*, p. 184.
[920] *Ibidem*.
[921] *Ivi*, p. 30.

proposta al laboratorio P dal comitato di quartiere San Vito che era intenzionato a coinvolgere il gruppo nella realizzazione della «festa del bucaneve».[922]

Scabia e lo scultore Basaglia, interessati all'effettiva possibilità di rompere le barriere tra il manicomio e il mondo esterno, proposero invece di modificare il tema dell'evento in modo che fosse incentrato sull'incontro fra «un'istanza cittadina e l'attività del P, cioè l'ospedale».[923]

La prima operazione che il laboratorio P decise di intraprendere fu la creazione di seicento manifesti «da attaccare per tutta la città»[924] in modo tale da far conoscere all'esterno sia la figura di Marco Cavallo sia le istanze dei pazienti, dei medici e degli infermieri.

Nelle assemblee successive venne stabilito il percorso del corteo dal manicomio fino alla sommità del colle di San Giusto e a come riproporre l'ambiente del P all'interno della sala della festa:

> Si va alla sala dove si farà la festa. Bisogna attraversare tutta la città passando da San Giusto. Nella sala hanno già messo degli addobbi tradizionali da carnevale, ma li toglieremo tutti. Lo spazio della festa vogliamo reinventarlo noi, secondo lo stile del P.

Su proposta di Beppe Dell'Acqua si decise di far assumere alla manifestazione «un significato, un'indicazione politica»[925] a partire dalla frase da apporre su tutti i manifesti e i disegni da appendere nella sala della festa:

> Si vota all'unanimità per: MARCO CAVALLO È TUTTI GLI ESCLUSI. Ma quando alle due dopo pranzo proponiamo la frase al P c'è molta perplessità. Sembra che nessuno la capisca. Un infermiere allora propone di modificarla così: MARCO CAVALLO «LOTTA» PER TUTTI GLI ESCLUSI. Così la frase piace, e tutti l'approvano.[926]

Inoltre Scabia e Basaglia decisero di contattare la *troupe* di Radio Trieste invitandoli ad assistere per un giorno alle attività del P. Lo scopo dei due artisti era quello di far conoscere non solo a Trieste, ma anche «in giro per l'Italia», l'esperienza di Marco Cavallo e del "manicomio aperto":

> Questo, pensiamo, è un piccolo episodio da far conoscere perché la mentalità della gente si trasformi.

Assieme ai medici e agli infermieri vennero stabiliti come criteri per l'organizzazione dell'evento la partecipazione di trecentocinquanta degenti, un lungo corteo passando per le vie di Trieste e la «rappresentazione della storia di Marco Cavallo e della sua Amica»[927] sul colle di San Giusto.

Il 24 febbraio 1973, a un giorno dalla manifestazione, Scabia e Basaglia organizzarono una conferenza stampa per spiegare ai giornalisti il senso delle attività del laboratorio P, i legami con l'ospedale e il rapporto con i pazienti, specificando che lo spirito con cui era stata portata avanti

[922] *Ivi*, p. 92.
[923] *Ibidem*.
[924] *Ivi*, p. 110.
[925] *Ivi*, p. 120.
[926] *Ivi*, pp. 120-121.
[927] Scabia, 1976, p. 122. L'Amica di Marco Cavallo era un personaggio inventato dalla degente Rosina come suo alter ego all'interno della storia di Marco Cavallo. Successivamente venne costruito un burattino gigante dell'Amica per essere trasportato durante la manifestazione.

l'azione del P fu dettato dal desiderio di stabilire, ciascuno secondo il proprio mestiere e le proprie possibilità, un rapporto autentico sottraendoli così dall'essere un corpo oggetto.

Inoltre gli infermieri, i medici e gli artisti dell'OPP sottolinearono come la "Festa di Marco Cavallo" fosse anche l'occasione per evidenziare non solo i traguardi raggiunti dal laboratorio P, ma anche le contraddizioni esistenti e ancora irrisolte:

> Marco Cavallo vuole essere simbolo di un processo di liberazione in atto per tutti quelli che soffrono della vita manicomiale. In questo senso dobbiamo sottolineare che se pur questo processo di liberazione nell'OPP di Trieste è avviato, coloro che vi lavorano sperimentano, giorno per giorno, nella loro attività pratica, e sulla loro pelle e su quella dei malati, la persistenza di problemi insuperati. La realtà attuale dell'Ospedale è:
>
> Che malgrado il nostro impegno più intenso, le condizioni materiali di esistenza dei ricoverati sono ancora totalmente dominate dalla miseria e dalla mancanza degli oggetti più elementari (servizi igienici, vestiti, armadi, comodini, cibo decente, attrezzature sanitarie ecc.)
> Che le condizioni di lavoro degli infermieri sono estremamente disagiate (quarantotto ore settimanali, scarsità di personale, salari irrisolti, turni impossibili ecc.)
> Che manca qualsiasi prospettiva reale (lavoro, case, mezzi di sussistenza ecc.) per la maggior parte dei degenti così condannati a restare per sempre assistiti.[928]

Tali motivi spinsero gli organizzatori a confermare la loro presenza allo sciopero generale nazionale del 27 febbraio 1973 e allo sciopero provinciale del 28 febbraio 1973 al fine di sottolineare insieme ai lavoratori e ai sindacati la necessità di una trasformazione reale dell'istituzione psichiatrica.

Il 25 febbraio 1973, giorno della "Festa di Marco Cavallo", Scabia e Basaglia iniziarono i preparativi per portare all'esterno la scultura, ma incontrarono ben presto un imprevisto, dal momento che Marco Cavallo non riusciva a passare attraverso le tre porte del reparto. Il gruppo, dunque, decise di sfondare «il sovraporta, l'arco e i fianchi delle tre porte», utilizzando una scala come ariete. Una volta all'esterno, dopo aver abbattuto anche il cancello del P, si formò il corteo per far compiere a Marco Cavallo un giro completo dei reparti e per chiamare a raccolta tutti i degenti e i medici. L'effettiva uscita della scultura dall'ospedale fu un avvenimento di estrema importanza dal momento che «con lui è tutto il manicomio che va fuori!».[929]

Il corteo, dunque, attraversò le vie di Trieste «sotto gli sguardi un po' stupiti della gente»[930] e, giunto in prossimità della cattedrale, invitò i cittadini a unirsi alla festa di Marco Cavallo nella palestra del rione di San Vito, meta finale del percorso. Un volta raggiunta la palestra il laboratorio P mise in scena le storie di Marco Cavallo e una selezione di operine con il duplice intento di mostrare a tutti sia i risultati raggiunti dal P sia per rompere quelle barriere che separavano i "matti" dai cittadini.

[928] Scabia, 1976, pp. 127-128.
[929] *Ivi*, p. 130.
[930] *Ivi*, 1976, p. 131.

La festa divenne così un'occasione di incontro attuato «per rispondere a una domanda che la città, o almeno una sua parte, ci poneva. E che da un certo punto in poi hanno cominciato a porci anche i malati: - Quando xe che 'ndemo fora co' Marco Caval?»[931]

Benché i malati fecero ritorno al manicomio al termine dell'esperienza, l'attività di Scabia, di Basaglia e del laboratorio P, mise in moto un lavoro di trasformazione dell'istituzione manicomiale che culminerà con la chiusura dei manicomi e la promulgazione della legge Basaglia; infatti come ricordava Umberto Eco (1932-2016)[932] in *Un messaggio chiamato cavallo (1976)*[933]:

> Scabia si comporta molto correttamente, racconta la storia della sua esperienza, a nome anche dei suoi amici, e non ne trae commenti troppo metafisici. Ma è chiaro che il messaggio finale di Marco Cavallo è che i matti siamo noi.[934]

I.10. Franco Passatore e Silvio Destefanis: gli inizi del "Teatro-Gioco-Vita"

L'esperienza pionieristica di Franco Passatore (1929-2019)[935] e Silvio Destefanis (1945-2021)[936] si configurò come una delle prime, nonché maggiormente lodevoli, forme di applicazione dei principi dell'animazione teatrale, in particolare all'interno del tessuto scolastico.

L'intero percorso artistico di Passatore e Destefanis può essere suddiviso in due fasi (ante e post *Teatro-Gioco-Vita*): la prima (gennaio 1969-1971) definita "Gruppo Passatore-Destefanis" coincise con una fase di ricerca e di sperimentazione metodologica attraverso la progettazione di una serie di spettacoli quali *Ma che storia è questa? (1969), Ippopotami e coccodrilli (1969)* nei "Parchi Robinson" della città*, Un mattino che si chiama teatro (1970), L'albero più bello del mondo (1970)*, *Nino e gli altri (1970)*, *Qualcuno li vorrebbe diversi (1970)* e *il Circo Espresso (1971)*; la seconda, invece, coincise con la creazione del gruppo *Teatro-Gioco-Vita* (1971) grazie anche all'incontro con Ave Fontana e Flavia De Lucis, laureanda in psicologia e attrice.

Nel 1969, i due giovani attori progettarono per conto dell'Assessorato all'Istruzione del comune di Torino, uno spettacolo (*Ma che storia è questa?*) per i ragazzi della scuola media Nino Costa del Quartiere delle Vallette[937] in accordo con i docenti Daria Ridolfi[938] e Fiorenzo Alfieri[939], entrambi appartenenti al Movimento di Cooperazione Educativa.

---

[931] *Ivi*, 1976, p. 134.
[932] Sulla figura di Umberto Eco si vedano in particolare le recenti pubblicazioni: Beardsworth, G., S., Randal, E., A. (a cura di), *La filosofia di Umberto Eco*, La nave di Teseo, Milano 2021; Traini, S., *Le avventure intellettuali di Umberto Eco*, La nave di Teseo, Milano 2021.
[933] L'intervento di Umberto Eco si trova all'interno di Scabia, G., *Marco Cavallo. Da un ospedale psichiatrico la vera storia che ha cambiato il modo di essere del teatro e della cura,* Alpha&Beta Editore, Merano 2018. Si veda inoltre: Eco, U., *Dalla periferia dell'impero*, Bompiani, Milano 1977, pp. 332-336.
[934] Eco, U., 1977, p. 336.
[935] Sulla figura di Franco Passatore, studioso e pioniere dell'animazione teatrale, si veda in particolare l'intervista condotta da Anna Giuriola contenuta in: Bianchi, M., *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Titivillus, Corazzano 2009, pp. 19-22.
[936] Sulla figura di Silvio Destefanis, operatore culturale attivo in particolare nel contesto torinese, si veda in particolare: Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F., *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, Guaraldi, Firenze-Rimini 1972.
[937] Si rimanda al paragrafo: I.8 Giuliano Scabia e le operazioni di decentramento del Teatro Stabile di Torino.
[938] Sulla figura di Daria Ridolfi, docente e successivamente presidentessa del MCE, si veda in particolare l'articolo scritto dalla segreteria nazionale del MCE in occasione della morte di Ridolfi e l'intervista condotta da Gianni Giardiello a Daria Ridolfi pubblicata online al seguente link: https://www.mce-fimem.it/daria-ridolfi-maestra-mce/.

L'intento degli organizzatori era quello di portare il teatro all'interno della scuola, scegliendo di adottare un approccio metodologico incentrato su:

> teatro gratuito; cabaret come risposta critica di una loro realtà, quella del libro di testo, ribaltata; un discorso satirico/critico sul nozionismo, sulla mitizzazione della storia; i mezzi poveri ed immaginativi (senza «neppure» la pedana); […] apertura alla vera partecipazione improvvisata dei ragazzi: non solo risposte, non solo sì o no, ma i ragazzi che partecipano in prima persona, inventano, diventano protagonisti dello spettacolo.[940]

Benché la proposta del gruppo fosse «una sorta di teatro per bambini nello stile del quiz»[941], la vera anima dello spettacolo era visibile nella «discussione che seguiva la rappresentazione»[942]; infatti furono gli stessi ragazzi, abituati al dialogo in classe con gli insegnati Ridolfi e Alfieri sul contenuto del loro insegnamento, a proporre di condurre delle improvvisazioni e di limitare l'intervento degli attori.

Nello stesso anno, tra luglio e settembre, venne condotta da Passatore e da Destefanis l'animazione *Ippopotami e coccodrilli* all'interno dei "Parchi Robinson"[943] di Torino; l'evento, che prevedeva una durata complessiva di cinquanta giorni, aveva come obiettivo quello di garantire ai bambini «uno spazio teatrabile temporaneo» aperto dalle nove del mattino alle cinque di pomeriggio in cui poter attivare un processo di socializzazione e di drammatizzazione attraverso:

> la costruzione collettiva di una struttura libera agibile con giunti e tubi e pannelli di legno che trasforma lo spazio scolastico tradizionale in un luogo "teatrabile" adatto alla discussione ed alla scelta di un argomento, di un tema da drammatizzare.[944]

I temi scelti vertevano essenzialmente sia su argomenti di ambito scolastico sia su questioni di carattere sociale come ad esempio la drammatizzazione del lavoro degli operai all'interno della fabbrica della Fiat.

Una volta deciso il tema, l'attività successiva dei ragazzi prevedeva la creazione di elementi scenografici e di costumi realizzati a partire da materiali poveri come ad esempio la carta di giornale, cartapesta e vinavil. Durante l'effettiva drammatizzazione Passatore e Destefanis si limitavano a commentare e a stimolare «i diversi momenti con musiche d'ambiente e sonorizzazioni di rumori»[945] per non incorrere nel rischio di imposizioni. Infine, al termine della giornata i ragazzi si riunivano per analizzare e commentare le loro rappresentazioni sotto la guida dei due animatori.

---

[939] Sulla figura di Fiorenzo Alfieri, docente di ruolo presso la Scuola Elementare Nino Costa di Torino dal 1962 al 1976 e successivamente consigliere comunale presso il Comune di Torino dal 1975 al 1993, si veda in particolare: Alfieri, F., *La città che non c'era*, Dino Audino Editore, Roma 2012; Alfieri, F., Menon, L., *Strade parallele (la scuola, la vita)*, Dino Audino Editore, Roma 2013.
[940] Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F., 1972, p. 17.
[941] Lewicki T., *Animazione teatrale e teatro ragazzi nell'Italia del XX secolo. Un fenomeno fiorente nella prassi educativa e culturale*, LAS, Roma 2017, p. 41.
[942] Lewicki T, 2017, p. 41.
[943] Con l'espressione "Parchi Robinson" si è soliti indicare una serie di interventi estivi di animazione teatrale per bambini e ragazzi nei cortili delle scuole torinesi.
[944] Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F, 1972, p. 19.
[945] *Ibidem*.

Nel 1970 venne avviato il progetto *Un mattino che si chiama teatro* che prevedeva novanta discussioni con novanta scolaresche sull'origine del teatro come «primaria esigenza dell'uomo di comunicare».[946] A livello metodologico l'azione, condotta all'interno del tessuto scolastico, prevedeva la proposta di uno schema di discussione sulla nascita dell'uomo e la conseguente verifica da parte dei ragazzi «attraverso il dibattito e l'improvvisazione mimica».[947] Inoltre le stesse aule vennero modificate e reinventate come laboratorio teatrale a partire dall'eliminazione dei banchi, delle sedie e della cattedra.

Durante le improvvisazioni emerse che l'uomo non solo aveva perso la sua capacità di comunicare spontaneamente con i propri simili ma aveva anche costruito, con la nascita dei «ruoli sociali»[948], dei muri che contribuivano a minare la loro libertà. L'essenza del dibattito, dunque, riguardava la possibilità di analizzare gli aspetti critici della «situazione culturale/società odierna» e di proporre delle soluzioni andando così «alla ricerca e scoperta di un'umanità nuova».[949]

Sempre nel 1970 Passatore e Destefanis aprirono due Centri di ricerca e di sperimentazione espressiva all'interno delle scuole "Gabrio Casati" e "Nino Costa" di Torino.

Il fondamento del progetto era quello di presentare la libera espressione «come mezzo liberatorio della fantasia e della creatività, come comunicazione sociale, come strumento critico, come mezzo autoformativo di una cultura autonoma».[950]

Pertanto i due animatori avviarono con il supporto dei docenti, molti dei quali appartenenti al Movimento di cooperazione Educativa, una serie di incontri con i ragazzi utilizzando i due laboratori come luoghi privilegiati per «fare esperienza insieme».[951]

All'interno dei laboratori i bambini venivano sollecitati:

> alla drammatizzazione spontanea ed improvvisata/ alla mimica/ al canto libero come invenzione di testo e melodia/ all'improvvisazione di ritmi astratti o descrittivi mediante l'uso di strumenti costruiti da loro/ alla pittura/ al collage/ alla fotografia/ al modellaggio/ al cinema/ al linguaggio scritto e parlato/ all'uso dei mezzi tecnici come magnetofono, polaroid, riflettori.[952]

L'attività del Centro presso la scuola Casati si concluse nel mese di giugno del 1970 con l'evento chiamato *L'albero più bello del mondo,* ovvero una festa in cui i bambini invitarono gli abitanti del quartiere a partecipare per mostrare a tutti i lavori prodotti dal laboratorio come ad esempio la decorazione dei muri esterni della scuola. Tale evento venne filmato dal regista Luigi Comencini

[946] *Ivi*, p. 20
[947] *Ibidem.*
[948] *Ivi,* p. 21. Tale visione risente delle teorie di Rousseau dello stato di natura e del contratto sociale. Per ulteriori approfondimenti sulle teorie di Rosseau si veda in particolare: Rousseau, J., J., *Il contratto sociale*, Feltrinelli, Milano 2014.
[949] Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F, 1972, p. 21.
[950] *Ivi,* p. 22.
[951] *Ibidem.*
[952] *Ibidem.*

(1916-2007)[953] e inserito all'interno dell'inchiesta televisiva in sei puntate "I bambini e noi" come esempio di scuola "diversa".[954]

Sempre nel 1970 Passatore e Destefanis, insieme a due maestre della scuola Casati, realizzarono l'azione *Nino e gli altri,* ovvero un *happening* per le vie di Torino. Il nome dell'evento prevedeva spunto dalla presenza di un cavallo, di nome Nino, che trascinava per «per le strade della città dell'automobile»[955] un carro di legno carico di materiale per l'animazione con al seguito un centinaio di bambini chiamati a raccolta dagli stessi animatori.

L'azione venne strutturata in tre momenti principali: la prima fase prevedeva la suddivisione dei bambini in coppie a cui veniva distribuita una cassetta di legno contenente:

> un oggetto qualsiasi della loro realtà (una scarpa, un martello, una trappola per topi, un cappello, una bottiglia, un quaderno, un segnale di stop, una guida telefonica, ecc.)[956]

Lo scopo di questo esercizio era quello di inventare una storia a partire dall'oggetto individuato all'interno della cassetta e di illustrarla su un cartone bianco.

La seconda fase consisteva in una parata organizzata dai bambini i quali «suonando dietro il carro»[957] percorrevano le vie del quartiere per cercare di coinvolgere i loro genitori e i cittadini.

La terza fase, infine, era dedicata alla drammatizzazione delle storie inventate dai ragazzi:

> Si costruiscono «costumi» adatti alla improvvisazione della storia inventata, poi «rappresentano» con grande sicurezza la loro invenzione (hanno «costruito» il loro personaggio prima dipingendolo, poi facendosi il costume e infine drammatizzandolo).[958]

L'evento si concluse con un grande ballo collettivo e con la richiesta da parte dei bambini di poter replicare l'esperienza.

Nel settembre del 1970 Passatore e Destefanis avviarono il progetto *Qualcuno li vorrebbe diversi*, ovvero una raccolta di canti liberi e di interviste dei bambini accumulate nel corso delle loro precedenti animazioni all'interno delle scuole. Tali documenti vennero incisi su un disco di 33 giri preparato da Sergio Liberovici[959] ed Emilio Jona (1927)[960] in occasione del Festival nazionale dell'Unità di Torino.

---

[953] Sulla figura di Luigi Comencini si veda in particolare: Gili, A., J., *Luigi Comencini*, Gremese, Roma 2005.
[954] L'intera inchiesta risulta disponibile sulla piattaforma RaiPlay: "I bambini e noi", episodio 6, *Qualcosa di nuovo*.
[955] Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F, 1972, p. 23.
[956] *Ivi,* p. 25.
[957] *Ibidem.*
[958] *Ivi,* p. 26.
[959] Si rimanda al paragrafo: I.4 Remo Rostagno e Sergio Liberovici: l'esperimento di Beinasco (1967).
[960] Emilio Jona ha condotto numerose ricerche nel campo delle canzoni sociali e politiche pubblicando saggi, e realizzando dischi e testi radiofonici. Negli anni 1957-61 è stato uno degli iniziatori del gruppo "Cantacronache", la prima esperienza in Italia di canzone d'autore in opposizione a quella di consumo emblematicamente rappresentata dal Festival di San Remo. Con Sergio Liberovici ha condotto ricerche sull'espressività popolare urbana e contadina, finalizzate alla scrittura e alla realizzazione di un teatro radicato nel territorio quali ad esempio: *Il 29 luglio del 1900* (1972, premio Riccione); *Per uso di memoria (1972)*; *L'ingiustizia assoluta (1973)*; *É arrivato Piero Gori, anarchico,*

Le interviste realizzate dai ragazzi affrontavano in modo critico tematiche differenti come ad esempio il rapporto tra l'alunno e il maestro, accusato di imporre «con le armi delle note e dei voti»[961] uno studio puramente nozionistico delle discipline e di non tenere in considerazione la loro disparità sociale:

> c'erano bambini che erano abbastanza poveri, nel senso, figli di operai che non guadagnavano molto, che non potevano essere proprio, come dire, figli di ricchi come Agnelli. E c'erano là, i bambini più cattivi, cioè quelli che erano nella fila degli asini, erano i figli degli operai, invece i più bravi erano figli tutti di persone, impiegati, che prendevano duecentocinquantamila lire al mese, no. E… a noi questo non è sembrato giusto.[962]

O ancora l'assenza di aree verdi nelle zone di periferia di Torino e le lotte per garantire agli operai migliori condizioni lavorative:

> Per esempio la Fiat, no, che è grande, che ha molti operai: se alla Fiat facessero per una settimana sciopero… Agnelli avrebbe già paura e pagherebbe subito.[963]

Il successo ottenuto dal progetto convinse gli organizzatori del Festival Nazionale de L'unità di Torino ad affidare nuovamente nel 1971 la gestione «dell'animazione del settore bambini»[964] a Passatore e a Destefanis. In tale circostanza i due animatori avviarono, all'interno del Parco Ruffini di Torino, l'azione denominata *Circo espresso,* ovvero un'occasione di «gioco aperto»[965] rivolto ai bambini per tutta la durata del Festival (circa dieci giorni).

Lo scopo dell'evento, «condotto da una trentina di insegnanti e animatori provenienti da varie parti d'Italia»[966], era quello di offrire ai ragazzi il libero uso di tutti quei mezzi di espressione e comunicazione che il modello di scuola autoritaria negava loro come ad esempio il ciclostile, la pittura, la drammatizzazione di storie e il canto improvvisato.

La metodologia che venne adottata dagli animatori per guidare il gioco dei bambini prevedeva la costruzione di sedici *stands*, all'interno dei quali erano presenti i laboratori e i materiali adatti come ad esempio la tipografia con ciclostile in cui venivano creati articoli di giornale, il teatro dei pupi che prevedeva l'intera costruzione dei pupazzi, la sartoria in cui venivano realizzati i costumi per le drammatizzazioni, una sala per il disegno e la pittura, una «roulotte»[967] per l'improvvisazione di canti liberi e una «balera»[968] destinata alla rappresentazione delle storie.

---

pericoloso e gentile (1974); *Or se ascoltar mi state (1976).* Sulla figura dello scrittore Emilio Jona si veda in particolare: Jona, E., *Sono arrivato e la figura c'era in me (Da un'esperienza didattica alla cultura degli immigrati in una fabbrica torinese)*, Maltemi, Roma 2000; Jona. E., *Le ciminiere non fanno più fumo: canti e memorie degli operai torinesi*, Donzelli, Roma 2008.

[961] Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F, 1972, p. 51.
[962] *Ivi,* p. 53.
[963] *Ivi,* p. 56.
[964] *Ivi*, p. 61.
[965] *Ivi*, p. 62.
[966] *Ibidem.*
[967] *Ivi,* p. 61.
[968] *Ivi,* p. 62.

Gli stessi genitori dei ragazzi elogiarono l'iniziativa del gruppo di animazione e proposero di rendere il «villaggio dei ragazzi»[969], allestito presso il parco Ruffini, una struttura permanente gestita dagli insegnanti e dagli animatori:

> La permanenza di questa organizzazione permetterebbe non solo di avere a Torino una delle più originali iniziative nel campo delle strutture del tempo libero per i ragazzi, ma offrirebbe una preziosa occasione di tirocinio e di esperienze educative nuove a insegnanti e genitori.[970]

Con il termine delle esperienze torinesi[971] ebbe inizio la seconda fase delle attività dei due animatori che coincise con la creazione del gruppo *Teatro-Gioco-Vita* (1971) grazie anche all'incontro con Ave Fontana e Flavia De Lucis (1944)[972], laureanda in psicologia e attrice, a cui si aggiunse nel 1972 il pedagogista Diego Maj[973] da poco laureatosi con una tesi sul rapporto tra teatro ed educazione.

Il neonato gruppo *Teatro-Gioco-Vita* divenne subito protagonista, su invito del Piccolo Teatro di Milano, di una collaborazione attiva «sotto la sua etichetta»[974] per una durata complessiva di cinque mesi. Le premesse su cui si basò tale rapporto, sostenuto anche dall'Assessorato all'Educazione del Comune di Torino, prevedevano: la fruizione completamente gratuita per tutti i cittadini; l'eliminazione di qualsiasi concetto tradizionale di testo, di spettacolo preparato, di funzioni di attore, autore, regista; la presenza di pedagogisti per poter continuare a portare avanti le ricerche già avviate durante l'esperienza torinese e infine l'impegno da parte degli animatori ad assolvere il lavoro in forma completamente autonoma sia per l'aspetto organizzativo sia per quello tecnico (allestimenti, materiali, trasporti, ecc.).

L'interesse del *Teatro-Gioco-Vita* era quello di diffondere i principi dell'animazione teatrale all'interno delle scuole e di offrire all'insegnante l'occasione e gli strumenti per «stimolare le necessità espressive dei bambini con cui lavora».[975] Il gruppo decise così strutturare il loro intervento presso le scuole di Milano attraverso la costituzione di due *équipe*: la prima, formata da Passatore e Destefanis, aveva il compito di effettuare, «spostandosi ogni giorno di classe in classe e di scuola in scuola»[976], due differenti spettacolazioni, ovvero *Arrivano i vostri* per i bambini di quinta elementare e *Il libro parlante* destinato alle classi terze elementari. L'obiettivo della prima *équipe* era quello di «provocare l'insegnante di fronte a una problematica educativa basata sulla

---

[969] *Ivi,* p. 65.
[970] La lettera venne inviata da un gruppo di genitori al giornale "Unità" del 28 settembre 1971 nella rubrica "Lettere al cronista"; il testo è riportato integralmente in: Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F, 1972, pp. 65-66.
[971] L'ultima esperienza torinese di Passatore e Destefanis fu proprio il *Circo espresso*. Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F, 1972, p. 62, cfr.
[972] Flavia De Lucis rimase con il *Teatro Gioco Vita* dal 1970 al 1979: durante questo periodo lavorò praticamente in tutta Italia, con soste più lunghe a Torino (per conto del Teatro Stabile), a Milano (Piccolo Teatro), a Reggio Emilia (Teatro Municipale); partecipò alla pubblicazione di alcuni volumi tra cui *Io ero l'albero, tu il cavallo*, Firenze, Guaraldi, 1972; partecipò (come attrice e come collaboratrice ai testi) a trasmissioni radiofoniche : "Se la cantano così…" e "Se la inventano così…" e televisive: "Giocagiò" all'interno della quale aveva presentato la rubrica "100 e più giochi per vivere la scuola". Nel 1979 lasciò *Teatro Gioco Vita.* I seguenti dati sono stati recuperati dal CV di De Lucis disponibile online: http://intranet.unionepedemontana.pr.it/Pubblica/Allegati/1966.pdf.
[973] Sulla figura di Diego Maj e sulla sua attività in veste di direttore artistico all'interno del *Teatro-Gioco-Vita* si veda in particolare: Maj, D., *Dodicimilacinquecentoventi giorni di Teatro di Gioco di Vita*, Electa, Milano 2007.
[974] Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F, 1972, p. 69.
[975] *Ivi,* p. 76.
[976] *Ibidem.*

libera espressione»[977] e di analizzare le singole realtà scolastiche in modo da verificare l'effettiva disponibilità dell'insegnante, l'interesse dei bambini e la disponibilità della scuola all'apertura di un Centro di ricerca espressiva nel suo edificio. La seconda équipe, formata da Fontana e De Lucis, aveva il compito di elaborare, in accordo con il docente della classe, un programma di attività scolastiche incentrato sulla libera espressione dei ragazzi. Tale intervento prevedeva anche il coinvolgimento degli insegnati dei vari istituti così da creare una fitta rete di collaborazioni.

L'approccio metodologico adottato da Passatore e Destefanis con *Arrivano i vostri* prevedeva la suddivisione dei bambini in tredici gruppi ciascuno dei quali era invitato a scegliere una tra le tredici valigie disponibili. All'interno di ogni valigia era inserito un cartoncino su cui era segnato «il materiale contenuto e uno schema di indicazioni d'uso del materiale»[978]. Successivamente i ragazzi avevano il compito di realizzare degli articoli a partire dagli spunti offerti dai titoli di vari giornali.

In base al contenuto delle rispettive valigie i bambini potevano ad esempio drammatizzare l'articolo inventato, illustrarlo pittoricamente su un cartellone, inventare una radiocronaca o un'intervista e presentarlo mediante il teatro dei pupi. Al termine dell'attività la fase successiva prevedeva la presentazione dei lavori svolti e la loro spettacolazione recuperando così la dimensione globale e sociale della classe che la scuola di stampo tradizionale aveva indebolito e distrutto.

L'azione *Il libro parlante* aveva come obiettivo la composizione, il racconto e la drammatizzazione di una storia collettiva, nata dall'unione di singole storie, realizzata nell'ambito del contesto scolastico dai bambini di terza elementare. Gli animatori, infatti, invitavano gli alunni, suddivisi in gruppi da tre, a dipingere «su un cartone bianco di 70 centimetri quadrati»[979] i loro disegni e a esporti ai compagni di classe. Si esortava i bambini a «immaginare tutti insieme un'unica storia, cioè a comporre un libro dove personaggi, situazioni e ambienti siano gli stessi dei racconti individuali, questa volta collegati e coordinati da una logica ricostruzione delle varie parti».[980] La fase finale prevedeva la drammatizzazione dell'intero libro illustrato dando vita così a una serie di «improvvisazioni e di dialoghi singoli o contemporanei, un grande teatro che si snoda su una drammaturgia di gruppo».[981]

Nel febbraio 1972 il gruppo *Teatro-Gioco-Vita,* nell'ambito della manifestazione "Milano 8/12" dall'Assessorato alle iniziative culturali, dall'Ente del turismo, dalle EMME edizioni, con la collaborazione del Piccolo Teatro, avviò il progetto *Botteghe della fantasia,* ovvero una proposta di festa collettiva di cinque giorni incentrata sulle pratiche animative presso la Rotonda della Besana[982]. Tale evento, strutturato secondo il modello del *Circo espresso*, aveva come obiettivo quello di «offrire ai ragazzi una scelta di strumenti espressivi quanto più larga e libera possibile,

[977] *Ibidem.*
[978] *Ivi,* p. 85.
[979] *Ivi*, p. 106.
[980] *Ivi,* pp. 106-107.
[981] *Ivi*, p. 107.
[982] La Rotonda della Besana (MI) è un complesso tardobarocco (XVIII secolo), nato cono funzioni cimiteriali, strutturato attorno alla ex chiesa di S. Michele ai Nuovi Sepolcri, oggi sconsacrata e adibita a spazio espositivo. Dal 2014 è diventata la sede del Museo dei Bambini di Milano, centro permanente di progetti culturali e artistici dedicati all'infanzia. Per ulteriori informazioni si veda: https://www.muba.it/it; Fiorio, M., T., *Le chiese di Milano*, Electa, Milano 2006; Bascapè, C., G., *Che sarà mai? Risposta esauriente ai molti abitanti di Milano che non sanno nulla della Rotonda ... detta ... Foppone*, in «Diocesi di Milano : rassegna mensile di vita ambrosiana», A. 7, n. 5 (mag. 1966), p. 251-255.

articolata su un vasto spazio e agibile attraverso una serie di stands aperti ai ragazzi, ad ognuno dei quali corrisponde un mezzo espressivo diverso».[983]

I cinque giorni della Besana divennero un'occasione di festa non solo per i ragazzi molti dei quali tornarono più e più volte «a prendere parte al gioco, chi scegliendo nuovi strumenti espressivi, chi approfondendo la conoscenza di quelli già utilizzati», ma anche per gli adulti i quali riuscirono a vivere in modo autentico la dimensione di festa e a mettersi «su un piano di parità di fronte al lavoro dei ragazzi, senza soverchiarlo con le loro aspettative, senza svalutarlo con le loro codificazioni».[984]

Le *Botteghe della fantasia* fu l'ultima spettacolazione del gruppo originario di *Teatro-Gioco-Vita* in quanto nel 1973 Passatore decise di abbandonarlo per collaborare in modo autonomo con il Movimento di Cooperazione Educativa.[985]

Dunque, le esperienze condotte da Passatore e Destefanis e dal *Teatro-Gioco-Vita* nelle scuole torinesi e milanesi contribuirono a diffondere i principi dell'animazione teatrale sia all'interno del tessuto scolastico mostrando così un'alternativa solida sia all'esterno:

> In questa prospettiva il teatrante diventa animatore provvisorio del vero animatore del bambino, l'insegnante, mettendogli a disposizione vari strumenti, tutti orientati a rendere attualizzabile l'assioma: *un teatro giocato a scuola per una vita giocata come teatro*.[986]

[983] Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F, 1972, p. 126. Gli stands presenti erano: Bottega della stamperia, bottega della drammatizzazione, Bottega del canto libero, Bottega della pubblicità, Bottega della lanterna magica, Bottega della fotografia, Bottega del cantastorie e infine Bottega dei monumenti. Si veda in particolare: Passatore F., Destefanis S., Izzo A., *Le botteghe della fantasia: indagine sulla teatralità dei ragazzi*, Emme, Milano 1973.
[984] *Ibidem.*
[985] Il gruppo *Teatro-Gioco-Vita*, sotto la guida del direttore artistico Diego Maj dal 1972, prosegue tuttora la produzione di spettacoli e le attività di laboratorio con le scuole e i giovani portando così avanti, in parte, le idee e i principi originali di Passatore e Destefanis. A partire dal 1978 Diego Maj decise di passare dall'animazione alla produzione teatrale avviando così un progetto di ricerca sul teatro d'ombre denominato *l'Officina delle Ombre*. Nello stesso anno *Teatro-Gioco-Vita* divenne ideatore e curatore di convegni e seminari sul teatro e sulla pedagogia presso il Teatro Valli (RE) con la partecipazione di Dario Fo (1926-2016), Jean Pierre Lescot (1947), Italo Moscati (1937), Lele Luzzati (1921-2007), Tonino Conte (1935-2020). Nel 1988 aprì a Piacenza un nuovo spazio teatrale presso il teatro San Matteo facendo ottenere così al *Teatro-Gioco-Vita* il riconoscimento ministeriale seguito nel 1996 da quello regionale. Dal 2000 ottenne l'affidamento dal Comune di Piacenza della direzione artistica e organizzativa del Teatro Filodrammatici e dal 2003 la direzione artistica e la gestione delle stagioni di prosa del Teatro Municipale. A partire dal 2004 avviò un progetto teatrale con il Dipartimento di Salute Mentale di Piacenza dando vita alla compagnia *Diurni e notturni* formata dagli stessi pazienti. Per ulteriori informazioni sulle fasi più recenti del Teatro-Gioco-Vita si veda in particolare: Maj, D., Rossi, S., *Dodicimilacinquecentoventi giorni di Teatro, di Gioco, di Vita*, Electa, Milano 2007; https://www.teatrogiocovita.it/chi-siamo/; Lewicki T, 2017, p. 56, cfr. Si veda, inoltre, il CV di Diego Maj pubblicato online sul sito del *Teatro-Gioco-Vita* al seguente link: https://www.teatrogiocovita.it/wp-content/uploads/2024/01/CVDiegoMaj-2023.pdf.
[986] Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F, 1972, p. 12.

Capitolo II

Anni Ottanta. Animazione e il cambiamento verso le due istituzioni: scuola e teatro e dimensione delle aree dei servizi

II. 1 Il nuovo scenario dell'animazione teatrale durante gli anni Ottanta

Le esperienze condotte durante gli anni Settanta dai pionieri dell'animazione teatrale vennero percepite dagli addetti ai lavori come la concreta possibilità di un possibile rinnovamento delle istituzioni scolastiche; tuttavia il passaggio al decennio successivo (anni Ottanta) vide, al contrario, una progressiva perdita di entusiasmo nei confronti dei risultati prodotti dall'Animazione Teatrale:

> La spinta innovatrice, che l'animazione teatrale aveva portato con sé e che aveva liberato la scuola dai vecchi schematismi delle recite di fine anno, a poco a poco si andava esaurendo, incanalandosi sempre di più all'interno del sistema scolastico. L'animazione diventa un modo di fare più apparente che reale, dimenticando la sua dimensione più importante: la progettualità, intesa come cambiamento sia delle capacità espressive e di comunicazione del singolo e del collettivo, che di lettura e di trasformazione della realtà in cui si vive.[987]

Essa, pur avendo offerto molteplici spunti e proposte pedagogiche-didattiche, non era riuscita a vincere del tutto le resistenze proprie del tessuto scolastico che non sempre si dimostrò disponibile ad accogliere tale rinnovamento come ricorda Panigada in *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*[988]:

> In molti casi l'animazione teatrale si era posta come alternativa al sistema, pur non essendo in grado di affrontare in modo organico il problema complessivo dell'istituzione scolastica. Ad esempio, veniva criticata una certa fissità e rigidità strutturale (voti, giudizi anche su aspetti dell'espressione creativa, incapacità di uscire dai programmi…), ma non ci si confrontava realmente con i diversi elementi di cui la scuola italiana è composta: la struttura organizzativa per classi, i curricula per materie, la ripartizione oraria, ecc… Viceversa, l'animazione proponeva una specie di esperienza di collettivo, un'utopia che non era compatibile con l'organizzazione strutturata di una società complessa.[989]

Tale situazione di crisi dell'animazione teatrale divenne evidente ad esempio con la pubblicazione sulla rivista «Scena»(12), diretta da Antonio Attisani (1948)[990], del necrologio *In morte*

[987] M. G. Panigada, *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, in C. Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma, *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, cit., p. 221.
[988] *Ibidem*.
[989] Ivi, p. 222.
[990] Antonio Attisani ha iniziato la propria carriera come attore nel 1968; dalla metà degli anni Settanta è stato operatore teatrale a vario titolo e infine, dal 1992, docente universitario, prima all'Università Ca' Foscari di Venezia e poi a Torino. È membro di Mechrì, Laboratorio di filosofia e cultura diretto da Carlo Sini e Florinda Cambria, attivo a Milano, nell'ambito del quale partecipa tra l'altro all'annuale Seminario di Arti Dinamiche. Sul pensiero e sulla figura di Antonio Attisani si veda in particolare: Attisani, A., Sini, C., *La tenda. Teatro e conoscenza*, Jaca Book, Milano 2021; Attisani, A., Melandri, L., *La vita impresentabile. Femminismo e corpo teatro. Un dialogo*, Cronopio, Napoli 2024.

dell'animazione, firmato da Marco Baliani (1950)[991], Maia Cornacchia (1949)[992] e da Remo Rostagno.[993]

Tale pubblicazione, sintomo di un sentimento diffuso, denunciò non tanto la morte dell'animazione come campo di ricerca teatrale bensì la speranza che l'animazione potesse operare un cambiamento tale da sradicare il sistema-prodotto; numerose Compagnie, infatti, iniziarono a piegarsi alle esigenze del mercato di consumo che poneva al centro dell'attenzione il prodotto anziché il processo creativo come ricorda lo stesso Rostagno:

> Mi tormenta l'idea che le gocce di dignità artistica conquistate dal teatro-ragazzi, stiano colando nel vaso del mercato di consumo. Il che significava che il corpo, la parola, lo spazio scenico, non sono più oggetto di ricerca artistica ma di adattamento delle richieste del pubblico che non è quello che sceglie. Scelgono gli organizzatori per gli insegnanti per i ragazzi.[994]

Gli autori del documento sostenevano che la spinta antiautoritaria del '68, caratteristica dei principi alla base dell'animazione teatrale, si fosse ormai esaurita e che dunque l'animazione teatrale fosse diventata una nuova merce all'interno del mercato capitalista[995]:

> Mai come nei prossimi anni si parlerà di animazione. L'animazione nasce infrangendo le regole, muore quando genera nuove regole. Si spezza sul terreno del sociale e nascono gli operatori culturali; inventa la partecipazione mentre le istituzioni comprano il coinvolgimento; l'animazione ha individuato nel corpo le radici della comunicazione oggi lascia un bisogno di corporeità su cui gioca l'industria culturale di massa.[996]

Pertanto, il crollo degli ideali rivoluzionari, propri del '68, e l'incapacità di trasmettere tali istanze alle generazioni successive produssero nei nuovi protagonisti dell'animazione teatrale delle forme di scetticismo nei confronti di un modello teatrale aperto e impegnato politicamente e socialmente.

---

[991] Sulla figura di Marco Baliani si rimanda in particolare al seguente paragrafo: II. 3 Marco Baliani e il teatro di narrazione.

[992] Maia Cornacchia, laureata in Filosofia con una tesi sperimentale in Psicologia e redattrice della rivista «Scena» dal 1975 al 1981, dal 1972 iniziò a svolgere attività di ricerca e formazione in campo teatrale. Socia fondatrice e docente di Philo e socia fondatrice di Sabof (società di analisi biografica a orientamento filosofico) opera, come formatrice in P.L.O. e come analista biografica a orientamento filosofico e a mediazione corporea, in sedute individuali e di gruppo. Redattrice della rivista Scena dal 1975 al 1981. Si rimanda in particolare a: https://www.scuolaphilo.it/docente/maia-cornacchia/.

[993] Si rimanda al seguente paragrafo: I.4 Remo Rostagno e Sergio Liberovici: l'esperimento di Beinasco (1967).

[994] Bianchi, M., *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Titivillus, Corazzano 2009, p. 30.

[995] A questo proposito si segnala che già nel 1973 il critico Roberto Alonge, all'interno del saggio: *L'animazione teatrale: strategia capitalistica, gestione del movimento operaio e possibile uso rivoluzionario*, in *Cultura, lavoro intellettuale e lotta di classe*, a cura di Id., F. Berardi, P. Bertetto, R. Tessari, Guida, Napoli 1973, pp. 183-240, aveva criticato in chiave marxista le possibili derive dell'animazione teatrale all'interno di un sistema capitalista. Egli sosteneva che l'animazione teatrale non solo non fosse in grado di spezzare i meccanismi imposti dalla società del capitale ma che quest'ultima utilizzasse quegli stessi principi per avviare «un progetto di rifondazione neocapitalistica dei modi di intendere e di impostare scuola educazione cultura e teatro» (p. 189). Secondo Alonge, la sola possibilità per l'animazione teatrale di sfuggire a questa trappola sarebbe stata quella di un uso condizionato dalla classe operaia e da una pedagogia comunista realmente rivoluzionaria.

[996] Baliani, M., Cornacchia, M., Rostagno, R., In morte dell'animazione, in "Scena", anno V, n. 11-12, dicembre 1980.

Tali circostanze, dunque, spinsero gli operatori a inserire le loro proposte e attività all'interno di confini sempre più istituzionalizzati (enti locali e teatri a partecipazione pubblica)[997] dal momento che erano alla ricerca di un riconoscimento da parte del sistema riguardo la propria identità professionale.

Le logiche conseguenze furono il progressivo abbandono della dimensione della lotta politica e sociale e il ritorno a un modello teatrale chiuso e meno aperto a proposte di sperimentazione.

Queste forme chiuse si riscontrarono, in particolare, all'interno del teatro scuola che era strutturato secondo due linee direttrici differenti[998]: da un lato il teatro per ragazzi, noto anche con la sigla di teatro-ragazzi e riservato a Compagnie professionistiche, e dall'altro il teatro dei ragazzi o teatro della scuola, maggiormente connotato in senso collettivo e partecipativo e che si diffuse soprattutto a partire dagli anni Novanta. In particolare numerosi animatori tra cui Loredana Perissinotto vedevano nel teatro-ragazzi il serio rischio di una progressiva mercificazione degli spettacoli, di una sottomissione all'estetica del prodotto e di una imposizione da parte degli adulti:

> Nel teatro dei ragazzi, come scrittura collettiva, vi è azione, vi è movimento totale; in un teatro fatto per loro o fatto da loro ma imposto dall'adulto, vi è staticità, irrealtà.[999]

O ancora la riflessione di Franco Passatore, uno dei protagonisti indiscussi dell'animazione teatrale:

> Fu pianificata e somministrata, alla Scuola dell'obbligo, la consumazione del Teatro dell'obbligo. Sorsero così decine di sedicenti compagnie di teatro per ragazzi che allestirono spettacoli modellati su discutibili idee del teatro per l'infanzia, costruiti con tecniche improvvisate e incerte, alle volte apprese in 'corsi teatrali della domenica'.[1000]

Come segnalato dalla stessa Perissinotto e da Remo Rostagno[1001] la rapida diffusione sul mercato del teatro-ragazzi avvenne a partire dal 1975, anno in cui in Italia, specialmente a Torino[1002], si costituirono numerose Compagnie interessate a dedicarsi professionalmente a questa nuova tipologia di teatro che stava nascendo «sulla linea di frontiera dell'animazione».[1003]

Il teatro per ragazzi divenne ben presto di esclusiva competenza di gruppi e compagnie professionistiche riconosciute a livello legislativo[1004] che, come ricorda Fiaschini[1005], erano strutturate secondo:

---

[997] Perissinotto, L., *Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, cfr. p. 109.
[998] Come ricorda la stessa Perissinotto le nuove linee di ricerca dell'animazione teatrale divennero il teatro professionale e la scuola: «Questa però, come abbiamo già detto, si era diretta verso il teatro professionale e la scuola». Perissinotto, L., Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti, Carocci, Roma 2004, p. 121.
[999] Perissinotto, L., *Storia = impegno culturale-sociale*, in *La scrittura scenica*, 7, 1973, p. 8.
[1000] Bianchi, M., *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Titivillus, Corazzano 2009, p. 21.
[1001] *Ivi*, pp. 28-29.
[1002] *Ivi*, p. 28.
[1003] *Ivi*, p. 29.
[1004] Come ricorda Fiaschini in *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, «Il Castello di Elsinore», n. 73, 2016, pp. 75-90, i principali enti di riferimento a livello istituzionale del teatro ragazzi furono: l'Astra (Associazione teatro-ragazzi), fondata nel 1977 , i Centri di teatro per l'infanzia e la gioventù definiti dalla circolare ministeriale del 1988, e, successivamente, le Compagnie di produzione di teatro ragazzi e dei Teatri Stabili di

> una loro specifica fisionomia organizzativa e un'esplicita delega alla funzione creativa e produttiva, a scapito dell'amatorialità, della dimensione partecipativa e della scrittura collettiva, con una netta supremazia del prodotto sul processo e del principio estetico su quello comunicativo.[1006]

Come figura di riferimento a supporto del docente rispetto all'animatore considerato meno specializzato venne privilegiata, secondo il modello del partenariato[1007], quella dell'esperto teatrale il quale si occupava di proporre e gestire laboratori e seminari di varia durata sia per studenti sia per insegnanti. Inoltre, in opposizione alle forme di linguaggio più sperimentali adottate dai gruppi di ricerca dell'animazione teatrale, si preferirono i linguaggi specifici del teatro classico secondo il modello canonico di testo, recitazione e messa in scena che comportò l'inevitabile suddivisione fra attori e spettatori, fra scena e platea.

Inoltre lo stesso contesto di attuazione degli spettacoli subì un profondo mutamento: dagli ambienti aperti al sociale e alla partecipazione attiva della cittadinanza e delle associazioni di quartiere si passò agli spazi istituzionali della scuola, delle biblioteche e del teatro, limitando dunque l'esperienza teatrale all'interno di confini chiusi e spesso lontani dalle reali istanze sociali:

> Gli spettacoli vennero presentati in spazi scolastici (palestre, mense, auditori) o nelle biblioteche pubbliche, là dove consentito, prima di "conquistare" anche per il giovane pubblico l'accesso a un teatro vero e proprio.[1008]

Un'ulteriore caratteristica del teatro ragazzi fu la scelta di suddividere gli spettacoli per fasce d'età (materna, primo e secondo ciclo elementare, medie inferiori e superiori) e per tipologie di linguaggi come ad esempio il teatro d'attore, teatro di figura con oggetti, marionette e burattini, e teatro misto.[1009]

Inoltre, contrariamente a quanto avveniva con i movimenti di base dell'animazione teatrale, in cui i principi del «fare teatro» e «vedere teatro» corrispondevano a un momento unico della drammatizzazione, nel teatro-ragazzi le due fasi tornarono ad essere due elementi distinti[1010]; infatti, se da un lato il «fare teatro»[1011] divenne un campo di ricerca esclusivo delle compagnie

---

innovazione per l'infanzia e la gioventù (decreto ministeriale n. 12 del novembre 2007) e, infine, l'Eti (Ente teatrale italiano) che si occupò del censimento delle produzioni, della promozione di iniziative sul territorio e di educazione alla visione. Si rimanda, in particolare, alla nota 25 di pagina 81.

[1005] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, «Il Castello di Elsinore», n. 73, 2016, p. 81.

[1006] *Ibidem.*

[1007] Perissinotto, L., *Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, cfr. p. 144.

[1008] Perissinotto, L., Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti, Carocci, Roma 2004, cfr. p. 110.

[1009] Perissinotto, L., *Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, cfr. p. 110-111.

[1010] Benché fossero tornati ad essere due momenti separati il teatro-ragazzi cercò in ogni caso di mantenere una connessione il più stretta possibile tra i principi pedagogici del «vedere» e del «fare» applicati alla dimensione teatrale. Si veda Perissinotto, L., *Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, cfr. p. 110 e Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, «Il Castello di Elsinore», n. 73, 2016, pp. 82-83.

[1011] *Ivi*, p. 82.

professionistiche dall'altro il «vedere teatro»[1012], inteso come «processo di visione dello spettacolo»[1013], divenne l'unico momento riservato ai bambini e ai ragazzi.[1014]

All'interno del panorama delle forme chiuse non mancarono, tuttavia, dei tentativi più o meno efficaci di apertura al dialogo con la collettività, quali ad esempio le numerose rassegne di teatro della scuola che, pur conservando in parte l'impostazione classica dello spettacolo, si presentarono «come eventi culturali di socializzazione e di cittadinanza attiva, con ricadute che investono questioni estremamente attuali come la consapevolezza dei beni comuni, la solidarietà, l'accoglienza, l'intercultura e le relazioni intergenerazionali».[1015] Il teatro ragazzi, infatti, grazie alla molteplicità di stili e di linguaggi delle varie Compagnie professionistiche e alla loro autonomia creativa, nel corso degli anni riuscì a dare vita a un vero e proprio genere teatrale «con una sua estetica e un suo mercato, fatto di vetrine, festival, rassegne e premi di settore».[1016]

Tra i numerosi eventi del teatro-ragazzi si ricorda in particolare la *Festa Internazionale di Teatro-ragazzi* organizzata da Franco Passatore su incaricato dalla pubblica amministrazione torinese con l'obiettivo di ideare «un progetto di organizzazione generale della politica teatrale diretta al mondo della scuola».[1017] Passatore, dunque, per rispondere a tale richiesta fondò, sul finire degli anni Settanta, il *Settore Scuola/Ragazzi* del Teatro Stabile di Torino con un duplice intento: da un lato di fornire agli insegnanti una conoscenza di base dei linguaggi teatrali attraverso seminari e corsi di aggiornamento, dall'altro coordinare l'intera operazione per evitare il rischio di derive eccessivamente legate al prodotto.

Pertanto Passatore decise di organizzare un'intera stagione teatrale di spettacoli per l'infanzia, nota con il nome di *A che gioco giochiamo*, e rivolta a diversi soggetti quali ad esempio le Compagnie, i docenti, il pubblico e le Istituzioni, per riflettere «sul significato e sulla qualità dell'operazione in generale e degli allestimenti».[1018]

Inoltre fondò la prima edizione della *Festa Internazionale di Teatro-ragazzi*, ovvero una manifestazione ripetutasi per dodici anni consecutivi che divenne un'occasione di incontro e di riflessione a livello locale e globale sul tema del teatro rivolto ai giovani consentendo uno «scambio internazionale di produzioni e collaborazioni tra i vari paesi».[1019]

[1012] *Ibidem*.
[1013] *Ivi*, p. 83.
[1014] Come ricorda lo stesso Fiaschini, il tema dei processi di visione di uno spettacolo da parte di un pubblico di bambini e ragazzi divenne uno dei principali campi di ricerca di alcuni protagonisti dell'animazione teatrale e in particolare si ricorda l'attività di Mafra Gagliardi, studiosa delle dinamiche della ricezione infantile a teatro e del rapporto tra scuola e teatro. Si vedano in particolare le seguenti pubblicazioni: Gagliardi, M., *Le stelle nascoste. Mappa del desiderio nell'immaginario infantile*, Marsilio, Venezia 1997; Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione. La scena teatrale e lo spettatore bambino*, Titivillus, Corazzano 2007. Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, «Il Castello di Elsinore», n. 73, 2016, p. 83, nota 33. Si veda anche Perissinotto, L., Facchinelli, C., (a cura di), *Guardarsi in scena. Riflessioni (e rifrazioni) sul teatro della scuola*, PIA Valdarno fiorentino-Agita 2007, pp.5-9 e pp. 135-137.
[1015] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, «Il Castello di Elsinore», n. 73, 2016, p. 84. Tali rassegne verranno approfondite nel paragrafo dedicato agli sviluppi di tali eventi durante gli anni Novanta.
[1016] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, «Il Castello di Elsinore», n. 73, 2016, p. 81.
[1017] Bianchi, M., *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Titivillus, Corazzano 2009, p. 21.
[1018] *Ibidem*.
[1019] *Ivi*, p. 22 e p. 269.

Tra i premi più importanti del Teatro-ragazzi che venivano consegnati alle Compagnie vincitrici delle varie rassegne e dei festival, si ricorda in particolare il *Premio Stregatto*, successivamente noto come *Stregagatto*, creato e organizzato dall'Ente Teatrale Italiano (E.T.I.) a partire dal 1982 fino al 2004; tale riconoscimento era considerato «il premio ufficiale del teatro-ragazzi italiano».[1020]

II. 2 Tinin Mantegazza e il *Teatro del Buratto*

Le radici della cooperativa *Teatro del Buratto*[1021] affondavano nello spettacolo *Stretta è la foglia, larga è la via, dite la vostra con l'autopsia*[1022], una «fiaba tragica»[1023], satirica e dissacrante, musicata da Gino Negri (1919-1991)[1024], che prevedeva la presenza in scena di attori, clown e grandi pupazzi. Tale allestimento era nato dall'incontro tra Velia Mantegazza, regista e creatrice di pupazzi, e Agostino Mantegazza (1931-2020), giornalista, scrittore e disegnatore, entrambi attivi nel *Gruppo di Milano*, una formazione teatrale fondata da Jolanda Cappi, Anna Rodolfi e Gianfranco Mauri (1928-2000).

Lo spettacolo *Stretta è la foglia, larga è la via, dite la vostra con l'autopsia* affrontava, ricorrendo a un linguaggio metaforico, «i problemi più brucianti della società, con un una cifra favolistico-grottesca, portando in scena pupazzi, clown, azioni mimiche, canzoni e giochi di parole, passando dal sarcasmo alla poesia»[1025]. Si trattava, dunque, di un teatro popolare e politico le cui rappresentazioni avvenivano nelle piazze e nelle fabbriche (lontano dunque dai canonici spazi teatrali)[1026] senza nessuna separazione dicotomica tra spettatore e teatrante. L'intento dello spettacolo era, pertanto, quello di mostrare ai cittadini «una società che non sia servile dove l'uomo non possa sfruttare l'uomo…dove il lavoro non sia schiavitù […], un mondo nuovo, pulito, dove giocare quel grande gioco che è la vita».[1027] Il pupazzo venne pertanto ritenuto dal gruppo il miglior mezzo per poter veicolare tale messaggio proprio in virtù della sua potenzialità espressiva e delle sue infinite possibilità di trasformazione.[1028]

Con lo scioglimento del *Gruppo di Milano*, avvenuto tra il 1973 e il 1975, si venne a costituire il primo nucleo del *Teatro del Buratto* composto da animatori, attori e mimi uniti dal comune desiderio di portare avanti un'idea di teatro di figura e di animazione in grado di indagare gli aspetti più profondi dell'animo umano. Inoltre il gruppo si avvalse per la realizzazione degli spettacoli della collaborazione di altri importanti artisti quali Gino Negri, Edmonda Aldini (1934) e Paolo Poli (1929-2016).[1029]

[1020] Bianchi, M., *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Titivillus, Corazzano 2009, p. 272.
[1021] Il presente paragrafo non si pone come obiettivo quello di analizzare l'intero percorso artistico del *Teatro del Buratto* (aspetto peraltro già indagato nell'opera di Cavallazzi), bensì di ripercorrere le vicende della Compagnia tra gli anni Settanta e Ottanta e inizi Novanta, soffermandosi in particolare sugli spettacoli di teatro-ragazzi e sulle attività laboratoriali condotte dal gruppo per le scuole, gli insegnanti e le biblioteche.
[1022] Cavallazzi M. P (a cura di), *Utopia di un teatro: il teatro del buratto, Il Teatro del Buratto*, Milano 2007, p. 18.
[1023] *Ibidem*.
[1024] Sulla figura di Gino Negri si rimanda all'omonima voce della Treccani realizzata da Carla Cuomo : Cuomo, C., *Gino Negri*, in "Dizionario Biografico degli Italiani", volume 78, Roma 2013.
[1025] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 19.
[1026] *Ivi*, cfr., p. 20.
[1027] *Ivi*, p. 19.
[1028] Il termine *buratto*, scelto dal gruppo come nome della propria Compagnia, indicava un particolare tessuto di crine che si utilizzava per realizzare i vestiti dei pupazzi. Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 18.
[1029] Sulla figura di Paolo Poli si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Jelardi, A., (a cura di), *In scena en travesti-Il Travestitismo nello spettacolo italiano, con divagazioni di Vittoria Ottolenghi*, Croce, Roma 2009; Megale,

L'*Histoire du Soldat* (1975), tratta da un testo di Paolo Poli che rielaborava l'omonima opera del compositore Igor Stravinskij (1882-1971), fu la prima produzione del *Teatro del Buratto*: si trattava di uno spettacolo popolare rivolto ad adulti e ragazzi «con pupazzi ma non solo pupazzi, musicale ma non solo, su un testo colto ad alta valenza politica, ma reso facilmente apprezzabile nel segno e nella tradizione del teatro popolare».[1030]

La vicenda raccontava la triste storia di un soldato e dei suoi vani tentativi di resistere agli inganni del diavolo, il quale desiderava ardentemente ottenere il violino del protagonista che rappresentava non solo il simbolo della sua anima e della sua creatività, ma anche «il suo essere propriamente uomo con sentimenti, affetti, sogni e bisogni».[1031]

L'intero processo di creazione dello spettacolo avvenne nei diversi ambienti della casa di Velia e Tinin Mantegazza: la soffitta venne destinata a laboratorio di costruzione e di pittura, la sala venne adibita a sartoria e luogo di produzione dei vestiti dei pupazzi e, infine, la cantina venne scelta dal gruppo come sala prove. L'intero allestimento, messo in scena presso il Teatro Verdi[1032] di Milano, prevedeva la presenza sulla scena della mima Jolanda Cappi nelle vesti del soldato e, accanto a lei, numerosi pupazzi e burattini di grandi dimensioni mossi a vista dagli animatori.[1033] Inoltre, l'intera vicenda era raccontata dalla voce registrata di Paolo Poli, il quale fu in grado di offrire «una splendida e oltraggiosa interpretazione, incidendo in profondità su un testo che (come tutte le fiabe) è banale solo in apparenza».[1034]

Sempre nel 1975 il gruppo decise di realizzare *Pierino e il lupo ed altri amici*, uno spettacolo in due tempi pensato esplicitamente per un pubblico di ragazzi che, ben presto, divenne «particolarmente gradito alle scuole, perché in grado di avvicinare i più giovani al linguaggio della musica».[1035] La rappresentazione era strutturata in due parti distinte: la prima era costituita dalla messa in scena della fiaba *Pierino e il lupo* di Sergej Prokofiev (1891-1953) raccontata attraverso la voce registrata di Eduardo De Filippo, la seconda (*Gli altri amici*) era «una fantasia di canzoni e filastrocche presentata dal clown Jo-Jo (Jolanda Cappi) che scendeva in platea tra i ragazzi, rincorreva pulci e cavalli immaginari, dialogava con un uovo e infine lasciava il posto a un duetto musicale tra Braccio di Ferro e Olivia».[1036]

In particolare il secondo tempo della rappresentazione divenne un'occasione per riflettere sul ruolo dello spettatore bambino durante gli spettacoli (un ampio tema oggetto di fervente dibattito tra teatro-ragazzi e teatro dei ragazzi).[1037] *Gli altri amici* prevedeva, infatti, un contatto ravvicinato e

---

T., *Paolo Poli l'attore lieve. Un percorso a rebours da 'Sillabari' a 'Rita da Cascia'*, Litostampa Istituto Grafico Bergamo, 2009; Romiti, M., *Paolo Poli e Lele Luzzati. Il Novecento è il secolo nostro*, Maschietto editore, Firenze 2012.

[1030] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 22.

[1031] *Ibidem*.

[1032] Il Teatro Verdi divenne ben presto la sede principale della Compagnia che, ancora oggi, si occupa di gestirne le stagioni teatrali e le rassegne di Teatro-Ragazzi. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al seguente link: https://www.teatrodelburatto.com/teatro-verdi.

[1033] La rappresentazione *Histoire du Soldat* venne subito elogiato da Paolo Grassi, direttore artistico della Scala, il quale decise di includerlo all'interno della circuitazione di spettacoli nelle scuole promossa dal Teatro alla Scala. Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 22.

[1034] *Ivi*, p. 24.

[1035] *Ivi*, p. 72.

[1036] *Ibidem*.

[1037] Intorno alla metà degli anni Ottanta lo scenario nazionale di sperimentazione e ricerca sul teatro-ragazzi stava vivendo una fase positiva tale da spingere le Compagnie a cimentarsi con questa tipologia di teatro, nonostante vi

interattivo con i piccoli spettatori i quali erano invitati dal gruppo a salire sul palcoscenico e toccare i pupazzi[1038], a scoprire i meccanismi del teatro su nero e a sperimentare momenti di gioco e attività laboratoriali al termine della messa in scena.

Il successivo spettacolo, noto come *Il Granbuffone* (1977), accoglieva le tematiche proprie di un teatro politico in quanto rifletteva in modo critico «sulla situazione politica italiana contingente»[1039] e giudicava negativamente «i vezzi dei teatranti "laureati" e osannati, che dettavano legge in alcuni Teatri Stabili».[1040] Infatti l'allestimento accompagnava lo spettatore nel reame di *Non si sa Dove* in cui il cattivo governo di un re annoiato e dei suoi due buffoni-burattinai, interessati esclusivamente a competere tra loro per ottenere il titolo di Gran Buffone, aveva causato solo guerre e ingiustizie. Gli unici a opporsi a tale abuso di potere erano dei piccoli burattini i quali, attraverso cortei e proteste, riuscirono infine a sconfiggere il re e i buffoni e a ottenere la libertà. Di particolare interesse fu proprio la capacità degli animatori del Teatro del Buratto di gestire sulla scena «quella folla di pupazzi, burattini e marionette»[1041] e il fantoccio imponente del re «che si muoveva su sei gambe, su e giù dagli scalini del trono».[1042]

Nel 1978 il gruppo decise di mettere in scena *Cipì*, una riduzione teatrale dell'omonimo racconto del docente e pedagogista Mario Lodi (1922-2014) [1043] con il preciso intento di rivolgersi a un pubblico di bambini dai quattro agli otto anni e di portare tale spettacolo all'interno delle scuole. Questo breve romanzo di formazione ben si adattava alla tecnica di animazione di pupazzi su fondo nero (caratteristica della cooperativa) e alla presenza sulla scena di un attore-narratore (Franco Spadavecchia nei panni di uno spaventapasseri), il cui scopo era quello di rapportarsi direttamente con il pubblico, raccontando e legando insieme le varie sequenze del racconto grazie anche alle canzoni scritte dallo stesso Franco Spadavecchia e da Tinin Mantegazza.[1044]

Con lo spettacolo *Gli arcani maggiori* (1979-1980) il *Teatro del Buratto* decise di dare vita a un «progetto di teatro a 360°»[1045], il cui obiettivo era da un lato «liberare, almeno parzialmente, i pupazzi in tutto lo spazio scenico»[1046], ricorrendo a «quella favolosa macchina immaginativa […] rappresentata dalle carte dei Tarocchi»[1047] e dall'altro «liberare il pubblico dalla passività della visione e l'attore dal ruolo di solo interprete».[1048]

---

fossero alcune criticità di fondo (ad esempio le sovvenzioni statali erano destinate alle Compagnie più conosciute e ai Centri Stabili relegando così ai margini le piccole ma valide realtà dei contesti di periferia). Per ulteriori approfondimenti si rimanda al paragrafo: II. 1 Il nuovo scenario dell'animazione teatrale durante gli anni Ottanta: teatro-ragazzi e teatro dei ragazzi.

[1038] I pupazzi dello spettacolo vennero ideati da Tinin Mantegazza e successivamente realizzati a maglia da Velia Mantegazza. Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 72 e p. 145.

[1039] *Ivi*, p. 25.

[1040] *Ibidem*.

[1041] *Ibidem*.

[1042] *Ibidem*.

[1043] L'opera venne scritta da Mario Lodi insieme ai suoi alunni della scuola elementare di Vho di Piadena nel 1956.Per ulteriori approfondimenti su Mario Lodi e sulle sue opere si rimanda alla recente pubblicazione: Roghi, V., *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Laterza, Bari 2022.

[1044] Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 74.

[1045] *Ivi*, p. 27.

[1046] *Ibidem*.

[1047] *Ibidem*.

[1048] *Ibidem*.

Prendendo ispirazione per l'ambientazione e la struttura dell'allestimento dal *Castello dei destini incrociati* (1973) di Italo Calvino (1923-1985), vero e proprio autore di riferimento per la poetica della Compagnia soprattutto per la sua capacità di «scrittura per immagini»[1049], e per le vicende dal *Libro dei vagabondi* curato da Piero Camporesi (1926-1997) per Einaudi, il gruppo mise in scena uno spettacolo fondato sul teatro popolare e sullo stretto rapporto tra attore e spettatore. Infatti, l'intero ambiente teatrale venne strutturato come una cucina medievale in cui attori, mimi e pupazzi interagivano con il pubblico che era dotato della facoltà di scegliere l'ordine delle scene estraendo, di volta in volta, una carta dal mazzo di Tarocchi come ricordava la stessa Jolanda Coppi:

> In tournèe, mentre Franco guidava il pulmino, Velia leggeva. Ci leggeva il Castello dei destini incrociati di Calvino e, mentre il pulmino ci portava da una piazza all'altra, noi cominciavamo a immaginare una grande cucina medioevale dove una decina di cuochi cucinando, ballando e cantando davano vita alle figure degli Arcani Maggiori.[1050]

Il successivo allestimento *I quattro musicanti* (1981), tratto da *I musicanti di Brema* dei fratelli Grimm, venne concepito dal *Teatro del Buratto* come un piccolo musical di pupazzi e attori rivolto ai ragazzi per riflettere sul tema «dell'industria della musica leggera e sull'intrattenimento, con il suo via vai di individui senza scrupoli».[1051] La vicenda raccontava, infatti, la storia di quattro pupazzi-animali perennemente sfruttati dallo strapotere di un cinico impresario, interpretato da Franco Spadavecchia, e da un direttore d'orchestra, impersonato da Jolanda Cappi, e della loro lotta per cercare di liberarsi dalle catene degli oppressori. I due attori, inoltre, rappresentavano anche il *trait d'union* fra scena e platea dal momento che si aggiravano continuamente per la sala discutendo con gli spettatori-bambini e cercando di corromperli con «buffe banconote da diecimila milioni».[1052] Lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo costituiva, dunque, il tema principale dell'intera fiaba il cui finale, ovvero la vittoria dei quattro animali sui padroni, rappresentava un invito rivolto al pubblico a cercare un nuovo modo di vivere insieme tentando di eliminare i soprusi e l'avidità dell'uomo.[1053]

Il lavoro condotto per la realizzazione de *Gli Arcani Maggiori* e *I quattro musicanti* spinse gli attori del *Teatro del Buratto* a riflettere maggiormente sul tema della corporeità e a sentire l'esigenza di «insistere nel lavoro sul corpo e sui movimenti»[1054] al fine di diventare propriamente «interpreti in grado di esprimersi con grande forza nello spazio scenico».[1055]

Questa tensione portò alla realizzazione degli spettacoli *Quello stolfo da Ferrara* e *Il viaggio di Astolfo*, realizzati tra il 1982 e il 1983 ed entrambi ispirati all'*Orlando Furioso* di Ludovico Ariosto; tali allestimenti divennero un vero e proprio punto di svolta per l'intera produzione del gruppo come ricordava la stessa Jolanda Cappi:

[1049] *Ibidem*.
[1050] *Ivi*, p. 29.
[1051] *Ivi*, p. 75.
[1052] *Ivi*, p. 76.
[1053] Tale tema venne ripreso anche con il successivo spettacolo *Mercantinfiera* (1981) in cui vennero aggiunti altri attori sulla scena e quattro nuovi arcani (il matto, la luna, la papessa e la torre). Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 146.
[1054] *Ivi*, p. 30.
[1055] *Ibidem*.

> Da quelle produzioni in poi, persino i pupazzi, nostro segno distintivo – persino nostro nome – non sarebbero stati più uguali a prima. Li vedremo, li faremo diventare sempre più sculture, sempre più segno contemporaneo.[1056]

Quello stolfo di Ferrara, riduzione teatrale dell'Orlando Furioso scritta da Raffaele Crovi (1934-2007)[1057], metteva in scena una festa serale di contadini alle prese con le prove di un *maggio drammatico*[1058] incentrato sulle vicende di Orlando e Angelica, di Bradamante e Ruggero, di Rodomonte e Isabella e di Astolfo e dell'Ippogrifo. La scena prevedeva un'impostazione essenziale: un'aia rotonda e leggermente inclinata, scelta per accogliere le gesta ariostesche (persino il viaggio sulla luna), lunghi bastoni dalle molteplici funzioni (alberi, attrezzi da lavoro, lance e spade) e, infine, bianchi pupazzi che evocavano i manichini di Giorgio De Chirico (1888-1978) e le figure di Oscar Schlemmer (1888-1943). Inoltre la realizzazione delle musiche venne affidata a Giusto Pio (1950-2017)[1059] e a Franco Battiato (1945-2021)[1060] scelti proprio dalla cooperativa in quanto capaci di evocare, attraverso la loro melodia, quella dimensione di «festa comunitaria, festa del mangiare-del parlare- del toccare- del sognare- del recitare, del trasformare la realtà in fantasia e la fantasia in realtà».[1061]

Come ricordava lo stesso Raffaele Crovi lo spettacolo, progettato e messo in scena nella sua fase embrionale come «spettacolo pilota»[1062] per un pubblico di ragazzi, nacque e crebbe grazie al dialogo continuo tra i membri della Compagnia:

> Lo spettacolo è nato, quindi, dalla gestione sperimentale (fisica, teatrale) che ne hanno fatto per me Velia, Jolanda Cappi e Franco Spadavecchia; loro agivano sul palcoscenico, io li ascoltavo e guardavo agire e inventare, rannicchiato in platea. Jolanda sperimentava la sua straordinaria cultura mimica. Franco sperimentava ed esprimeva la sua straordinaria inventività

[1056] *Ibidem*.
[1057] Sulla figura di Raffaele Crovi si rimanda alla voce dell'Enciclopedia Treccani online visibile al seguente link: https://www.treccani.it/enciclopedia/raffaele-crovi/.
[1058] Il *maggio drammatico* rappresenta una forma di teatro popolare cantato, presente soprattutto nella valle del Serchio e nelle aree circostanti, in cui i *maggianti* (attori, principalmente contadini e agricoltori, in costumi tradizionali) recitavano con il supporto della musica testi narrativi scritti in versi su temi cavallereschi. Tali spettacoli si svolgevano soprattutto nel mese di maggio (da cui il nome) quando il lavoro nei campi concedeva ai contadini dei momenti di requie. Per ulteriori approfondimenti sul tema del *maggio drammatico* si veda la seguente pubblicazione: Bronzini, B., G., *Rito e letteratura dei maggi*, in *Lares: rivista trimestrale di studi demoantropologici*, XLVIII, n.3 (luglio-settembre 1982), pp. 315-360, e la seguente sitografia: https://museoimmaginario.net/immaginario/museo/il-maggio-drammatico/; https://www.treccani.it/enciclopedia/maggio-drammatico/.
[1059] Sulla figura di Giusto Pio si veda in particolare alla seguente pubblicazione: Zanellato, A. (a cura di), *Dedicato a Giusto Pio*, Danilo Zanetti Editore, Montebelluna (TV) 2010; e alla seguente sitografia: https://www.raicultura.it/musica/articoli/2025/03/Giusto-Pio-KUM--a2613060-d2d4-4938-b7bd-9778f07727f2.html
[1060] Sulla figura di Franco Battiato si rimanda in particolare alle recenti pubblicazioni: La Posta, A., *Franco Battiato. Soprattutto il silenzio*, Giunti Editore, Firenze 2010; Impalà, E., *Battiato. La stagione dell'amore. Quando l'umano si tinge di trascendenza. Viaggio nella spiritualità di un grande poeta*, Edizioni Terra Santa, Milano 2022; Tardito, R., *Franco Battiato. Lascia tutto e seguiti*, Lindau, Torino 2023; Pio, S., *Franco Battiato & Giusto Pio. Uno sguardo dal ponte*, Antiga, Crocetta del Montello (TV) 2023; Greco, V., *Battiato. Una ricostruzione sistematica. Percorsi di ascolto consapevole*, Arcana, Roma 2023.
[1061] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 33.
[1062] *Ibidem*.

> ludica. Velia sperimentava ed esprimeva la sua medianica sensibilità ritmico-visiva.[1063]

Nel febbraio del 1983, con il debutto di *Quello stolfo di Ferrara* presso il Teatro Verdi di Milano, lo spettacolo ottenne ampi riconoscimenti da parte della critica in quanto simbolo di un teatro popolare in grado non solo di coinvolgere il pubblico in una dimensione di festa collettiva ma anche di fondere insieme cultura ariostesca e cultura contadina. In particolare Ugo Ronfani (1926-2009), critico teatrale, in un articolo del Giorno (venerdì 25 febbraio 1983) espresse il suo desiderio di vedere rappresentato *Quello stolfo di Ferrara* «nei grandi teatri e nelle sale parrocchiali, nelle piazze, nelle scuole e sulle aie dalle Alpi alla Sicilia»[1064], auspicando anche una sua diffusione al di fuori dei confini italiani.

Il viaggio di Astolfo, «versione più agile»[1065] del precedente spettacolo e realizzata esplicitamente per il pubblico infantile, venne definito dal critico Piergiorgio Nosari come «una delle produzioni più influenti dell'ultimo ventennio»[1066] e, a buon diritto, vincitrice del prestigioso Premio Stregatto[1067], rinomato riconoscimento assegnato per le produzioni di Teatro-Ragazzi.

Nel 1985 la cooperativa mise in scena *Barbablu*, uno spettacolo «fosco e crudele»[1068] liberamente ispirato a *La vita scellerata del nobile signore Gilles de Rais che fu chiamato Barbablù* di Massimo Dursi (1902-1982)[1069], in cui la dimensione della festa e del «fare insieme»[1070] (presente invece nei precedenti allestimenti) lasciava posto a un mondo dominato da scenografie fredde e metalliche, «dalla scintillante scurezza della scultura di acciaio che delimitava lo spazio scenico»[1071] e da lastre di ferro da cui uscivano gli attori. Questa dimensione di crisi da un lato era dovuta a dissidi interni al gruppo e dall'altro al progressivo crollo delle spinte rivoluzionarie caratteristiche degli anni Settanta e al ripiegamento, alla normalizzazione e alla istituzionalizzazione verso cui tendevano una nutrita parte dei gruppi teatrali durante gli anni Ottanta.[1072] La vicenda era incentrata sulla figura storica di Gilles de Rais (1405 circa- 1440)[1073], compagno d'armi di Giovanna d'Arco (1412-1431) e accusato di aver torturato, stuprato e ucciso bambini e adolescenti, e su Pellissone (interpretata da Jolanda Cappi), procacciatrice di innocenti per i banchetti mortuari di Gilles. Lo spettacolo venne accolto positivamente dalla critica e ricevette il plauso di Maria Grazia Gregori (1943-2021)[1074], la quale scrisse un articolo per l'Unità (16 gennaio 1985) in cui elogiava la *performance* di Jolanda Cappi:

[1063] *Ibidem*.
[1064] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 34.
[1065] *Ivi*, p. 32.
[1066] *Ivi*, p. 34.
[1067] Si rimanda al paragrafo: II. 1 Il nuovo scenario dell'animazione teatrale durante gli anni Ottanta: teatro-ragazzi e teatro dei ragazzi.
[1068] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 36.
[1069] In merito al legame tra la figura fiabesca di Barbablu e quella di Gilles de Rais si rimanda alla seguente pubblicazione: Ferrero, E., *Barbablù. Gilles de Rais e il tramonto del Medioevo*, Einaudi, Torino 2004.
[1070] *Ibidem.*
[1071] *Ibidem*.
[1072] Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., pp. 36-38 e pp. 138-140.
[1073] Sulla figura di Gilles de Rais si veda in particolare: Bataille, G., *Il processo di Gilles de Rais*, Guanda, Parma 2010.
[1074] Sulla figura di Maria Grazia Gregori, docente di Storia del Teatro e della Regia presso la Civica Scuola d'Arte Drammatica "Paolo Grassi" di Milano nonché critico teatrale per il quotidiano "l'Unità", si rimanda alla seguente pubblicazione: Mello, L. (a cura di), *Summa critica. Il teatro di Maria Grazia Gregori*, Ubulibri, Roma 2022.

> C'è una scena molto bella in cui la Pellissonne (Jolanda Cappi) […] gioca con trenini, una palla di metallo e un pupazzo bambino di sapore futurista che gira su se stesso al suono delle musiche premonitrici di Battiato come una trottola.[1075]

Il successivo allestimento *Il cornetto acustico* (1986) segnò la fine del sodalizio artistico tra il *Teatro del Buratto* e Velia e Tinin Mantegazza, registi nonché soci fondatori e direttori artistici del gruppo. Si trattava di un libero adattamento del drammaturgo Umberto Simonetta (1926-1998) dall'omonimo romanzo di Leonora Carrington (1917-2011)[1076], scrittrice e pittrice surrealista, la quale «non temeva di affrontare temi come l'imbarazzo con cui la società espelle nell'esilio delle case di riposo i suoi membri più anziani e l'imbarazzante sensazione […] di perdere un po' i ricordi e un po' la testa».[1077] Il tutto veniva affrontato dall'autrice con ironia e con spirito consentendo così alle anziane protagoniste di «ricreare, senza pericolo, un mondo tutto loro, a metà tra fantasticheria e la follia».[1078]

Lo spettacolo, definito come un «divertissement costoso»[1079], era caratterizzato dalla presenza di attori che recitavano *en travesti* le parti delle signore anziane, dai pupazzi di Velia Mantegazza che ben si adattavano alle peregrinazioni fantastiche delle protagoniste (lupi, pellicani, orsi, gatti, ragni e altri animali) e da uno stile «a metà tra *Arsenico e vecchi merletti* e *Alice nel paese delle meraviglie*».[1080]

Con il distacco di Velia e Tinin Mantegazza, i quali decisero di intraprendere percorsi differenti da quelli del gruppo[1081], il *Teatro del Buratto* affrontò un periodo di crisi in quanto il Ministero dello Spettacolo sospese le sovvenzioni che la cooperativa aveva ricevuto fino a quel momento. La Compagnia, nonostante le difficoltà, avviò nuove collaborazioni con registi e scenografi differenti, tra cui Maurizio Schmidt (regista del successivo spettacolo *La maison frontière*) , al fine di risollevarsi e dimostrare che «il Teatro del Buratto c'era ancora e, anzi, aveva tutte le intenzioni di migliorare».[1082]

L'allestimento che segnò l'inizio del nuovo corso del gruppo fu *La maison frontière* (1987), spettacolo di impronta politica e di ricerca «sulla commistione tra diversi linguaggi»[1083] (teatro nero, pupazzi, attori e mimi), tratto dall'omonima opera del drammaturgo polacco Sławomir Mrożek (1930-2013). La vicenda era ambientata all'interno di una casa in cui «da un giorno all'altro, il Nuovo Confine aveva tagliato la dimora in due»[1084] (tale separazione si ispirava alla divisione tra Berlino Est e Berlino Ovest), e raccontava le difficoltà che una tranquilla famiglia

[1075] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 36.
[1076] Sulla figura di Leonora Carrington si rimanda in particolare alla recente pubblicazione: Ingarao, G., *Leonora Carrington. Un viaggio nel Novecento: dal sogno surrealista alla magia del Messico*, Mimesis, Milano 2022.
[1077] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 37.
[1078] *Ibidem*.
[1079] *Ibidem*. Lo spettacolo, nonostante le recensioni positive, lasciò nelle casse della compagnia un buco economico di 90 milioni di lire.
[1080] *Ibidem*.
[1081] Velia Mantegazza decise di approfondire in autonomia il suo percorso da regista firmando spettacoli di musica leggera e concerti, mentre Tinin Mantegazza decise di riprendere i contatti personali e artistici con la televisione. Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 37.
[1082] *Ibidem*.
[1083] *Ivi*, p. 38.
[1084] *Ibidem*.

piccolo borghese (composta da Io, dalla moglie e dal suocero) doveva affrontare a causa delle «necessità superiori» imposte dalla Storia e dal Potere (vere e proprie entità in grado di modificare il destino degli uomini). Qualsiasi attività, infatti, venne posta sotto lo stretto controllo di funzionari e doganieri come ricordava la stessa Jolanda Cappi:

> Ogni più normale attività diventa complicatissima: a tavola i tortellini vengono sdoganati ad uno ad uno, di notte non si può dormire perché i contrabbandieri, cercando un varco, vengono a distruggere i sogni con i loro grossi scarponi, le rose della nonna muoiono perché l'innaffiatoio va vuotato ogni volta per controllare che il contenuto sia solo e soltanto acqua, mentre dappertutto agenti segreti e spioni vari controllano ogni movimento.[1085]

Un aspetto che venne particolarmente elogiato dal pubblico fu proprio la scenografia realizzata da Lucia Vitale e progettata da Gian Luca Massiotta il quale diede vita uno spazio scenico astratto e concettuale «dove la casa di frontiera si compone e si scompone di continuo come una gigantesca costruzione per i giochi dei bambini».[1086]

Gli sforzi del gruppo proseguirono anche sul versante del Teatro-Ragazzi con lo spettacolo *Cappuccetto Bianco* (1989) ideato da Jolanda Cappi e tratto dall'opera di Bruno Munari (1907-1998)[1087] *Cappuccetto Rosso, Verde, Giallo, blu e Bianco* (1981). La fiaba, rivolta ai bambini tra i tre e i sei anni, vedeva sulla scena Jolanda Cappi e Gianfranco Bella (1957-2006, nei panni del lupo bianco) i quali, all'interno di un grande spazio rettangolare delimitato da teli bianchi, non solo conversavano con i pargoli (seduti intorno su cuscini), ma con il loro aiuto andavano alla ricerca della storia da raccontare:

> Dopo averla cercata qua e là (grande il divertimento dei bambini che si vedevano spostati, sollevati, alla ricerca di una memoria e non di un oggetto). Jolanda la trova casualmente aprendo un cestino […]. Il percorso è insieme narrativo e di sensazioni fatte provare direttamente ai bambini con l'assaggio della focaccia, il profumo della nonna.[1088]

La dimensione del gioco e il coinvolgimento diretto e attivo dei bambini vennero assunti come cifra stilistica dell'intero allestimento che venne strutturato in due parti: una prima storia «giocata sugli stimoli sensoriali»[1089], la seconda invece si presentava come un grande gioco collettivo pensato per

---

[1085] *Ibidem*.
[1086] *Ivi*, p. 39.
[1087] Si ritiene necessario precisare che in quegli anni (dal 1988 al 1992) Munari diede vita ai laboratori didattici del Centro per L'arte contemporanea Luigi Pecci di Prato, affidando a due suoi allievi (Barbara Conti e Riccardo Farinelli) il compito di portare avanti le attività dei laboratori museali rivolte in particolare ai bambini. In merito alle esperienze di laboratorio coni bambini si veda: Munari, B. (a cura di), *Il laboratorio per bambini a Brera*, Zanichelli, Bologna 1981; Munari, B. (a cura di), *Il laboratorio per bambini a Faenza*, Zanichelli, Bologna 1984. In riferimento alla metodologia di Munari si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Restelli, B., *Giocare con i fili: esplorare, sperimentare, creare seguendo Bruno Munari*, FrancoAngeli, Milano 2023; Restelli, B., *Giocare con tatto : per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, FrancoAngeli, Milano 2002.
https://centropecci.it/educazione/.
[1088] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 84.
[1089] *Ibidem*.

acuire i sensi del piccolo pubblico a partire dalla creazione di un bosco verde (suoni e versi degli animali della foresta) e di una grande nevicata (bianco).

Il successo ottenuto da *Cappuccetto Bianco* spinse Gianfranco Bella a creare diversi laboratori e percorsi interattivi itineranti[1090] rivolti ai bambini delle scuole materne e del primo ciclo delle elementari; l'intento era quello di elaborare e costruire con loro nuove versioni della fiaba cercando così di stimolare la loro percezione sensoriale e di renderli figure attive nel processo di creazione dello spettacolo come ricordava Maria Paola Cavallazzi:

> Storie che parlavano di un Cappuccetto talvolta anche maschile, figlio di sarte, imbianchini, parrucchieri. E il lupo? Qualche volta se ne sono perse le tracce, altre volte si aggirava sotto le spoglie di un ragno peloso o del misterioso vicino Lapo Cuvotti, sempre misteriosamente affamato.[1091]

Il sodalizio con Gianfranco Bella[1092] proseguì anche con il successivo allestimento *Sotto la tavola* (1990), vincitore del Biglietto d'Oro Agis (Associazione Generale Italiana dello Spettacolo) e del premio E.T.I. Stregatto 1991. Si trattava di uno spettacolo rivolto ad adulti e a bambini incentrato «sullo studio e l'investigazione degli spazi quotidiani della casa e dei loro vissuti».[1093] In particolare lo spazio della tavola e il tema del cibo[1094] divenne il principale elemento di contatto e di dialogo con gli spettatori; infatti alcuni elementi, ovvero la presenza sulla scena di oggetti di grandi dimensioni (tazze e teiere in grado di contenere all'interno una persona), il ricorso a filastrocche e ricette surreali e l'invito di Cappi e Bella al pubblico di rifugiarsi sotto l'enorme tavola per sfuggire a eventuali «giganteschi commensali»[1095], contribuivano a creare un profondo legame tra le persone sia adulti sia bambini.

L'esplorazione della dimensione domestica come luogo di incontro privilegiato con lo spettatore venne portata avanti con il successivo allestimento *Una piazza, due piazze, un castello* (1993). Ideato da Cappi e Bella, lo spettacolo rifletteva su quella poetica degli oggetti (caratteristica ad esempio della poesia di Eugenio Montale)[1096] in quanto simboli carichi di significato, capaci di evocare emozioni, stati d'animo e riflessioni esistenziali:

> In una casa vissuta, oggetti e luoghi si caricano di significati che ne trascendono – e di molto – l'uso. Il letto, ad esempio. È uno dei luoghi più amati e più odiati. I bambini lo odiano perché i grandi li relegano nella stanzetta sempre troppo presto, e sempre mentre stanno facendo qualcosa di interessante. E lo amano perché è il luogo magico delle coccole e delle

[1090] In particolare Bella realizzò una mostra-percorso presso il Laboratorio Scala Ansaldo di Milano incentrata sulla scoperta della propria percezione sensoriale: «Gli stimoli sensoriali dello spettacolo e le storie del laboratorio convergono nelle cinque scatole in cui è articolata la mostra. I cinque sensi racchiusi nelle scatole si scoprono permettendo ai bambini di vivere, attraverso il gioco, la propria fisicità». Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 84.
[1091] *Ibidem*.
[1092] Gianfranco Bella divenne membro effettivo del *Teatro del Buratto* nel 1988. Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 144.
[1093] *Ivi*, p. 85.
[1094] Gli spunti di riferimento principali erano le fiabe dei fratelli Grimm, popolate da Orchi e Giganti, e *Alice nel Paese delle Meraviglie* di Lewis Carroll. Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 85.
[1095] *Ibidem*.
[1096] Sulla figura di Montale e sul tema della poetica degli oggetti si veda in particolare la recente pubblicazione: Carrai, S., *Nell'ombra della magnolia. La poesia di Montale*, Carocci Editore, Roma 2023.

> favole della buonanotte. Anche gli adulti amano il letto – quando possono o vorrebbero riposare – e lo odiano, quando non riescono a dormire.[1097]

Il letto venne, dunque, scelto da Bella e da Aurelia Pini[1098] come elemento fondamentale dello spazio scenico in grado di trasformarsi in «un piccolo universo»[1099] nonché luogo di passaggio tra il mondo reale e la dimensione onirica. I due «bimbi cresciutelli»[1100], interpretati da Bella e Pini, affrontavano insieme agli spettatori «tra risate e paure» incubi, apparizioni misteriose e sogni felici esorcizzando così la paura del buio e la solitudine.

Con il successivo allestimento *Adolescere* (1993) il *Teatro del Buratto* decise di riflettere sul tema dell'adolescenza, ovvero quell'età difficile in cui «si è disperatamente soli, alle prese con problemi giganteschi».[1101] Il punto di partenza dello spettacolo fu un'esperienza di laboratorio condotta dal gruppo con alcuni alunni di terza media di una scuola di Corsico (Mi), posta in uno dei quartieri tra i più emarginati della città. I membri della cooperativa instaurarono, non senza difficoltà, un dialogo con quei ragazzi cresciuti in una realtà violenta, con ben poche speranze e spesso abbandonati a sé stessi. A partire dalla lettura di alcuni passi delle *Metamorfosi* di Ovidio[1102] (il mito di Atalanta e Ipomene, quello di Fetonte, quello di Narciso, quello di Ermafrodito), scelti dal gruppo proprio per affrontare alcune tematiche critiche dell'adolescenza (il tema amoroso, il rapporto con i genitori, la ricerca della propria identità), i giovani iniziarono, a poco a poco, a confidarsi e a parlare dei loro problemi e delle loro solitudini per cercare di sfuggire da quel «gorgo»[1103] che invece li trascinava sul fondo.

L'intera esperienza contribuì alla creazione dello spettacolo che prevedeva sulla scena la presenza di numerosi oggetti di varie dimensioni «sparsi confusamente, quasi a significare lo specchio di un animo confuso di un'età problematica».[1104] Tali elementi avevano la funzione di innescare nei due attori protagonisti (Cappi e Bella) un viaggio a ritroso «sul filo del ricordo e dell'immaginazione»[1105] che aveva come meta il ritorno a quell'età (adolescenza) con la maturità e consapevolezza dell'adulto per cercare di riflettere sulle criticità di quella fase particolarmente compressa della vita.

In aggiunta alla dimensione spettacolare la cooperativa del *Teatro del Buratto* condusse (e conduce tuttora) numerosi laboratori per adulti e ragazzi e percorsi di formazione con il preciso intento da un lato di stabilire con il pubblico un rapporto che «esulasse, a priori, dalla passività della semplice

---

[1097] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 86.
[1098] Attrice, animatrice, autrice, regista, nonché elemento essenziale del Teatro del Buratto dal 1989. Si è formata a Milano al Corso biennale della Compagnia "Quelli di Grock"; alla Scuola Teatrale del Mimodramma "Arsenale" di Marina Spreafico e Kuniaki Ida; al Corso di formazione "Il laboratorio dell'attore", secondo i principi di Stanislavskij di Raul Manso; al Corso di scrittura teatrale condotto da Giuseppe Manfridi. Collabora attivamente con il Teatro del Buratto come dimostra ad esempio lo spettacolo *La stanza delle storie di Aurelia - Hansel e Gretel*, rivolto ai bambini di tre anni e andato in scena il 16 febbraio 2025. Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 144 e https://www.teatrodelburatto.com/insieme-a-teatro-2024-2025/la-stanza-delle-storie-di-aurelia/35.
[1099] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 86.
[1100] *Ibidem*.
[1101] *Ivi*, p. 88.
[1102] Come edizione di riferimento si veda: Marzolla P.,B. (a cura di): Ovidio, N.,P., *Metamorfosi*, Einaudi, Torino 2015. Per ulteriori approfondimenti si veda in particolare la recente pubblicazione: Galasso, L., *Ovidio: guida alle Metamorfosi*, Carocci, Roma 2023.
[1103] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 88.
[1104] *Ivi*, p. 89.
[1105] *Ibidem*.

ricezione degli spettacoli»[1106] e dall'altro di avviare «una continua progettualità sul territorio».[1107] Fin dai primi anni di attività, infatti, uno degli obiettivi che il *Teatro del Buratto* si era prefissato, era quello di formare operatori di Teatro-Ragazzi «proponendo una specializzazione […] per animatori di pupazzi e attori o mimi»[1108] particolarmente attenta ai linguaggi per l'infanzia e alle tecniche di teatro di figura. Nel 1981 il gruppo diede così vita a *Yorik*, una scuola-laboratorio di teatro di animazione pensata per «la formazione professionale di burattinai e animatori di pupazzi»[1109] e strutturata come corso biennale diviso in lezioni teoriche (storia dello spettacolo popolare e del teatro di animazione, analisi delle strutture del racconto e della fiaba) e pratiche (disegno e scultura di burattini e pupazzi, pittura, mimo e recitazione). Il laboratorio *Yorik*, attuato esclusivamente per un solo biennio, ebbe il merito di diplomare diversi operatori qualificati[1110] molti dei quali decisero di proseguire il loro percorso artistico proprio all'interno del *Teatro del Buratto*.[1111]

Al termine dell'esperienza della scuola *Yorik* la cooperativa avviò numerosi laboratori nelle scuole rivolti a bambini e a insegnanti nonché diversi incontri di aggiornamento professionale destinati ad un pubblico adulto (insegnanti, operatori teatrali, attori e mimi). In occasione del festival di Muggia[1112] del 1980, ad esempio, diversi partecipanti presero parte al laboratorio del *Teatro del Buratto* che prevedeva la realizzazione e la messa in scena «nella piazza di Muggia davanti a più di mille persone»[1113] di una versione dell'*Histoire du Soldat;* lo spettacolo riscosse un enorme successo al punto da essere ripetuto ciclicamente per tutta la durata del festival.

Ulteriori occasioni per la cooperativa di uscire dalle sale teatrali e di stabilire legami con le diverse realtà scolastiche italiane vennero offerte dai percorsi teatrali delle "estive": si trattava di «cartelloni densi di attività ricreative, spettacolari e culturali, organizzate solitamente ad opera o con il

[1106] *Ivi*, p. 118.
[1107] *Ibidem*.
[1108] *Ibidem*.
[1109] *Ibidem*.
[1110] Si pensi ad esempio a Daniele Cortesi (1955), autore di fiabe e commedie nonché «tra i più affermati burattinai della tradizione lombarda» (*Ivi*, p. 119). Si segnala in particolare il documentario *I burattini Cortesi. Fuori e dentro la baracca* (2009) realizzato dal regista Paolo Jamoletti (1977) all'interno del progetto R.E.I.L. (Registro delle Eredità Immateriali della Lombardia). Il documentario è visibile sul canale YouTube AESS REIL Regione Lombardia al seguente link: https://www.youtube.com/watch?v=pPog89-M5fo&t=204s. Si veda anche la seguente pubblicazione: Bernardi C., Cuminetti B., Dalla Palma S. (a cura di), *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis, Milano 2000, p. 248; e il seguente link: https://aess.regione.lombardia.it/.
[1111] Cfr. *Ivi*, p. 119.
[1112] Il festival internazionale di Teatro-Ragazzi di Muggia, diretto da Tinin Mantegazza dal 1983 al 1985, era una delle più importanti occasioni di incontro e di scambio sul tema del Teatro-ragazzi e del teatro di narrazione. Il festival presentava le caratteristiche di una «fiera-mercato» (Bianchi, M., op., cit., , p. 34) e ospitava sei spettacoli al giorno per dieci giorni offrendo così a tutti la possibilità di assistere, prenotare e portare nella propria città gli allestimenti ritenuti più interessanti. A partire dal 2017, dopo un lungo periodo di silenzio, è nato il *Muja Buskers Festival*, ovvero una festa del circo contemporaneo e teatro di strada organizzata con il preciso intento di diventare nuovamente un'occasione di incontro e scambio culturale. Diretto da Riccardo Strano con il supporto dell'Associazione culturale "Sparpagliati" e del Comune di Muggia, il festival è arrivato a registrare una media di dodicimila presenze ogni anno diventando così una realtà consolidata sul territorio italiano (l'edizione del 2025 si è tenuta dal 2 luglio al 6 luglio). Per ulteriori informazioni sul Muja Buskers Festival si rimanda ai seguenti link: https://www.mujabusker.com/festival-trieste/; https://www.mujabusker.com/artisti-di-strada-trieste/.
Per ulteriori approfondimenti su festival e rassegne si rimanda al paragrafo: II. Rassegne di Teatro-Scuola.
[1113] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 121.

sostegno diretto di amministrazioni locali e Municipi, da rappresentarsi generalmente all'aperto o in palazzi d'epoca».[1114]

Gli eventi delle *Stagioni Estive*, organizzati dal *Teatro del Buratto* e rivolti ai ragazzi e agli adulti, presentavano delle caratteristiche a metà tra il laboratorio, l'animazione, il teatro e il percorso-installazione; un esempio esplicativo fu lo spettacolo *Puzzle a Monluè* (1988) realizzato in occasione di *Milano d'Estate* come un «percorso-gioco-spettacolo tra i locali e i campi della cascina[1115] nei pressi di Linate»[1116] in cui il pubblico entrava direttamente nello spettacolo a tal punto da determinarne l'andamento e il finale. Nell'ambito di *Milano d'Estate* la cooperativa organizzò degli interventi-spettacolo, ovvero «veri e propri spettacoli con aspetti di animazione e laboratori finali e di accoglienza»[1117], in diverse località della città (ad esempio il Castello Sforzesco e il Cortiletto della Fontana al Fossato) al fine di «far vivere»[1118] ai cittadini quegli spazi e di renderli esempi di partecipazione attiva, di creatività e di cultura. In particolare le rappresentazioni *Cenerentole al Castello, Sotto le mura… un drago nel fossato* e *Torri, merli e pipistrelli* riscossero un enorme successo e una grande partecipazione da parte del pubblico. *Cenerentole al Castello* fu l'esito finale di un lungo e complesso progetto laboratoriale in cui la cooperativa aveva coinvolto «insegnanti delle scuole materne, elementari e medie del territorio»[1119] con l'obiettivo di analizzare le tre versioni della fiaba[1120] e di scrivere una propria versione della stessa. Al termine del percorso furono le stesse insegnanti a scrivere, con il supporto dei bambini, i dialoghi dell'allestimento e ad «impegnarsi nello studio del linguaggio del corpo»[1121] al fine di divenire esse stesse interpreti dello spettacolo.

Per la realizzazione di *Sotto le mura… un drago nel fossato* il *Teatro del Buratto* decise di riutilizzare parte dei materiali impiegati per la messa in scena di *Quello stolfo di Ferrara* per restituire ai piccoli partecipanti «l'eco lontana di un tempo di paladini, di duelli, di principesse e incantesimi».[1122] Lo spettacolo venne strutturato in due parti: nella prima i bambini venivano accolti da un fabbro e dal suo apprendista e invitati a realizzare vari oggetti (tra cui armi e armature) necessari per l'intera durata del gioco, nella seconda i membri della cooperativa, «trascinando il

[1114] *Ivi*, p. 124.
[1115] Dal 2019 la Cascina Monluè, facente parte del quartiere milanese di Monluè, è diventata la sede *dell'Impresa Sociale Cascina Monluè* nata dal desiderio di ospitare e promuovere iniziative e progetti sociali e di integrazione di cittadini e cittadine che vivono una condizione di fragilità. L'intento è quello di creare una realtà fondata sulla cultura dell'inclusione, sul senso di comunità e fratellanza universale e sull'idea di bellezza come valore universale umano. Per ulteriori informazioni si rimanda ai seguenti link: https://www.cascinamonlue.it/?_gl=1%2A1qd1hhf%2A_up%2AMQ..%2A_ga%2AMTUzMzE2ODg1NC4xNzUwMjcyMDc2%2A_ga_531SCQWH82%2AczE3NTAyNzIwNzUkbzEkZzEkdDE3NTAyNzI2NjIkajYwJGwwJGgw; https://www.cascinamonlue.it/un-modello-di-solidarieta-e-cambiamento/?_gl=1*18p9y84*_up*MQ..*_ga*MTUzMzE2ODg1NC4xNzUwMjcyMDc2*_ga_531SCQWH82*czE3NTAyNzIwNzUkbzEkZzEkdDE3NTAyNzI2OTMkajI5JGwwJGgw.
[1116] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 124.
[1117] *Ibidem*.
[1118] *Ibidem*.
[1119] *Ibidem*.
[1120] Le tre versioni più note della fiaba Cenerentola sono state scritte da Giambattista Basile (1583-1632) e nota col nome di *La gatta Cenerentola* contenuta all'interno della raccolta *Lo cunto de li cunti overo lo trattenemiento de peccerille* (1634-1636), dai fratelli Grimm pubblicata ne *Le fiabe del focolare* (1812) e da Charles Perrault (1628-1703) pubblicata ne *I racconti di Mamma Oca* (1697). Per ulteriori approfondimenti sugli autori citati si vedano in particolare le seguenti pubblicazioni: Buonomo, P., *Lo cunto de li cunti : il piacere delle fiabe*, Albatros, Roma 2020; Cristallo, M. (a cura di); Perrault, C., *Fiabe*, Rizzoli, Milano 2017; Grimm, J., Grimm, W., *Fiabe*, Einaudi, Torino 2015.
[1121] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 124.
[1122] *Ibidem*.

carro carico di scene, costumi, pupazzi e burattini»[1123], conducevano i piccoli attori nei vari luoghi del castello in cui avvenivano le diverse storie e attività (come ad esempio la torre-teatro di burattini e il salvataggio della principessa imprigionata nella torre).

Torri, merli e pipistrelli venne concepito dal gruppo come un percorso-gioco teatrale che coinvolgeva i partecipanti in una sorta di indagine: i bambini, suddivisi in tre gruppi, andavano alla ricerca di indizi nascosti in vari ambienti del castello per trovare i quali essi dovevano prendere parte ad attività predisposte dai membri della cooperativa. Tali oggetti misteriosi altro non erano che i finali stessi delle storie

Un ulteriore progetto di grande interesse avviato dalla Compagnia fu l'*Orco Botanico*, un percorso-laboratorio pensato per far «avvicinare i bambini "cittadini" al mondo vegetale»[1124], del quale avevano perso conoscenza alla stregua dell'omonimo protagonista dell'opera di Italo Calvino (1923-1985) *Marcovaldo* (1963)[1125]. Il percorso che arrivò a coinvolgere più di duecento alunni provenienti da scuole elementari e medie dei vari territori[1126], venne articolato e strutturato in due fasi: la prima prevedeva l'attivazione di «un percorso di conoscenza della frutta e degli ortaggi e dei cicli della natura attraverso attività di gioco e discussione»[1127], la seconda, invece, coinvolgeva i bambini in attività laboratoriali volte a sollecitare la loro creatività e la loro partecipazione attiva. L'obiettivo era la realizzazione di un vero e proprio orto inteso non solamente come luogo in cui coltivare e far crescere le verdure, ma anche come «spazio di crescita, luogo della maturazione»[1128] personale e umana. Esso venne suddiviso in sei ambienti (orticamera, orto storico-scientifico, orto e arte, orto fantastico, orto in tavola: i sapori dell'orto e, infine, la classe orto) che corrispondevano alle diverse tappe del percorso-mostra: da un'*orticamera*, luogo in cui si accoglieva il pubblico e si fornivano le prime spiegazioni, si accedeva all'*orto scientifico-storico* in cui gli astanti potevano ammirare diverse «interpretazioni artistiche di orti»[1129] realizzate dai bambini. Si accedeva in seguito allo spazio *orto e arte* che raccoglieva «40 quadri frutto dei lavori fatti dai bambini a partire da stimoli su Mondrian e Arcimboldo».[1130] L'ambiente successivo, denominato *orto fantastico*, permetteva agli spettatori di esplorare il legame esistente tra vegetali e fiaba (come ad esempio la zucca di *Cenerentola*, il fagiolo magico di *Jack e la pianta di fagioli* e gli spaventapasseri) a partire dalla visione di istallazioni prodotte dai piccoli artisti. La sezione successiva, *Orto in tavola: i sapori dell'orto*, consentiva al pubblico di assaggiare varie pietanze realizzate dallo chef Pietro Leemann (1961) con le verdure coltivate dagli stessi alunni. L'ultima tappa del percorso, *La classe orto*, permetteva agli spettatori di visionare e ascoltare le riflessioni che i bambini avevano fatto sui temi della crescita e dell'adolescenza allo scopo di evidenziare alcune delle condizioni

[1123] *Ibidem*.
[1124] *Ivi*, p. 127.
[1125] Per un'edizione di riferimento si veda: Calvino, I., *Marcovaldo*, Mondadori, Milano 2023.
[1126] Il progetto, nato dalla collaborazione tra il Teatro del Buratto, Coop Lombardia, Cooperativa Pandora e il Settore Educazione del Comune di Sesto San Giovanni venne avviato inizialmente nei vari quartieri del Comune di Sesto San Giovanni (Mi) per poi essere riproposto in diverse località italiane. Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 127.
[1127] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 127.
[1128] *Ibidem*.
[1129] *Ibidem*.
[1130] *Ibidem*.

imprescindibili per ottenere «una buona crescita di qualsiasi cosa, dagli ortaggi ai bambini»[1131], ovvero «tempo, cure e nutrimento».[1132]

Oltre all'*Orco botanico* la cooperativa avviò numerose collaborazioni con Coop Lombardia al fine di sostenere le diverse iniziative rivolte ai giovani come ad esempio il laboratorio *Dei Diritti e dei Minori*, un percorso che invitava i ragazzi a riflettere su «un argomento solitamente oggetto esclusivamente della riflessione degli adulti, i diritti dei minori».[1133] Il laboratorio coinvolse oltre trecento bambini della scuola elementare Istituto Comprensivo Tommaso Grossi di Milano ed ebbe come esito finale l'allestimento di una mostra presentata all'interno del Centro Commerciale Coop di piazzale Lodi. I giovani artisti vennero invitati dal gruppo ad abbandonare gli stereotipi e a esprimere le proprie emozioni attraverso tre differenti attività laboratoriali (pittura, scultura e video): alcuni scelsero di esplorare le potenzialità espressive del fumetto, del collage e del mosaico, altri ricorsero «all'assemblaggio e al trattamento di vecchi oggetti e materiali di uso quotidiano»[1134], altri ancora veicolarono il proprio messaggio facendo ricorso alla tecnologia (video). La mostra *Dei diritti dei minori* si presentava come «un percorso attraverso un ipotetico corpo – testa, mani, cuore, mani, stomaco, gambe – che esibiva ciò che i bambini avevano realizzato nei laboratori di pittura e di scultura».[1135]

In aggiunta ai laboratori Coop la cooperativa avviò l'iniziativa *Storie dal nido*, ovvero una serie di incontri teatrali in tutta Italia che avevano come obiettivo «la promozione di libri e della letteratura per la prima infanzia».[1136] Per la realizzazione di tale iniziativa, rivolta a genitori e bambini da 2 a 5 anni e ispirata al progetto *Nati per leggere*[1137], il gruppo collaborò con l'Istituto di Psicoterapia del Bambino e dell'Adolescente di Milano e con Giancarlo Migliorati[1138] nelle vesti di curatore letterario. Per i bambini di età superiore ai sei anni, invece, il *Teatro del Buratto* avviò il programma *Dai che ti racconto* adottando come approccio metodologico il teatro di narrazione. Gli attori della cooperativa, ricorrendo al supporto dei libri tridimensionali[1139] per la scenografia, accompagnavano gli uditori in un percorso che spaziava «dai "classici" storici a quelli contemporanei»[1140] toccando «i temi più cari e più sentiti dai bambini e dai ragazzi».[1141] L'obiettivo finale era quello di far scaturire nei ragazzi un autentico desiderio per il teatro e la letteratura

[1131] *Ibidem*.
[1132] *Ibidem*.
[1133] *Ivi*, p. 128.
[1134] *Ibidem*.
[1135] *Ivi*, p. 131.
[1136] *Ivi*, p. 126.
[1137] Si tratta di un'iniziativa pedagogica e culturale rivolta alle famiglie con bambini fino a 6 anni di età, ideata nel 1999 e promossa dall'Associazione Culturale Pediatri, dall'Associazione Italiana Biblioteche e dal Centro per la Salute del Bambino. Lo scopo è quello di promuovere attività di lettura ritenute fondamentali per un corretto sviluppo cognitivo dei bambini e per supportare il percorso di crescita degli stessi. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al link ufficiale: https://www.natiperleggere.it/.
[1138] Consapevole dell'importanza della lettura tra i bambini e i ragazzi come strumento di crescita, Migliorati si occupa della promozione della lettura in quanto responsabile del Settore ragazzi del Sistema bibliotecario Nord-Ovest nocché referente del progetto *Nati per leggere* della provincia di Bergamo. Sull'operato e sulla figura di Giancarlo Migliorati si veda: Migliorati, G., *Come promuovere la lettura tra bambini e ragazzi : strumenti e progetti in cooperazione*, Editrice Bibliografica, Milano 2019.
[1139] Si trattava di oggetti scenici simili a dei grandi volumi *pop up* ideati e prodotti dai membri della cooperativa sia per facilitare la lettura scenica nelle biblioteche sia come simbolo del connubio letteratura e spettacolo. Tali libri potevano anche essere realizzati dagli stessi ragazzi all'interno di percorsi-laboratori specifici. Cfr. Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 126.
[1140] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 126.
[1141] *Ibidem*.

coinvolgendoli anche nella realizzazione degli stessi libri tridimensionali attraverso laboratori-percorsi specifici.

Di particolare interesse fu anche il percorso *Piccoli maestri* (2003-2004) che portò alla produzione dei due spettacoli *La bilancia di Balek* (2003) e *Fanciulli di ferro* (2004), incentrati sui temi «dell'infanzia nel mondo attuale ed in generale nella sua relazione con i "grandi", attraverso una riflessione sull'ingiustizia, sulla Storia e sulla guerra, sulla fantasia come spazio di libertà, sulla crescita come avventura e come rischio».[1142] Tali riflessioni, esplorate e approfondite attraverso laboratori e giornate di studio e di ricerca, portarono alla realizzazione dell'allestimento *La bilancia di Balek*, tratta dall'omonima opera di Heinrich Böll (1917-1985).[1143] La vicenda, ambientata in un villaggio della Boemia prussiana tra il 1899 e il 1900, raccontava dei soprusi e delle ingiustizie perpetrati dai signori locali (*Balek*) ai danni di tutti gli abitanti. In particolare un'antica legge, la cui origine si perdeva nella notte dei tempi e che nessuno aveva mai messo in discussione, prescriveva che solamente i *Balek* avessero il diritto di possedere una bilancia per poter gestire gli affari personali e quelli del piccolo borgo; tale oggetto, tuttavia, era stato truccato dagli stessi feudatari per ottenere dei vantaggi economici ai danni della povera gente. L'unico ad accorgersi di tale inganno fu Franz Brücher, un bambino che, sapendo «far di conto»[1144], era riuscito a smascherare i *Balek* di fronte a tutto il villaggio. L'intervento dei gendarmi e l'uccisione della sorella di Franz spinsero la popolazione a ribellarsi al punto che «le fabbriche si fermarono e scoppiarono delle sommosse».[1145] I feudatari allora si rivolsero al parroco il quale, dopo aver ceduto alle lusinghe dei *Balek*, scelse di supportare i nuovi padroni accusando i Brücher di aver sobillato il popolo per i propri interessi personali. Il finale di stampo brechtiano raccontava della fuga dei Brücher i quali, costretti a un esilio forzato, «trascinavano il carro portandosi dietro le loro povere cose».[1146] Nello spettacolo realizzato dal *Teatro del Buratto* il racconto di tale storia venne affidato a tre attrici (Aurelia Fini, Elisa Roson e Federica Fabiani), le quali, annunciandosi come discendenti di Franz Brücher, «raccontavano le vicende di loro nonno con la veemenza di una ribellione e la determinazione di un'istanza sociale».[1147]

Per la produzione dello spettacolo *Fanciulli di ferro* la cooperativa avviò *Ragazzi di e in guerra*, una serie di laboratori per ragazzi che si poneva come obiettivo quello di riflettere sul coinvolgimento dei bambini nei conflitti (spesso anche come soldati). Lo spunto per la riflessione venne offerto da una serie di testi proposti dal gruppo (*L'isola in via degli uccelli* di Uri Orlev, *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino e *La guerra di Fran* di Sally Trench) grazie ai quali i bambini elaborarono suggestioni e materiali che costituirono la base di *Fanciulli di ferro*. L'allestimento raccontava dunque la storia di Fran e Assad e le testimonianze di tutti i *fanciulli di*

[1142] *Ivi*, p. 104.
[1143] Heinrich Böll è stato uno degli autori tedeschi più popolari del dopoguerra, nonché vincitore del premio nobel per la letteratura nel 1972. All'interno dei suoi romanzi, quali ad esempio *Biliardo alle nove e mezzo* (1959) e *Opinioni di un clown* (1963), Böll ha analizzato in chiave critica la Germania del miracolo economico (post secondo dopoguerra).
L'intera produzione di Böll è stata definita *Trümmerliteratur* (letteratura delle macerie) proprio per il contesto sociale, economico e politico in cui versava la Germania durante il secondo dopoguerra. Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Heinrich Böll si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Borghese, L., *Invito alla lettura di Heinrich Böll*, Mursia, Milano 2022.
[1144] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 105.
[1145] *Ibidem*.
[1146] *Ibidem*.
[1147] *Ibidem*.

ferro, ovvero tutti quei bambini sorpresi dalla guerra, armati di fucile e costretti a combattere, costretti a scappare dalle proprie case e a fare i conti con gli orrori della guerra:

> Fanciulli di Ferro racconta le storie di questi bambini. Nelle parole di Assad e Fran vivono i loro racconti, c'è il loro stupore, la rabbia, la volontà di ricostruire partendo da sé.[1148]

L'esperienza poliedrica del *Teatro del Buratto* è stata (ed è tuttora) [1149] un punto di riferimento non solo per la realizzazione di spettacoli di Teatro-Ragazzi, ma anche per la molteplicità di iniziative e progetti che coinvolsero numerose scuole, cooperative ed enti locali di tutto il territorio italiano. Inoltre il gruppo promosse e partecipò a diverse *vetrine* e *festival* di Teatro- Ragazzi come ad esempio *Segnali*[1150], manifestazione nata nel 1990 (prima come *vetrina* e successivamente nel 1997 come vero e proprio *festival*) per volontà della Regione Lombardia col preciso intento di «costruire un appuntamento in cui le compagnie avessero modo di presentare i propri spettacoli, spiegarne la poetica e il percorso creativo e incontrarsi con il pubblico».[1151] Tale festival (la cui XXXV edizione si è svolta dal 5 maggio 2025 al 8 maggio 2025)[1152] rappresenta tutt'oggi un appuntamento storico e fondamentale non solo per trasmettere la passione del teatro alle nuove generazioni, ma anche per favorire l'incontro e il dialogo tra le compagnie professionali, le scuole e le famiglie.

II. 3 Marco Baliani e il teatro di narrazione

L'esperienza poliedrica di Marco Baliani (1950), autore di teatro-ragazzi nonché vero e proprio padre del teatro di narrazione, e della sua cooperativa *Ruotalibera* si configurò come un punto di riferimento per l'intero panorama del teatro-ragazzi. Egli con suoi spettacoli contribuì ad arricchire e ampliare la scena teatrale italiana, mettendo in atto una personale ricerca nell'ambito della narrazione.

Marco Baliani trascorse l'infanzia e l'adolescenza tra Suna Verbania, suo luogo di nascita, e Acilia, una piccola borgata della periferia romana definita dallo stesso autore nel romanzo *Nel regno di Acilia* «una terra di nessuno, una terra "da sopravvivere", un far west di marane, canali, baracche, paludi, case abusive, campi».[1153] La sua passione per il teatro di narrazione venne alimentata dalle storie che la nonna materna raccontava proprio al piccolo Baliani durante le vacanze estive nella casa di famiglia sul lago Maggiore:

> mia nonna materna era una gran raccontatrice. Possedeva quel talento naturale al narrare che riesce a trasformare ogni piccolo quotidiano

[1148] *Ivi*, p. 108.
[1149] Il *Teatro del Buratto* offre percorsi di teatro e teatrodanza, campus estivi, corsi di formazione per animatori di teatro di figura e teatro su nero e, infine, stagioni teatrali rivolte alle famiglie e alle scuole. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al loro sito ufficiale: https://www.teatrodelburatto.com/.
[1150] La direzione del festival, assegnata inizialmente a una Commissione Artistica (composta dai rappresentanti degli enti organizzatori, della Regione Lombardia, della scuola e della stampa), venne affidata dal 1998 totalmente al *Teatro del Buratto* e a *Elsinor*, un centro di produzione teatrale milanese riconosciuto dal Ministero dei Beni e della Attività Culturali e del Turismo. Per approfondimenti sulle vetrine, sui festival e sulle rassegne si rimanda al paragrafo: II. 10 Rassegne di Teatro-Scuola.
[1151] Cavallazzi M. P (a cura di), op. cit., p. 134.
[1152] Per il programma di tale edizione si rimanda al seguente link: https://www.festivalsegnali.com/index.php/it/programma-it.
[1153] Baliani, M., *Nel regno di Acilia*, Rizzoli, Milano 2004, citazione presente sulla seconda di copertina.

> accadimento in esperienza epica della vita. […] E ogni estate mia nonna ci ripeteva la saga raccontata del nostro eroe Giovannin senza paura.[1154]

La sua formazione giovanile, acquisita a Roma presso la facoltà di architettura di Valle Giulia, avvenne «in un clima di dibattito politico molto intenso, di forte attrazione per il sociale e anche di grande utopia».[1155] Infatti fu proprio tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta, caratterizzati da esperienze di animazione teatrale, da attività di militanza politica giovanile e da occupazioni studentesche, che ebbe inizio il percorso teatrale di Baliani. Nel 1975, durante l'occupazione della facoltà di architettura, si venne a formare un gruppo teatrale di studenti-attori animati dal desiderio di «costruire azioni performative dal carattere spiccatamente estetico, sebbene sempre ancorate all'attualità»[1156], di cui entrò a far parte anche il giovane Baliani. In tale occasione il gruppo mise in scena, nell'aula magna dell'Università, una sorta di «canovaccio teatrale-musicale»[1157] a partire dalla fiaba *Il re è nudo* o *I vestiti nuovi dell'imperatore* scritta da Hans Christian Andersen (1805-1875).[1158] Si trattava di una vicenda caratterizzata da un forte contenuto politico, in quanto il messaggio contenuto in questa fiaba invitava il lettore a sviluppare il pensiero critico e a rigettare con forza tutte le derive populiste (presenti con sempre maggior frequenza nella politica attuale)[1159]. Il protagonista della storia, infatti, era un imperatore superficiale, vanitoso e interessato esclusivamente al suo aspetto esteriore. Dopo aver sentito dell'arrivo in città di due presunti sarti (in realtà due furfanti) in grado di confezionare un abito con la caratteristica di essere invisibile agli stolti e agli indegni, il re decise di commissionare delle vesti realizzate con tale tessuto. Ben presto sia i cortigiani sia lo stesso sovrano si resero conto di non riuscire a vedere tale vestito, ma per timore di passare per stolti si dimostrarono estasiati per il lavoro dei tessitori. Tale reticenza e falsità venne smascherata da un bambino che in occasione di una sfilata del re per le vie della città fu il solo ad esporre ad alta voce ciò che tutti pensavano in realtà. In occasione dei saluti al termine della messa in scena, Baliani e il gruppo iniziarono a cantare Bandiera Rossa «storpiando la canzone in un ritmo di blues e accennando piccoli passi di ballo»[1160]; tale gesto ironico non fu gradito ai membri di Potere Operaio che definirono il gruppo come dei semplici attori.[1161]

L'unica vera e propria esperienza di formazione teatrale rispetto al percorso universitario intrapreso da Baliani, avvenne durante l'estate del 1975 a Vieste (FG), dove frequentò uno stage di un mese con Carlo Formigoni, fondatore del *Teatro del Sole* (1971).[1162] Lo stesso Baliani in *Kohlhaas*[1163] definì tale incontro come la scintilla che accese in lui il desiderio di intraprendere il percorso

[1154] Baliani, M., *Tracce*, in Fiaschini, F., Rossi, G., A., *Marco Baliani. Racconti a teatro*, Loggia de' Lanzi, 1998, p. 56.
[1155] Bottiroli, S., *Marco Baliani*, Zona, Pieve al Toppo, Civitella in Val di Chiana 2005, p. 34.
[1156] Bottiroli, S., op. cit., p. 34.
[1157] Baliani, M., *Corpo di Stato. Il delitto Moro*, Rizzoli, Milano 2003, p. 9.
[1158] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Hans Christian Andersen si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Manghi, A.,C., Berni, B., (a cura di), *Vedere e narrare: saggi su Hans Christian Andersen*, Istituto italiano di studi germanici, Roma 2024; Berni, B. (a cura di), *Hans Christian Andersen. Diari romani*, Apeiron, Sant'Oreste 2022; Berni, B. (a cura di), *Hans Christian Andersen. La fiaba della mia vita*, Donzelli, Roma 2015.
[1159] È interessante citare a questo proposito la riflessione dello storico Jacob Brurkhardt (1818-1897) che profetizzò la venuta nella società dei *terribili semplificatori*, ovvero dittatori e politici che ritenevano di poter risolvere i problemi del della nazione e del mondo con slogan e semplici promesse senza tenere in considerazione la complessità della realtà. Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla seguente pubblicazione: Burkhardt, J., *Considerazioni sulla storia universale*, SE, Milano 2016.
[1160] Baliani, M., *Corpo di Stato. Il delitto Moro*, cit., p. 9.
[1161] Cfr., *ivi*, pp. 9-10.
[1162] Si rimanda al paragrafo: I.5 L'esperienza del *Teatro del Sole*.
[1163] Baliani, M., Rostagno, R., *Kohlhaas*, Edizioni Corsare, Perugia 2001, cfr., p. 7.

teatrale[1164], considerato come «una modalità di interazione sociale e di costruzione di un proprio percorso sul mondo, insieme alla possibilità di dare vita, nella fondazione di un gruppo, a un microcosmo che risponda alle proprie idee politiche».[1165]

Proprio per dare forma concreta a quella visione di teatro inteso come «strumento di conoscenza del mondo e di relazione con se stessi e con gli altri»[1166], al termine del 1975 Baliani fondò, insieme alla compagna Maria Maglietta[1167] e Tanny Giser (1923-2020)[1168], la cooperativa *Ruotalibera* di cui fu direttore artistico fino al 1990. Dopo aver ottenuto nel 1976 la gestione di uno dei quattro centri polivalenti di Roma, il gruppo iniziò a lavorare nel contesto sociale avviando diversi progetti con i bambini dei vari quartieri della periferia romana, in condizioni di svantaggio socio-economico. Tale esperienza, propria dell'animazione teatrale, spinse Baliani a confrontarsi con un nuovo tipo di pubblico, quello infantile, che lo obbligò a «destrutturare le proprie tecniche per ricostruirle con i bambini, alla ricerca di quel momento in cui si è insieme, e insieme si fa esperienza di un altrove, attraverso una parola, un suono, un gesto».[1169] Secondo Baliani, infatti, il vero scopo dell'attore non era quello di costruire linguaggi e forme puramente estetiche, bensì quello di creare «dei linguaggi necessari per comunicare qualcosa a qualcuno».[1170] L'aspetto del teatro di narrazione e la sua relazione con il pubblico infantile stava iniziando a caratterizzare il suo percorso artistico. Proprio all'inizio degli anni Ottanta egli, dopo aver frequentato un corso tenuto a Roma da Dominique De Fazio[1171] incentrato «sullo studio dell'interiorità del personaggio e del suo esprimersi nell'azione fisica»[1172], realizzò i suoi primi spettacoli di teatro-ragazzi (*Rosa e Celeste*, 1983; *Orphy 2013*; *Oz*, 1986), la cui scrittura scenica era «tutta centrata sulla drammaturgia dell'attore»[1173] e sull'idea di regista-autore. In particolare *Oz*, definito come «il lavoro più maturo tra queste prime regie»[1174], raccontava le vicende di quattro detenuti che, a seguito della lettura del Mago di Oz di Lyman Frank Baum[1175], decisero di ribellarsi ai loro aguzzini. Dunque, l'incontro con pubblico infantile costituì per Baliani «un ottimo campo di insegnamento per un attore»[1176] dal momento che il solo fatto di riuscire a catturare l'attenzione dei bambini, che non avevano una vera e propria educazione teatrale, rappresentava una vera e propria sfida.

A partire dal 1983, anno in cui *Ruotalibera* prese in gestione anche il Centro Ricerca Teatro Ragazzi di Monterotondo, Baliani indirizzò la sua ricerca proprio verso il teatro-scuola e il teatro-

[1164] *Ibidem*.
[1165] Bottiroli, S., op. cit., p. 35.
[1166] *Ivi*, p. 36.
[1167] Per ulteriori approfondimenti su Maria Maglietta, attrice, regista e drammaturga, nonché fondatrice, insieme al compagno Baliani della Compagnia Ruotalibera prima e successivamente di Trickster Teatro (1992), si rimanda alla seguente pubblicazione: Ghiglione, A., Rivoltella, P., C. (a cura di), *Altrimenti il silenzio: appunti sulla scena al femminile*, Euresis, Milano 1998.
[1168] Tanny Giser, nata a Buenos Aires, ha collaborato con Baliani in numerose produzioni sia nel teatro di narrazione sia nelle diverse attività con le scuole. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al seguente link: https://www.libereta.it/in-un-mondo-ostile-il-racconto-di-tanny-giser/.
[1169] Bottiroli, S., op. cit., p. 37.
[1170] Baliani, M., Rostagno, R., *Kohlhaas*, cit., p. 8.
[1171] Per ulteriori approfondimenti su Dominique De Fazio si rimanda in particolare al suo sito consultabile al seguente link: https://it.dominiquedefazio.com/.
[1172] Bottiroli, S., op. cit., p. 40.
[1173] *Ivi*, p. 41.
[1174] *Ibidem*.
[1175] Si rimanda alla nota numero 1057.
[1176] Baliani, M., Rostagno, R., *Kohlhaas*, cit., p. 12.

ragazzi che dal 1977, quando l'Astra (Associazione del Teatro Ragazzi) venne fondata, visse «una rinascita ufficializzata»[1177] e un incremento delle compagnie del settore.[1178]

Tra il 1983 e il 1989 Baliani avviò una serie di progetti e laboratori con ragazzi in condizioni di svantaggio socio-economico di alcune scuole genovesi, in collaborazione con l'Assessorato alle Istituzioni Scolastiche del Comune di Genova che, dal 1982, aveva fondato in città un centro di ricerca sulla comunicazione e sui linguaggi verbali e non verbali. Il primo progetto, denominato *Giochi diacronici in fantascienza*, vide Baliani impegnato nella realizzazione di un percorso, della durata di un intero anno scolastico, focalizzato sul genere letterario della fantascienza. L'approccio metodologico di Baliani prevedeva creazione di laboratori incentrati sul tema del racconto, sulla narrazione di storie inventate dagli stessi bambini e sull'analisi del linguaggio teatrale. Inoltre egli decise di condurre cinque conferenze-lezioni rivolte ai docenti per esplorare il «rapporto tra educazione, mezzi di comunicazione di massa e generi letterari».[1179]

Nel 1985 l'esperienza di ricerca di Baliani a Genova proseguì con il progetto *Il porto delle meraviglie,* che aveva come obiettivo quello di continuare ad esplorare "l'immaginario-bambino" in contesti urbani, focalizzandosi sui temi del mare e del viaggio. Questo secondo percorso portò alla pubblicazione di *Bambini, mutanti e replicanti*[1180]*,* uno studio sul rapporto tra i bambini e i nuovi mezzi di comunicazione digitale, ritenuti potenzialmente in grado di annullare o ridurre drasticamente la dimensione infantile. Baliani partendo dalla visione del film *Blade Runner* di Ridley Scott ()[1181] esplorò, insieme ai ragazzi, sia il rapporto tra uomo e macchina (i cosiddetti "replicanti", come anche l'importanza della memora e del ricordo quali aspetti caratteristici dell'essere umano) sia le diverse ripercussioni della tecnologia sulla società.

A partire dal 1986 fino al 1989 Baliani avviò, sempre all'interno di questo suo ampio percorso con i bambini e i ragazzi delle scuole genovesi, il progetto *L'animale parlante*, articolato in tre fasi: «un esperimento di narrazione per bambini dai tre ai sei anni»,[1182] un seminario sul tema del racconto rivolto alle educatrici degli asili nido e ai docenti delle scuole dell'infanzia e, infine, la realizzazione dello spettacolo *Storie* (1988). L'obiettivo dell'intero progetto non era quello di formare i bambini dal punto di vista didattico, bensì semplicemente quello di «vedere che cosa accadeva tra il portatore di un'esperienza e loro».[1183] Infatti, grazie all'operato di Baliani, numerosi docenti e pedagogisti notarono importanti miglioramenti in diversi bambini iperattivi ritenuti difficilmente gestibili:

> Uno dei problemi centrali era il cosiddetto "calo d'attenzione". I pedagogisti che ci seguivano dicevano: "Sono bambini che non riescono a concentrarsi su una cosa, anche la più bella del mondo, per più di sette minuti". Allora cominciammo a fare degli esperimenti: io mi sedevo e vedevo se arrivavo a dieci minuti, a dodici, a tredici... E alla fine, con questi bambini, sono

[1177] Bottiroli, S., op. cit., p. 38.
[1178] Su tale tematica si faccia riferimento al paragrafo: II. 1 Il nuovo scenario dell'animazione teatrale durante gli anni Ottanta: teatro-ragazzi e teatro dei ragazzi
[1179] Bottiroli, S., op. cit., p. 38.
[1180] Baliani, M., *Bambini, mutanti e replicanti*, La Casa Usher, Firenze 1998.
[1181] Per una prima bibliografia di riferimento su Ridley Scott si rimanda alla seguente pubblicazione: Matteuzzi, F., *Ridley Scott*, Il Castoro, Roma 1995.
[1182] Bottiroli, S., op. cit., p. 42.
[1183] Baliani, M., Rostagno, R., *Kohlhaas*, cit., p. 14.

> arrivato a venticinque minuti: per i pedagogisti era un miracolo, dicevano: "Non è possibile...".[1184]

L'esperienza genovese consentì a Baliani di orientare il suo percorso artistico secondo tre direttrici principali, costantemente intrecciate tra di loro: la formazione, la riflessione teorica sul narrare e la pratica di raccontare storie a teatro. Esempi di questo suo vivo interesse per il teatro di narrazione furono i due spettacoli *Storie* (1988) e *Kolhaas* (1992) e la pubblicazione del volume *Pensieri di un raccontatore di storie*[1185] (1991) edito dal comune di Genova. Lo spettacolo *Storie*, venne concepito come uno «spettacolo aperto»[1186] caratterizzato dalla continua aggiunta di nuovi testi, fiabe e racconti creati dai bambini o dallo stesso Baliani. La messa in scena prevedeva una struttura molto semplice: il narratore, seduto su una sedia al centro della scena e illuminato dalla luce di un proiettore, e il pubblico disposto a cerchio attorno a lui:

> *Sulla scena raccontavi semplicemente queste tua fiabe?* Seduto su una sedia. La sedia l'avevo scoperta come un limite, un ostacolo che mi davo. Se vuoi, era una forma: non mi alzavo mai dalla sedia. *Insomma, mettersi seduti su una sedia e raccontare...* Vestiti di nero, con una sola luce. *Eliminando tutto ciò che era estraneo alla voce narrante.* All'inizio non era così chiaro... *Però a un certo punto hai dato questa forma al racconto.* Per definire un modo di lavorare "estremo", per non dire estremistico: una sedia e basta. Un grado zero della narrazione.[1187]

L'intento era quello di creare un rapporto diretto e intimo con il pubblico, eliminando così tutti quegli elementi che avrebbero potuto distogliere l'attenzione degli spettatori dalla figura dell'attore e dalla sua narrazione. Le storie dello spettacolo, alcune delle quali già elaborate da Baliani e da Anglisani (1955)[1188] nel 1986 insieme ai ragazzi delle scuole genovesi, nonché la capacità affabulatoria dei due attori costituirono il nerbo principale dell'allestimento; infatti, prendendo spunto da un vasto repertorio di racconti, i due narratori, a seconda del tipo di pubblico presente sulla scena, andavano a scegliere il racconto che maggiormente avrebbe catturato l'attenzione dei partecipanti. Grande fortuna ebbero le fiabe *Giamauba* e *Rospito* create esclusivamente in forma orale dallo stesso Baliani e incentrate sul tema dell'infanzia «che si confronta con la solitudine e con le sue difficili prove, in una dimensione di perenne avventura, dove la paura è squarciata da attimi di puro divertimento, scatenati da accadimenti improvvisi e straordinari».[1189] Inoltre, altre due fiabe influenzarono positivamente il percorso artistico di Baliani: la prima che raccontava le vicende di un «omino senza qualità»[1190], portò alla pubblicazione nel 2002 del *Signor Ventriglia*[1191], un libro con cd audio ricco di illustrazioni realizzate da Mirto Baliani, figlio di Marco Baliani; la

[1184] *Ivi*, pp. 13-14.
[1185] Baliani, M., *Pensieri di un raccontatore di storie*, Comune di Genova-Assessorato Istituzioni Scolastiche, Genova 1991.
[1186] Bottiroli, S., op. cit., p. 44.
[1187] Baliani, M., Rostagno, R., *Kohlhaas*, cit., pp. 15-16.
[1188] Per ulteriori approfondimenti su Roberto Anglisani si rimanda alla seguente pubblicazione realizzata insieme a Maria Maglietta: Anglisani, A., Maglietta, M., *Giungla: dieci bambini perduti nella giungla di una grande città*, Rizzoli, Milano 2013.
[1189] Bottiroli, S., op. cit., p. 44.
[1190] *Ivi*, p. 45.
[1191] Baliani, M., *Il signor Ventriglia*, disegni e musiche di Mirto Baliani, Orecchio Acerbo, Roma 2002.

seconda, ispirata alla vicenda di *Michael Kohlhaas* scritta da Heinnrich von Kleist (1777-1811)[1192], portò alla realizzazione di *Kohlhaas*, il primo spettacolo di narrazione per adulti di Baliani.

Con la fine degli anni Ottanta si verificò «una vera e propria linea di faglia»[1193] nel percorso artistico di Baliani, il quale decise di allontanarsi dal teatro-ragazzi e di rivolgere tutte le sue attenzioni al teatro di narrazione per adulti. Questa scelta, maturata nel corso di quel decennio, fu il risultato del progressivo affievolirsi della spinta creatrice del teatro-ragazzi, della sua graduale istituzionalizzazione e della tendenza a produrre spettacoli preconfezionati (prodotto), dell'abbandono di quella dimensione di ricerca e di attività laboratoriale (processo) che il teatro ragazzi aveva ereditato dall'esperienza dell'animazione teatrale:

> Ci sono stati anni, gli ultimi cinque o sei, ove la ricchezza delle sperimentazioni linguistiche, i furti sacrosanti da altri media, le interferenze con forme, tecnologie e stili di altri teatri avevano creato le premesse per un salto di qualità estetica […] Questo non è avvenuto. Quel patrimonio di esperienze è stato usato per mera sopravvivenza, per confezionare prodotti 'carini, gradevoli, graziosi' di cui sono piene oggi le rassegne del settore, spettacoli mediamente accettabili e facilmente , direi, furbescamente a volte, veicolabili. Ma spettacoli mediocri, peggio inutili.[1194]

Nonostante questo senso «di insoddisfazione e di disincanto»[1195], Baliani non abbandonò mai del tutto sia il teatro-ragazzi sia il rapporto con lo spettatore bambino che rimase uno dei temi centrali della sua ricerca artistica. Testimonianza di ciò furono gli spettacoli ideati nelle vesti di narratore come, ad esempio, *Frollo* (1993), di regista in *Piccoli angeli* realizzato con la collaborazione di Maglietta e di Anglisani e di autore di narrativa nei già citati libri *Il signor Ventriglia* e *Nel regno di Acilia*. *Frollo*, in particolare, era una fiaba scritta da Baliani e Bianchi[1196] che raccontava la vicenda di un bambino di pastafrolla e della sua lotta con Girmi, un essere mostruoso in grado di divorare qualsiasi cosa. Il suo viaggio si concludeva, dopo aver affrontato numerose sfide e ostacoli, con la sua trasformazione da essere di pastafrolla a bambino vero.

Questo cambiamento nel percorso artistico di Baliani portò anche alla scelta di abbandonare la cooperativa *Ruotalibera* di cui rimase direttore artistico fino al 1990, e di fondare nel 1992, insieme alla compagna Maglietta, Trickster Teatro.

Il punto di svolta avvenne, dunque, nel 1989 proprio con la messa in scena di *Kohlhaas*, spettacolo scritto insieme a Remo Rostagno[1197], che segnò «il passaggio di Marco Baliani al teatro adulto, e […] il confronto con un pubblico improvvisamente diversificato e con lo sguardo ora privo di tolleranze naif della critica».[1198] Due degli aspetti che resero *Kohlhaas* uno spettacolo acclamato

[1192] Bistolfi, M. (a cura di), Kleist, H., *Michael Kohlhaas*, Mondadori, Milano 2021.
[1193] Bottiroli, S., op. cit., p. 47.
[1194] Baliani, M., *Teatro Ragazzi verso l'altitudine?*, in "Icaro", n.12, 1987.
[1195] Bottiroli, S., op. cit., p. 47.
[1196] Per ulteriori approfondimenti su Mario Bianchi si rimanda in particolare alle sue pubblicazioni: Bianchi, M., *Atlante del teatro ragazzi in Italia, Titivillus*, Corazzano 2009; Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2022.
[1197] Sulla figura di Remo Rostagno si rimanda al seguente paragrafo: I.4 Remo Rostagno e Sergio Liberovici: l'esperimento di Beinasco (1967).
[1198] Bottiroli, S., op. cit., p. 55.

dalla critica furono proprio da un lato la sua «"leggerezza" economica»[1199], dal momento che la messa in scena richiedeva esclusivamente la presenza dell'attore seduto su una sedia e illuminato da una semplice luce fissa, dall'altro l'attento studio delle dinamiche della narrazione e la capacità di Baliani di catturare l'attenzione del pubblico. Lo stesso Pier Giorgio Nosari[1200] in *I sentieri dei raccontatori di storie: ipotesi per una mappa del teatro di narrazione*[1201], analizzando il teatro di narrazione e i suoi protagonisti, tracciò con precisione il profilo della figura dell'attore-narratore:

> In sintesi bisognerebbe parlare non di attore ma di 'narrattore'. Il narrattore è un tipo di attore particolare, la cui peculiarità consiste nel fatto che non interpreta un personaggio, ma lo racconta mentre procede a narrare la storia. Il narrattore "fa teatro" nel senso letterale dell'espressione: ne riassume in scena le diverse funzioni e il processo produttivo, e ne esibisce le strategie costruttive nel momento stesso in cui ne smonta il tradizionale apparato.[1202]

Baliani, dunque, incarnava proprio quel prototipo di «narrattore»[1203] in grado, grazie alla sua ricerca sulle tecniche di affabulazione e di narrazione, di mantenere distinti i due registri: narrativo e rappresentativo.

> C'è un consulente per il testo e la regia, Remo Rostagno. C'è un attore-autore, Baliani, di straordinaria intelligenza scenica e attorale. Ma c'è soprattutto la consapevolezza che l'evento si realizza attraverso la compresenza-cooperazione di attore e spettatore.

La storia, scritta da Heinnrich von Kleist e ispirata a un fatto realmente accaduto nel Cinquecento in Germania, raccontava le vicende del mercante di cavalli Michael Kohlhaas, il quale, dopo aver subito un'ingiustizia da parte di un nobile locale e non essendo riuscito a trovare giustizia per vie legali, decise di creare un esercito di sbandati, dando inizio a una vera e propria ribellione violenta allo scopo di riportare la giustizia in un mondo dominato dalla prepotenza e dalla depravazione. Tali azioni, tuttavia, causarono il suo arresto e l'avvio di un processo che si concluse con la sua condanna a morte. Il testo di von Kleist venne rielaborato in chiave drammatica da Baliani e Rostagno, i quali decisero da un lato di conservare «l'asciuttezza e la capacità di suscitare forti visioni»[1204] e dall'altro di riadattare il testo alla ricerca di «un ritmo adatto alla narrazione orale»[1205], focalizzando la loro attenzione anche su «quelle parti che nella lettura possono anche passare in secondo piano ma che, per l'ascoltatore, diventano essenziali a costruire un flusso di immagini, a dare una materialità alle parole del narratore».[1206] L'esito finale di tale processo portò alla nascita di una nuova visione del testo di Kleist specificatamente plasmata dai due attori al fine

[1199] *Ivi*, p. 56.
[1200] Per ulteriori approfondimenti su Pier Giorgio Nosari si rimanda alla seguente pubblicazione: Nosari, P., G., *I sentieri dei raccontatori di storie: ipotesi per una mappa del teatro di narrazione*, in "Prove di drammaturgia", anno X, n.1, luglio 2004, pp. 11-14.
[1201] Nosari, P., G., *I sentieri dei raccontatori di storie: ipotesi per una mappa del teatro di narrazione*, in "Prove di drammaturgia", anno X, n.1, luglio 2004, pp. 11-14.
[1202] *Ivi*, p. 11.
[1203] *Ibidem*.
[1204] Bottiroli, S., op. cit., p. 58.
[1205] *Ibidem*.
[1206] *Ibidem*.

di potenziare l'elemento narrativo e di creare una «partitura di gesti ed espressioni che l'attore scrive nel tempo».[1207]

Già con *Kohlhaas* era possibile individuare alcune caratteristiche che divennero una costante in tutti i successivi spettacoli di narrazione di Baliani, quali, ad esempio, la presenza della sedia sulla scena, l'illuminazione realizzata con un semplice faro puntato sull'attore e, infine, il costume, costituito da una maglia e pantaloni neri e da scarpe la cui percussione andava a tracciare l'intera colonna sonora dei suoi allestimenti (ad esempio il galoppare dei cavalli).

Nel 1989 in occasione del Festival di Santarcangelo (23-30 luglio 1989), diretto da Antonio Attisani[1208], Giorgio Brizio[1209] e Daniele Brolli[1210], Baliani portò in scena *Corvi di luna*[1211] che venne presentato nella corte di Villa Torlonia a San Mauro Pascoli. Lo spettacolo, la cui drammaturgia venne curata da Baliani e da Maglietta, Quintavalla[1212] e Stori[1213], aveva come autore di riferimento Italo Calvino e in particolare le opere *Ultimo viene il corvo*[1214], *Il sentiero dei nidi di ragno*[1215] e le *Lezioni americane*.[1216]

Per la realizzazione dello spettacolo, concepito come «un laboratorio di ricerca e di sperimentazione di una nuova metodologia produttiva per il teatro»[1217], Baliani elaborò un vero e proprio metodo di lavoro, apprezzato dallo stesso Attisani[1218]: egli, insieme a una ventina di attori, realizzò una prima sceneggiatura a partire dai testi di Calvino. Successivamente divise gli attori in piccoli gruppi e assegnò a ciascuno le diverse parti della sceneggiatura, suggerendo loro di fare delle ricerche e introdurre delle modifiche in base ai loro ricordi e al loro vissuto durante il periodo del secondo dopoguerra in Italia. Baliani, dopo aver esaminato le singole parti, ridefinì la sceneggiatura in occasione delle prove collettive con il supporto di tutti gli attori-autori:

> abbiamo cominciato a chiederci che cosa ci avevano raccontato i nostri genitori di quegli anni. Siamo partiti da questa necessità. Poi abbiamo cominciato a fare registrazioni, a chiedere agli anziani, all'ANPI, ai partigiani, che cosa realmente accadeva. E abbiamo scoperto che non accadevano atti eroici, che erano tutte piccole storie.[1219]

Il progetto nacque, dunque, all'insegna di una «molteplicità»[1220] sia «di idiomi e di dialetti»[1221], in quanto le parti rielaborate dagli attori contenevano espressioni e modi di dire tipiche del loro dialetto sia di sguardi e punti di vista dando il via a un vero e proprio viaggio nella memoria

[1207] *Ibidem*.
[1208] Si rimanda alla nota 841.
[1209] Si rimanda al seguente link che consente di accedere al catalogo completo del programma: https://www.santarcangelofestival.com/categorie/1989/ .
[1210] *Ibidem*.
[1211] Si veda la teatrografia dello spettacolo presente al seguente link: https://www.marcobaliani.it/corvi-di-luna/.
[1212] Si rimanda al paragrafo: II. 6 *Teatro delle Briciole* di Letizia Quintavalla e Bruno Stori.
[1213] *Ibidem*.
[1214] Calvino, I., *Ultimo viene il corvo*, Mondadori, Milano 2023.
[1215] Calvino, I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, Mondadori, Milano 2022.
[1216] Calvino, I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 2022.
[1217] Bottiroli, S., op. cit., p. 66.
[1218] Cfr., *ivi*, p. 66.
[1219] Baliani, M., Rostagno, R., *Kohlhaas*, cit., pp. 17-18.
[1220] Bottiroli, S., op. cit., p. 67.
[1221] *Ibidem*.

attraverso esplorazione della microstoria. L'intento di Baliani era, pertanto, quello di «riuscire a raccontare cosa accadeva in quegli anni, quelli in cui si è formata la mia generazione... Vorrei riuscire a usare il racconto per non perdere memoria del passato prossimo».[1222] Al termine del prologo che vedeva presenti sulla scena due bambini vestiti con brandelli di divise militari nell'atto di «giocare alla guerra»[1223] di fronte a un reduce ferito, ciascun attore portava sulla scena il proprio racconto e la propria esperienza trasformando così lo spettacolo in un momento «programmaticamente aperto»[1224] e «condiviso con gli spettatori»[1225] in cui le singole voci dei narrattori andavano a costituire un «coro, capace di ingigantire gli eventi, rendendo leggenda un piccolo accadimento».[1226] Si trattava, dunque, di uno spettacolo all'insegna di un teatro "civile" e della memoria che mirava non tanto a veicolare dei messaggi, ma semplicemente a porsi come momento di riflessione e di ascolto al fine di salvaguardare quelle esperienze che, se non tramandate, «si esaurirebbero fino a smettere di esistere».[1227]

Nel 1991 in occasione dell'anniversario della strage di Bologna (2 agosto 1980)[1228], la città incaricò Valerio Festi (1953)[1229] e Monica Maimone (1945)[1230] di realizzare una rappresentazione commemorativa, denominata *Antigone delle città*. La direzione del progetto venne affidata a Baliani il quale si occupò sia di curare la drammaturgia (con il supporto di Maglietta) sia di dirigere «centodieci attori, italiani e stranieri (tutti lavorano gratis), in una *via crucis* laica sostenuta dai testi dei poeti Franco Fortini, Gianni D'Elia e Franco Loi e dal "grido musicale" composto da Luigi Nono ed eseguito dalla cantante israeliana Esti Kenan Ofri».[1231] La fase di preparazione dello spettacolo vide Baliani e Maglietta impegnati a seguire il lavoro dei diversi attori durante le attività laboratoriali aiutandoli a selezionare quei frammenti di memoria ritenuti «più interessanti da sviluppare».[1232] L'intento di Baliani, infatti, non era quello di offrire una narrazione giornalistica degli eventi, bensì di dare voce (come nei *Corvi di luna*) alle diverse memorie personali:

> Ognuno raccontava agli altri cento la sua memoria, i suoi genitori… l'idea era di scoprire come ognuno che muore si perda… ma di ognuno veniva conservato un oggetto.[1233]

[1222] Baliani, M., Rostagno, R., *Kohlhaas*, cit., pp. 17-18.
[1223] Bottiroli, S., op. cit., p. 67.
[1224] *Ivi*, p. 68.
[1225] *Ibidem*.
[1226] Baliani, M., *I binomi del non desiderio*, in "Corvi di luna", n. 2, Milano 1990.
[1227] Bottiroli, S., op. cit., p. 68.Si segnala che, a seguito del successo del progetto, nel 1990 il *Centro Teatrale Bresciano* e il *Teatro del Buratto* di Milano decisero di creare una sua ulteriore rielaborazione, nota come *D'acqua la luna*. Cfr. Bottiroli, S., op. cit., p. 69.
[1228] Per ulteriori approfondimenti sulla strage di Bologna si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Morando, P., *La strage di Bologna. Bellini, i Nar, i mandanti e un perdono tradito*, Feltrinelli, Milano 2023; Mercatanti, M., La strage di Bologna, RCS Mediagroup spa, Milano 2021; Cutonilli, V., Priore, R., *I segreti di Bologna: la verità sull'atto terroristico più grave della storia italiana*, Chiarelettere, Milano 2016.
[1229] Per ulteriori approfondimenti su Valerio Festi, artista e imprenditore italiano, si rimanda al suo sito internet consultabile al seguente link: https://www.festigroup.org/it/valerio-festi/.
[1230] Per ulteriori approfondimenti su Monica Maimone, drammaturga e regista nonché creatrice insieme a Valerio Festi dello Studio Festi, si rimanda alla seguente pubblicazione: Città di Palermo, Assessorato alla Cultura (a cura di), *Il festino di Santa Rosalia 1995-1997*, Grafiche Renna S.p.A, Palermo 1997.
[1231] Bottiroli, S., op. cit., p. 70.
[1232] Bottiroli, S., op. cit., p. 70.
[1233] *Ivi*, p. 71. Si veda la nota 47 in cui l'autrice precisa che le citazioni riguardanti l'*Antigone delle città* derivano da una sua conversazione avvenuta con Baliani il 3 maggio 2003 a Parma.

A livello metodologico *Antigone delle città* venne articolato in tre momenti principali: *Lamentazione*, *Indignazione* e *Memoria*. Durante la prima fase gli attori, divisi in gruppi e distribuiti nelle diverse piazze della città, misero in scena i lamenti e i racconti dei morti. In tale occasione essi, dopo essersi riuniti attorno a dei tumuli di pietre, iniziarono a muoversi in modo scoordinato e scomposto ripetendo «gesti inutili»[1234], pronunciando «frammenti di frasi»[1235] e mostrando ai presenti oggetti e fotografie. Successivamente, dopo essersi arrampicati sulle macerie, cominciarono a leggere degli estratti sia dell'*Antigone* di Sofocle sia degli atti dell'inchiesta giudiziaria. Dopo aver offerto agli spettatori alcune delle pietre come monito, durante la seconda fase tutti i partecipanti si recarono in Piazza Maggiore per proseguire con la narrazione delle storie e per dare sfogo all'indignazione collettiva. Infine, l'intero corteo si diresse alla stazione al fine di celebrare la memoria osservando i nomi delle vittime proiettati sul muro e dando vita a una lunga veglia.

Nel 1992 il progetto proseguì con *Antigoni della terra* realizzato con le stesse modalità di *Antigone delle città*, ma incentrato su «tutte e cinque le stragi che nel dopoguerra hanno insanguinato l'Italia, con i loro duecentodue morti e le loro centinaia di feriti: piazza Fontana, piazza della Loggia, il treno Italicus, il DC9 di Ustica e la stazione di Bologna».[1236] Rispetto al precedente lavoro, tuttavia, vennero introdotte le seguenti due modifiche: le macerie vennero sostituite da cumuli di terra che avrebbero dovuto accogliere «l'albero della memoria»[1237] e l'intero monologo dell'*Edipo Re* di Sofocle venne recitato per tutta la notte.

In seguito al successo dei due eventi, l'Azienda di Promozione Turistica del Trentino-Alto-Adige commissionò a Baliani e a Maglietta un ampio progetto incentrato sulle memorie dei soldati che avevano combattuto su quel territorio durante la Prima Guerra Mondiale al fine di «parlare, con i linguaggi dell'arte, di quel momento storico, per mettere in luce le crudeltà e le contraddizioni».[1238] L'aspetto di ricerca storiografica venne curato da Fabrizio Rasera (1948)[1239] e Camillo Zadra[1240], entrambi membri del comitato scientifico del Museo della Guerra di Rovereto, i quali si occuparono di analizzare i numerosi documenti (lettere, diari, fotografie) scritti dai soldati o dalle loro famiglie.

Baliani diede vita a una vera e propria trilogia che si sviluppò dal 1994 al 1996 in tre eventi teatrali che vennero presentati all'interno delle costruzioni militari trentine usate dai soldati durante la Grande Guerra. Ciascuno degli spettacoli (*Come gocce di una fiumana*, *Terra dove non annotta* e *Le vie del ritorno*) affrontava e analizzava un momento preciso della vita di questi uomini costretti a prendere parte a quella che, nella lettera rivolta ai capi dei popoli belligeranti, Benedetto XV definì «inutile strage»[1241]: *Come gocce di una fiumana* raccontava il dramma vissuto dai militari in

[1234] Bottiroli, S., op. cit., p. 71.
[1235] *Ibidem*.
[1236] *Ivi*, p. 72.
[1237] *Ibidem*.
[1238] *Ivi*, p. 73.
[1239] Per ulteriori approfondimenti su Fabrizio Rasera, consigliere e collaboratore scientifico del Museo della Guerra di Rovereto dal 1980 al 2010, si rimanda alla consultazione del seguente link: https://agiati.org/profilo-fabrizio-rasera.
[1240] Per ulteriori informazioni su Camillo Zadra, anch'egli all'interno del comitato scientifico del Museo della Guerra di Rovereto, si rimanda alla seguente pubblicazione: Antonelli, Q., Pisetti, A, Rasera, F., Zadra, C. (a cura di), *Cronache della guerra in casa. Scritture dal Trentino e dal Tirolo 1914-1918*, Museo Storico Italiano della Guerra: Accademia Roveretana degli Agiati, Rovereto 2019.
[1241] Il testo della lettera è consultabile al seguente link: https://www.vatican.va/content/benedict-xv/it/letters/1917/documents/hf_ben-xv_let_19170801_popoli-belligeranti.html; ma si veda in particolare: Cavagnini, G., *«Inutile strage». Le avventure di una locuzione dalla Grande Guerra a oggi*, Biblion Edizioni, Milano 2024.

occasione della partenza per il fronte, *Terra dove non annotta* descriveva la loro vita quotidiana nelle trincee e nei forti durante gli anni del conflitto e, infine, *Le vie del ritorno* raccontava la conclusione della guerra e le difficoltà del loro reinserimento nella vita civile.[1242] Dal punto di vista metodologico Baliani, per la realizzazione degli spettacoli, andò alla ricerca di «una forma di teatralità popolare ed epica, perseguita attraverso un'attenta mappatura drammaturgica dei materiali testuali […] e un intenso lavoro con gli attori».[1243] Mentre in *Come gocce di una fiumana* e *Terra dove non annotta* Baliani scelse di dare maggiore risalto alla dimensione collettiva, in *Terra dove non annotta* si osservò una frantumazione dei punti di vista riscontrabile nelle singole voci isolate dei reduci di guerra che affrontarono, al termine della guerra, il difficile ritorno a una normalità impossibile a causa degli orrori della guerra.[1244] Partendo dalle suggestioni offerte dalle opere di diversi artisti, tra i quali ad esempio George Grosz (1893-1959)[1245], gli attori diedero vita a un vero e proprio montaggio di testimonianze tracciando un'immagine della guerra «attenta soprattutto al suo interferire violentemente con le singole vite, al suo segnare le singole esperienze».[1246]

In occasione del Festival di Santarcangelo del 1994 Leo de Berardinis (1940-2008)[1247], direttore del festival dal 1994 al 1997, invitò Baliani a confrontarsi «con la tradizione "alta" della drammaturgia»[1248] e della neoavanguardia, il quale decise di mettere in scena *King Lear* di Shakespeare, una delle varie «linee-guida del festival».[1249]

Con *King Lear* Baliani sperimentò una nuova modalità di narrazione nella quale il racconto della vicenda venne affidato a un narratore-personaggio non più esterno (come in *Kohlhaas*), bensì interno. Infatti la triste storia del vecchio re venne raccontata dal punto di vista del buffone di corte, il quale illustrò agli spettatori l'intero sviluppo narrativo della tragedia, focalizzandosi in particolare sul tradimento delle due figlie Goneril e Regan, sulla resilienza di Cordelia e sul triste destino del sovrano. Baliani, dunque, strutturò l'intera drammaturgia cercando di dare vita a «un delicato equilibrio dinamico»[1250] tra il punto di vista del narratore e quello del matto che, al contrario del primo, viveva in prima persona il dramma della vicenda. Come ricordava Baliani, infatti, tale figura era cosparsa «di queste ferite e il suo raccontare è un tentativo di cicatrizzarle, di cercare un senso a un vivere insensato».[1251] Inoltre un'altra differenza rispetto a *Kohlhaas*, fu proprio la scelta di Baliani di introdurre dei semplici supporti scenografici quali, ad esempio, tessuti, ritenuti necessari per accentuare le tensioni drammatiche della tragedia. Dunque, *King Lear* venne vissuto da Baliani come un tentativo di sperimentare una nuova forma di narrazione incentrata sul dialogo tra «i due

[1242] Su questi temi si rimanda, in particolare, alla lettura delle seguenti pubblicazioni: Linden, S., *La guerra dei nervi. Soldati traumatizzati sul fronte occidentale-1914/1918*, Guida, Napoli 2021; Leed, E., J., *Terra di nessuno. Esperienza bellica e identità personale nella prima guerra mondiale,* Il Mulino, Bologna, 1985
[1243] Bottiroli, S., op. cit., p. 73.
[1244] A questo proposito si vedano le opere di Erich Maria Remarque e in particolare: Remarque, E., M., *Niente di nuovo sul fronte occidentale*, Neri Pozzi, Vicenza 2016; Remarque, E., M., *La via del ritorno*, Neri Pozzi, Vicenza 2014.
[1245] Per una prima bibliografia di riferimento su George Grosz, pittore e caricaturista tedesco, si rimanda alla seguente pubblicazione: Bilardello, E., *George Grosz. Lo specchio del borghese*, Rizzoli, Milano 1976.
[1246] Bottiroli, S., op. cit., p. 74.
[1247] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Leo de Berardinis si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Vassalli, A., *La tentazione del Sud: viaggio nel teatro di Leo e Perla da Roma a Marigliano*, Titivillus, Corazzano 2018; Manzella, G., *La bellezza amara: arte e vita di Leo de Berardinis*, La casa Usher, Firenze 2010.
[1248] Bottiroli, S., op. cit., p. 77.
[1249] *Ibidem*.
[1250] *Ivi*, p. 78.
[1251] *Ibidem*.

princìpi aristotelici di *mìmesis* e *diegèsis*».[1252] Un esperimento complesso su cui Baliani ebbe delle riserve, ma che divenne una tappa fondamentale del suo percorso di crescita come narrattore:

> Questo significa per prima cosa che devo scompaginare drammaturgicamente il testo; e poi che nel momento in cui il matto racconta fisicamente la storia, deve raccontarla da matto. Mi rendo conto che la postura con cui l'ho raccontata finora è quella del raccontatore: allora tanto valeva che stessi seduto sulla sedia.[1253]

A partire dalle riflessioni sul pensiero narrante, ovvero quella tendenza umana a comprendere il mondo e la propria esistenza attraverso la narrazione e la costruzione di storie, presenti nell'opera *Tracce* di Ernst Bloch (1885-1977)[1254], Baliani elaborò uno spettacolo incentrato sul tema dello «stupore» e «dell'incantamento»[1255], e strutturato come «una sorta di viaggio, disegnando una mappa di luoghi della mia memoria e della memoria delle cose che ho incontrato, dei libri che ho letto, delle persone che ho conosciuto».[1256] Questi frammenti di narrazione, strettamente connessi alla memoria dell'autore e al suo vissuto personale, permisero a Baliani di costruire «un percorso imprevedibile, fatto di sentieri che si diramano continuamente, un percorso nel mistero».[1257] A partire dalla lettura di alcune delle poesie di Dylan Thomas (1914-1953)[1258], punto di partenza di questo viaggio[1259], il racconto di Baliani tracciò un itinerario costellato di poesie e di racconti (tra i quali i suoi lavori con i bambini di Genova)[1260], sapientemente tenuti insieme, tramite riflessioni e digressioni, grazie alla sua eccezionale capacità affabulatoria. Come nei suoi precedenti spettacoli, lo spazio scenico era costituito da semplici quinte e fondali neri con una sedia al centro del palcoscenico e da luci puntate sull'attore, vestito con gli usuali abiti da lavoro (maglione e pantaloni scuri), al fine di renderlo maggiormente visibile al pubblico. A quest'ultimo, in particolare, era richiesta da Baliani una «partecipazione attenta»[1261] e un «ascolto attivo individuale e, insieme, collettivo».[1262] L'intento dell'autore era quello di raccontare non solo le sue esperienze, ma anche il processo che portò al loro sviluppo: «come nascono le cose che racconto, come le ho trovate».[1263]

[1252] *Ivi*, p. 79.
[1253] Baliani, M., Rostagno, R., *Kohlhaas*, cit., p. 20.
[1254] Per ulteriori approfondimenti su Ernst Bloch e sulle sue riflessioni filosofiche si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Bloch, E., *Tracce*, Garzanti, Milano 2019; Czajka, A, *Tracce dell'umano. Il pensiero narrante di Ernst Bloch*, Diabasis, Reggio Emilia 2003.
[1255] Fiaschini, F., Ghiglione, Baliani, M., *Conversazione a tre*, in Fiaschini, F., Ghiglione, *Marco Baliani. Racconti a teatro*, Loggia de' Lanzi, Firenze 1998, p. 27.
[1256] *Ivi*, p. 26.
[1257] *Ibidem.*
[1258] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Dylan Thomas e sulle caratteristiche della sua poesia si rimanda alla lettura delle seguenti pubblicazioni: Canavesi, A., *L'immaginazione verbale in Dylan Thomas*, Campanotto, Pasian di Prato 1997; Guerra, L., Kemeny, T. (a cura di), *Dylan Thomas a ottant'anni dalla nascita, 1914-1994*, Campanotto, Udine 1994; Kemeny, T., *La poesia di Dylan Thomas: enucleazione della dinamica compositiva*, Cooperativa scrittori, Roma 1976.
[1259] La descrizione dell'intero spettacolo è presente nella seguente pubblicazione con alcune variazioni dettate dall'elaborazione personale dell'autore: Baliani, M., *Tracce*, in Fiaschini, F., Ghiglione, *Marco Baliani. Racconti a teatro*, Loggia de' Lanzi, Firenze 1998, pp. 37-77.
[1260] Oltre a Dylan Thomas, Baliani scelse testi di Rainer Maria Rilke (1875-1926), Dante (1265-1321), Marina Ivanovna Cvetaeva (1892-1941) e i poemi omerici, mentre per i racconti scelse sia estratti delle opere di Roberto Calasso (1941-2021) e di João Guimarães Rosa (1908-1967) sia frammenti dei suoi precedenti lavori. Cfr. Bottiroli, S., op. cit., p. 85.
[1261] Bottiroli, S., op. cit., p. 91.
[1262] *Ibidem*.
[1263] Fiaschini, F., Ghiglione, Baliani, M., *Conversazione a tre*, cit., p. 29.

In occasione del ventennale della morte di Aldo Moro (1916-1978)[1264], nel 1998 Baliani venne incaricato dalla televisione pubblica di ripercorre la vicenda del rapimento e del delitto di Aldo Moro e le tensioni politiche e sociali durante i cinquantacinque giorni di prigionia. Il racconto, nato come diretta televisiva andata in onda il 9 maggio 1998 dal Foro di Augusto a Roma e successivamente rielaborato e trasposto a teatro, si sviluppò a partire da una domanda che Maria Maglietta fece a Baliani nel corso del lavoro drammaturgico:

> Fu proprio Maria […] a spiazzarmi una mattina con una domanda semplice, che finora non avevamo avuto intenzione di fare. Dov'ero io in quei cinquantacinque giorni di prigionia di Moro? Di che mi occupavo? Come ero passato dalla lotta politica al teatro? Cos'era accaduto intorno e dentro di me?[1265]

Partendo dal suo vissuto biografico e dai suoi ricordi, la narrazione di Baliani si focalizzò sulla rievocazione di quel periodo di tensione e conflitti, tracciando così un profilo dei suoi protagonisti, in particolare quello dei giovani appartenenti al Movimento del '77.[1266] Il suo racconto, fatto a sua volta di tanti altri «piccoli racconti»[1267] e frammenti di memoria magistralmente tenuti insieme dalla capacità affabulatoria dell'autore, si concentrò pure sulla vicenda di Peppino Impastato (1948-1978)[1268], anch'egli brutalmente assassinato il 9 maggio 1978 da manovali della mafia siciliana. Le due morti e i due ritrovamenti vennero descritte da Baliani secondo la modalità del «montaggio alternato»[1269], ovvero un passaggio brusco e improvviso da una storia all'altra.

Il clima di tensione proprio di quegli anni venne restituito al pubblico anche attraverso la proiezione su grande schermo di immagini e documenti d'epoca (estratti di giornale e diapositive) accompagnati da tracce audio (brani di telegiornali). Rispetto al coinvolgimento diretto dato dalle parole del narratore, quelle pause di riflessione e analisi si ponevano come momenti necessari per creare negli spettatori quell'effetto di «distanziamento critico»[1270], ricercato da Baliani come contraltare della propria visione soggettiva.

Il successivo lavoro di Baliani, *I Porti del Mediterraneo*, promosso dall'Eti (Ente Teatrale Italiano)[1271], si pose come obiettivo quello di avviare un progetto di formazione sviluppato in cinque anni e destinato a giovani attori e registi provenienti da diversi Paesi dell'area mediterranea (Italia, Francia, Spagna, Albania, Malta, Turchia, Marocco, Egitto, Grecia, Tunisia e Libano). Baliani, nelle vesti di «regista dell'ascolto»[1272] e di responsabile del progetto, si concentrò sulla creazione di un vero e proprio «progetto "educativo"»[1273], il cui fine ultimo era quello di

[1264] Per ulteriori approfondimenti si veda: Colombo, A., *Un affare di Stato: il delitto Moro e la fine della Prima Repubblica*, Cairo, Milano 2008.
[1265] Baliani, M., *Diario*, in Baliani, M., *Corpo di Stato. Il delitto Moro*, Rizzoli, Milano 2003, pp. 93-94.
[1266] Per una prima bibliografia di riferimento sul Movimento del '77 si rimanda alla seguente pubblicazione: Galfré, M., Serneri, S., N. (a cura di), *Il movimento del '77: radici, snodi, luoghi*, Viella, Roma 2018.
[1267] Bottiroli, S., op. cit., p. 95.
[1268] Per una prima bibliografia di riferimento su Peppino Impastato si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Impastato, G., *Mio fratello: tutta una vita con Peppino*, Libreria Pienogiorno, Milano 2021.
[1269] Bottiroli, S., op. cit., p. 94.
[1270] *Ivi*, p. 99.
[1271] L'impresa venne sostenuta nei primi anni anche «da dodici Centri del Teatro per l'Infanzia e la Gioventù, che per l'occasione si consorziano sotto il nome di "Dèlphinos"». Bottiroli, S., op. cit., p. 101, si veda anche la nota 145.
[1272] Bottiroli, S., op. cit., p. 102.
[1273] *Ivi*, p. 101.

concentrarsi non tanto sulla ricaduta spettacolare, bensì sul processo e su un'educazione intesa come una «deriva, una perdita di sé, un procedere senza risultati prefissati da raggiungere».[1274] Il tema della tolleranza e dell'ascolto dell'altro fu assunto da Baliani come filo conduttore dell'intero percorso che venne strutturato in cinque edizioni (*Migranti*, *Giufà*, *Sguardi incrociati*, *Pensare il pensiero degli altri*, *Sakrificë*).

Il primo spettacolo *Migranti*, realizzato nel 1996, esplorava la figura del migrante, dell'uomo costretto ad abbandonare la propria terra e ad affrontare un quantitativo immane di sfide all'interno di un nuovo Paese. Lo spettacolo che alternava il racconto di «storie individuali e un sentire comune»[1275] venne accolto in modo tiepido dalla critica, in particolare proprio per la mancanza di «un disegno testuale unitario».[1276]

La seconda edizione vide la realizzazione dello spettacolo *Giufà* (1997) che debuttò a Roma all'interno del Festival d'Autunno-Percorsi Internazionali. Punto di riferimento della messa in scena era proprio la figura di Giufà, un personaggio letterario (di derivazione araba) della tradizione orale popolare della Sicilia.[1277] A livello metodologico l'allestimento era caratterizzato dal racconto di una serie di brevi storie, intervallate da canti e danze.

La terza edizione (1998-1999) portò alla realizzazione del progetto *Sguardi incrociati,* focalizzato esclusivamente sullo studio del processo. Il lavoro, incentrato sul tema del rapporto tra tolleranza e intolleranza, venne affidato alle cure di tre registi (Gigi Dall'Aglio[1278], Mohamed Driss[1279] e Dominique Chante[1280]), i quali, dopo aver suddiviso i quarantacinque attori partecipanti in tre gruppi da quindici, diedero vita a tre percorsi laboratoriali attuati in tre differenti città (Tunisi, Marsiglia e Bari). Al termine di questa prima fase, l'intero gruppo si riunì a Roma «per mostrare pubblicamente, tre serate consecutive, i pezzi montati».[1281]

La quarta edizione del progetto, denominata *Pensare il pensiero degli altri*, consentì a Baliani e ai protagonisti coinvolti (cinque registi-pedagoghi e cinquanta attori e attrici di varie nazionalità) di esplorare diverse tematiche attraverso dei laboratori collocati in diverse città (Beirut, Casablanca, Tunisi, Marsiglia e Polverigi) quali, ad esempio, la differenza sessuale, la ritualità dei gesti quotidiani e il mito di Europa e Io. Tutti i lavori confluirono in una maratona teatrale messa in scena all'interno del Festival d'Autunno-Percorsi Internazionali.

L'ultima edizione portò alla realizzazione dello spettacolo *Sakrificë* (2000) che affrontava «il tema dei padri che mandano a morire i figli in nome di un dio; delle giovinezze che ogni guerra spezza; degli innocenti scelti come vittime». Per raccontare tali tematiche, Baliani scelse, come filo conduttore della messa in scena, i miti di Ifigenia e Isacco, considerati i massimi esempi di vittime

[1274] *Ibidem*.
[1275] *Ivi*, p. 103.
[1276] Nosari, P., G., *Mosaico di dolori sulla nave in fuga*, in "Hystrio", n. 1, 1997, p. 81.
[1277] Per ulteriori approfondimenti sul personaggio di *Giufà* e sulle tradizioni popolari siciliane si rimanda alla lettura della seguente pubblicazione: Congiu, M., *Giuseppe Pitrè: la tradizione popolare siciliana attraverso eredità culturali e innovazioni (1916-2016)*, Lussografica, Caltanissetta 2021.
[1278] Sulla figura di Gigi Dall'Aglio si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Becchetti, M., *Il teatro del conflitto. La compagnia del Collettivo nella stagione dei movimenti 1969-1976*, Odradek, Roma 2003.
[1279] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Mohamed Driss (1944) si veda: Driss, M., *Teatro in Tunisia*, Canty Page, Roma 1996.
[1280] Bottiroli, S., op. cit., p. 104.
[1281] *Ivi*, p. 105.

sacrificali. La narrazione della loro sofferenza venne affidata alla danza e al movimento corale degli attori:

> In scena si confrontano un coro di soldati, vittime ignare, giovani guerrieri eccitati dall'*eros* delle imminenti carneficine, e Ifigenia, adolescente corpo di donna esposto a un delirio tutto maschile.[1282]

Lo spettacolo di Baliani *Lo straniero*, tratto dall'omonima opera di Albert Camus (1913-1960)[1283], può essere identificato come l'ultima fase di «una ideale trilogia narrativa inaugurata da *Kohlhaas* e sviluppata da *Corpo di Stato*»[1284] sia per le tematiche affrontate (solitudine umana, giustizia) sia per le modalità espressive. La vicenda era incentrata sulla figura di Meursault, un uomo privo di qualità, indifferente, inetto e incapace di relazionarsi con gli altri nonché di comunicare i suoi sentimenti. Infatti, neppure la morte della madre riuscì a scuotere dalla sua apatia Meursault che, vittima della sua stessa indifferenza, continuò a condurre la sua esistenza senza manifestare alcun tipo di sentimento. Proprio a causa della sua passività si trovò coinvolto in una disputa tra il lenone Raymond Sintès, suo presunto amico, e un arabo, fratello di una delle donne vittime di Sintès. Tale diverbio sfociò inaspettatamente nell'omicidio dell'arabo ad opera di Meursault e culminò con il processo e la condanna a morte del protagonista. Neppure tale evento, tuttavia, riuscì a scalfire la corazza di indifferenza di Meursault, il quale non solo non cercò mai di difendersi e di scagionarsi, ma decise anche di abbandonarsi totalmente al suo destino, consapevole sia della vacuità della vita umana sia dell'estrema indifferenza dell'universo nei confronti dell'essere umano. Per la trasposizione drammaturgica Baliani, confrontandosi con il testo di Camus, scelse di raccontare la storia di Meursault a partire dal suo arresto, scomponendo l'opera in diversi segmenti narrativi evocati in flashback dallo stesso Baliani e restituiti allo spettatore. Fulcro centrale dell'intero spettacolo fu proprio quella dimensione di perenne attesa vissuta dal protagonista e rafforzata «dagli inserti filmati di Mario Martone, proiettati in fondo alla scena come su uno schermo cinematografico».[1285] Inoltre, la stessa scenografia, costituita da una piattaforma di legno quadrata, sospesa a qualche centimetro dal palco, contribuì a dare vita a «uno scardinamento del tempo»[1286] e «uno sfondamento dello spazio (scenico, ma anche diegetico)»[1287], favorendo la rottura della cornice narrativa.

Nell'ambito di una collaborazione con il *Teatro delle Briciole*[1288], Baliani avviò, in particolare, tre iniziative: la *Carta d'intenti del teatro per l'infanzia e la gioventù* (2001), il progetto biennale *Inventare il vero* (2002) e *Pinocchio nero* (2004). La prima fu un tentativo di riflessione sullo stato del teatro-ragazzi e sulle sue prospettive future; la seconda portò alla nascita della *Scuola d'arte dell'ascolto*, una vera e propria scuola articolata in tre sezioni dedicate rispettivamente ai bambini, agli adolescenti e agli insegnanti e incentrate sul tema dell'ascolto a teatro che:

[1282] *Ivi*, p. 106.
[1283] Camus, A., *Lo straniero*, Bompiani, Milano 2018. Per ulteriori approfondimenti su Albert Camus si rimanda alla seguente pubblicazione: Canciani, D., *Albert Camus. L'inferno e la ragione*, Castelvecchi, Roma 2023.
[1284] *Ivi*, p. 114.
[1285] Bottiroli, S., op. cit., p. 115.
[1286] *Ibidem*.
[1287] *Ibidem*.
[1288] Si rimanda al paragrafo: II. 5 Il *Teatro delle Briciole* di Letizia Quintavalla e Bruno Stori.

> deve ritrarsi […] creare un luogo e un tempo di silenzio nel clamore del mondo, un luogo ove il mistero della presenza umana, del guardarsi negli occhi, dell'essere lì, abbia come uno statuto eroico.[1289]

La terza, infine, diede vita a un percorso di formazione di danza e teatro rivolto a venti ragazzi di strada di Nairobi, che portò alla realizzazione dello spettacolo *Pinocchio nero*. Il progetto *Acting from the street,* supportato da Amref (African Medical and Research Foundation) e coordinato dallo stesso Baliani, si sviluppò nell'arco di due anni in due fasi: una prima completamente dedicata allo svolgimento di esercizi propedeutici al teatro con i bambini e una seconda destinata alla creazione dello spettacolo vero e proprio. La scelta di costruire la messa in scena a partire dalla fiaba di Pinocchio di Collodi, raccontata ai giovani attori da Baliani, scaturì proprio:

> in virtù di un'impensata vicinanza alla loro esperienza di vita: la mancanza di una direzione nell'attraversare il tempo e il percepirsi come oggetto, irrimediabilmente escluso dall'umanità, ma riscattato, nel romanzo, dalla definitiva trasformazione in bambino.

In virtù del suo percorso artistico Baliani era (ed è tuttora) una figura di primo piano sia del teatro-ragazzi sia del teatro di narrazione, di cui è senza dubbio il principale rappresentante. Le sue ricerche e i suoi continui esperimenti hanno permesso di individuare nuovi ambiti di ricerca le cui esplorazioni proseguono tuttora sia nei recenti spettacoli di Baliani[1290] sia nelle numerose iniziative di teatro civile[1291] a cui il narrattore prese (e prende) parte.

II. 4 Graziano Melano e il *Teatro dell'Angolo*

L'esperienza di Graziano Melano (1953) e del suo *Teatro dell'Angolo* si pose come una delle più importanti esperienze di Teatro Ragazzi sia in Italia sia all'estero; infatti Melano e la sua Compagnia intrapresero un vero e proprio viaggio nel teatro che consentì al gruppo di entrare in contatto con diverse realtà teatrali nazionali e internazionali.

Il presente paragrafo, arricchito dalla testimonianza di Melano il quale si è gentilmente prestato a un breve colloquio telefonico, non si pone come obiettivo quello di ripercorrere l'intera produzione del *Teatro dell'Angolo* (prima, dal 1976 al 2003) e della sua successiva evoluzione, a partire dal 2004 fino al 2021, in Fondazione Teatro Ragazzi e Giovani Onlus, bensì quello di mettere in evidenza sia l'esperienza e l'importanza della Compagnia sia il ricco contributo che Melano ha portato nella promozione e nella diffusione del Teatro Ragazzi in Italia e all'estero.

Il percorso artistico di Melano ebbe inizio fin dal 1971, anno in cui frequentò l'Istituto Sommeiller di Torino insieme a Luigina Dagostino (1953-2021). Grazie al supporto della professoressa e poetessa Gigliola Franco[1292], i due giovani studenti scoprirono il teatro e il linguaggio teatrale

[1289] Baliani, M., *Per una carta d'intenti del teatro per l'infanzia e la gioventù,* in "Primafila", n. 82, 2002, pp. 34-35.
[1290] Solo per citarne alcuni si pensi, ad esempio, agli spettacoli: *Quando gli dei erano in tanti* (2024) dedicato alle scritture di Roberto Calasso; *Vista da qui* (2022), uno spettacolo distopico in cui quattro personaggi dello spettacolo devono fare i conti con una missione pressoché impossibile, ovvero immaginare, progettare e creare una nuova umanità.
[1291] Solo per citarne alcuni si pensi, ad esempio, all'iniziativa *Quell'inverno arrivò la primavera* (2024) in ricordo della liberazione di Ravenna dall'oppressione nazifascista; *Quel giorno* (2023), in occasione degli ottant'anni del rastrellamento del ghetto ebraico di Roma;*Una notte sbagliata* (2019) incentrato sul tema del corpo visto come merce.
[1292] Per ulteriori approfondimenti su Gigliola Franco si rimanda alla seguente pubblicazione: Franco, G., *Non sono poesie*, Corrado Franco Editore, Torino 2011.

mettendo così in scena in occasione delle assemblee studentesche alcuni spettacoli tra i quali è possibile citare *Risate sul patibolo* di Jack Richardson (1934-2012).[1293]

L'arrivo a scuola di esperti del Teatro Stabile di Torino in cerca di giovani da selezionare per partecipare a un Corso di Formazione dell'Attore presso il Teatro Gobetti[1294] fu per Melano e Dagostino l'inizio effettivo della loro carriera artistica; infatti tra i vari docenti che gestirono il corso, essi stabilirono uno stretto legame sia con Giuseppe Bertolucci (1947-2012)[1295], vero e proprio «padre del teatro *underground* italiano»[1296] che li introdusse agli esercizi di psicodramma, sia con Sara Acquarone (1914-2005)[1297], una delle figure più significative della storia della danza italiana ed europea. Fondamentale per la loro formazione fu anche la visione dello spettacolo di stampo brechtiano *La vita di Jacob Gheerda* di Carlo Formigoni, fondatore a Milano del *Teatro del Sole*, e l'incontro con l'autore che propose ai due giovani attori di entrare nella sua Compagnia:

> Carlo mi invita a aderire alla sua compagnia di Milano ma io preferisco restare a Torino dove continuiamo con le lezioni serali quotidiane e la visione di molti spettacoli programmati dallo Stabile.[1298]

Grazie al Seminario teatrale essi ebbero modo sia di esercitarsi in letture pubbliche sia di visionare numerosi spettacoli programmati dallo Stabile che contribuirono a tracciare le linee della loro poetica teatrale (influenzata soprattutto dalle opere di Erwin Piscador e Bertolt Brecht). In particolare «gli straordinari spettacoli degli anni Settanta e Ottanta»[1299] tra i quali è possibile citare *Pinocchio* di Carmelo Bene (1937-2002)[1300], *Mistero Buffo* di Dario Fo (1926-2016)[1301], L'*Orlando Furioso* di Luca Ronconi (1933-2015)[1302] e gli allestimenti del Living Theatre presso il Parco Rignon a Torino, divennero fondamentali per la loro formazione teatrale in quanto si trattava di spettacoli «non convenzionali sia per il contenuto sia per la forma, che rompono la "quarta parete" del teatro tradizionale, agendo in spazi aperti e in luoghi partecipati dal pubblico».[1303]

La formazione di Melano e Dagostino proseguì con la loro iscrizione alla facoltà di Lettere e Filosofia a Palazzo Nuovo a Torino, dove ebbero modo di frequentare il corso di Storia del Teatro tenuto da Gian Renzo Morteo[1304] e dal suo assistente Giovanni Moretti (1936-2019), vero e proprio maestro del teatro italiano. In particolare i due giovani studenti rimasero colpiti a tal punto dalla

[1293] Richardson, J., *Gallows humor: risate sul patibolo*, Ondanomala, Bologna 2006.
[1294] Il Corso di Formazione dell'Attore si tenne presso il Teatro Gobetti in via Rossini a Torino. Cfr. Melano, G., *La mia festa dentro la testa,* FuoriAsse, Torino 2025, p. 17.
[1295] Per una prima bibliografia di riferimento su Giuseppe Bertolucci si rimanda alla seguente pubblicazione: Giraldi, M., *Giuseppe Bertolucci*, Il Castoro, Milano 2000.
[1296] Melano, G., op cit., p. 17.
[1297] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Sara Acquarone si rimanda alla seguente pubblicazione: Pontremoli, A. (a cura di), *Sara Acquarone. Una coreografa moderna in Italia*, UTET Universitaria, Torino 2009.
[1298] Melano, G., op cit., p. 19.
[1299] *Ibidem*.
[1300] Per una prima bibliografia di riferimento su Carmelo Bene si rimanda alla seguente pubblicazione: Bene, C., Dotto, G., *Vita di Carmelo Bene*, Bompiani, Milano 2002.
[1301] Per una prima bibliografia di riferimento su Dario Fo si rimanda alla seguente pubblicazione: Valentini, C., *La storia di Dario Fo*, Feltrinelli, Milano 1997.
[1302] Per una prima bibliografia di riferimento su Luca Ronconi si rimanda alla seguente pubblicazione: Lenti, M., *Luca Ronconi: un'idea di teatro. Conversazioni e testimonianze*, Mimesis, Udine-Milano2011.
[1303] Melano, G., op cit., p. 20.
[1304] Sulla concezione che Morteo aveva del teatro si veda in particolare: Morteo, G., R., *L'animazione come propedeutica al teatro*, Giappichelli, Torino 1977; Morteo, G., R., Perissinotto, L., *Animazione e città* , Musolini, Torino 1980.

loro visione teatrale e dal concetto di «animazione come propedeutica al teatro»[1305] che ciò fece nascere in loro un «interesse irreversibile per il Teatro per e dei Ragazzi».[1306] Moretti, membro fondatore del *Teatro delle Dieci*, decise di dare vita alla *Compagnia dei Burattini di Torino*[1307], specializzata nella creazione di spettacoli di teatro di figura «originali sia drammaturgicamente sia per le tecniche utilizzate»[1308], e di offrire a Melano e Dagostino la possibilità sia di acquisire esperienza sul campo sia di intraprendere un percorso propriamente professionale:

> Veniamo scritturati dall'amministratrice della neonata compagnia, Camilla Salvatore. Con Giovanni trascorriamo dieci intensi anni fra palcoscenici, auditorium scolastici, lunghe discussioni, domeniche in campagna a cantare, includendo nel coro anche Gianni Vattimo e viaggi in auto e furgone durante la tournée.[1309]

Tali iniziative trovarono un terreno fertile proprio grazie ai diversi interventi messi in atto durante gli anni Settanta sia dal Comune di Torino, vera e propria culla del Teatro Ragazzi, sia dai Comuni limitrofi (Beinasco, Alpignano, San Mauro, Gassino, Rivoli, Settimo, Rivalta). Le diverse giunte, infatti, trasformarono le città, specialmente Torino, in «laboratori privilegiati»[1310] incentrati sullo sviluppo dell'animazione teatrale «in sintonia con le richieste delle istituzioni scolastiche».[1311] Le produzioni della *Compagnia dei Burattini di Torino*, dunque, si inserirono all'interno di questo ricco clima culturale mettendo in scena spettacoli ed eventi rivolti ad adulti e bambini. In particolare lo spettacolo *Massimone e il re troppo mangione*[1312], costruito su dei canovacci elaborati dalla sociologa Luisa Accati (1942)[1313], diede vita a un vero e proprio teatro politico per bambini prendendo come periodo storico di riferimento quello dalla Rivoluzione Francese. La vicenda era incentrata su un'esplorazione politica del rapporto tra Maximilien de Robespierre (1758-1794), tratteggiato come difensore dei contadini, e Luigi XVI (1754-1793), rappresentato come un re senza scrupoli in grado di divorare qualsiasi cosa. La messa in scena fu interamente rivolta ai bambini-spettatori posti al centro dello spazio scenico, costituito da due paraventi dietro ai quali gli attori manovravano i diversi burattini. Questi non si limitarono ad agire solo in quello spazio confinato, ma interagirono anche con il piccolo pubblico che arrivò persino a difendere e a nascondere il burattino di Robespierre dalle angherie delle guardie di Luigi XVI:

> Robespierre, Massimone, esce dal paravento e va in mezzo ai bambini ma viene inseguito dalle guardie. Istintivamente i bambini lo nascondono. […]. I bambini lo difendono (nella recita a Taranto nella biblioteca del Rione Tamburi, i bambini addirittura lo nascondono).[1314]

[1305] Melano, G., op cit., p. 21.
[1306] *Ibidem*.
[1307] Lewicki T., op. cit., pp. 53-54.
[1308] Melano, G., op cit., p. 22.
[1309] *Ivi*, p. 21.
[1310] *Ibidem*.
[1311] *Ivi*, p. 22.
[1312] Lo spettacolo ottenne la piena approvazione dell'assessore all'Istruzione Vinicio Lucci che, oltre a sostenere il Teatro Ragazzi e l'animazione teatrale, decise di inserire *Massimone e il Re troppo mangione* nei Parchi Robinson estivi delle scuole torinesi del 1969. Cfr. Melano, G., op cit., p. 24.
[1313] Per una prima bibliografia di riferimento su Luisa Accati si rimanda alla seguente pubblicazione: Accati, L., Mirabella, A., *Pari e dispari: intorno al significato delle differenze*, Manifestolibri, Roma 2025.
[1314] Melano, G., op cit., p. 23.

Lo stesso schema venne utilizzato per la realizzazione dello spettacolo *Il tradimento di Mangiapane* in cui i contadini, oppressi dalle continue angherie di un feudatario e delle sue guardie, decisero di nascondersi tra i bambini-spettatori e di chiedere il loro aiuto nella lotta contro l'oppressore al punto che la messa in scena si chiudeva con la distruzione delle mura del castello, realizzate con grandi blocchi di pietra colorate, e con la sconfitta del tiranno. Si trattava, dunque, di:

> spettacoli che, con uno spirito nuovo, rompono la "quarta parete teatrale" e coinvolgono i giovani spettatori rendendoli protagonisti, quasi in sintonia con quello che sta accadendo nel teatro e nella società in generale.[1315]

Lo spettacolo *Massimone e il re troppo mangione* fu un vero e proprio laboratorio che consentì a Melano e a Dagostino di dare vita a un «"teatro artigianale" senza distinzione dei ruoli, che passa dalla teoria alla pratica e segue ogni passaggio della produzione teatrale».[1316] Infatti, i due giovani attori divennero la «formazione base dello spettacolo»[1317] in grado di passare da un ruolo all'altro secondo necessità.

La Compagnia, in virtù della poliedricità dei suoi membri, iniziò a portare in giro i diversi spettacoli in tutto il territorio e nei luoghi più diversi (ad esempio gli atri delle scuole), diventando così a tutti gli effetti «attori e animatori a tempo pieno nonché organizzatori, promotori, stampatori di manifesti in serigrafia, manovratori di ciclostile […], incollatori di gommapiuma, cercatori di oggetti scenici, guidatori di furgoni, facchini e tecnici teatrali».[1318] Un esempio di ciò furono i numerosi inviti ricevuti, tra gli anni Settanta e Ottanta, dalla Compagnia a prendere parte a diverse edizioni delle Feste dell'Unità, vere e proprie feste politiche a carattere popolare. I motivi che spinsero gli organizzatori a richiedere la presenza della *Compagnia dei Burattini di Torino* furono essenzialmente due: da un lato il vivo interesse per le attività socio-educative rivolte ai bambini e dall'altro il costo contenuto dell'ingaggio:

> Il nostro fare teatro veicola, in modo immediato e divertente, contenuti di tipo sociale ed egualitario, permettendo ai bambini, alle bambine e ai loro genitori di godere dello spettacolo e di farsi coinvolgere dall'azione scenica e dalle canzoni da cantare collettivamente.[1319]

Il gruppo diede vita a numerose esperienze a cavallo tra animazione teatrale e teatro ragazzi a stretto contatto con le scuole, i bambini e gli insegnanti come, ad esempio, quelle presso le scuole di Borgomanero e le scuole del quartiere Santa Rita di Torino. Claudio Montagna[1320], membro fondatore della Compagnia, propose al gruppo di lavorare una volta alla settimana con i bambini di due classi di un istituto di Borgomanero. Ogni incontro, della durata di tre ore, fu strutturato all'insegna del «progettare *on the road*»[1321] dialogando costantemente con i piccoli studenti e osservando le loro reazioni. In particolare una disavventura avvenuta durante il viaggio da Torino a

[1315] *Ibidem*.
[1316] *Ivi*, p. 26.
[1317] *Ibidem*.
[1318] *Ibidem*.
[1319] *Ivi*, p. 27.
[1320] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Claudio Montagna si rimanda alla seguente pubblicazione: Montagna, C., *Teatro da tavolo. Sei narrazioni per attore seduto*, Seb 27, Torino 2023.
[1321] Melano, G., op cit., p. 33.

Borgomanero (l'auto su cui viaggiavano gli attori fu a un passo dal finire in un fosso a causa della neve) offrì lo spunto per un'improvvisazione sul tema della neve:

> Raccontiamo della nostra avventura sulla neve. Cominciamo così: «Cosa succede quando c'è la neve? Inventate una piccola scena. […] Il loro vissuto si trasforma in un'improvvisazione»[1322]

Proprio le stesse improvvisazioni divennero fondamentali non solo per far sperimentare ai bambini pratiche di fare teatro, ma anche per gli stessi membri del gruppo che ebbero modo così di fare esperienza sul campo e di dare vita a un repertorio di giochi teatrali «da utilizzare nell'animazione nei vari contesti e per affinare particolari abilità nell'improvvisazione».[1323]

A seguito della richiesta da parte delle insegnanti delle scuole del quartiere di Santa Rita di Torino di dare vita ad attività di animazione teatrale, il gruppo tra il 1972 e il 1973, supportato economicamente dall'amministrazione comunale, decise di creare non solo dei laboratori rivolti ai bambini, ma di animare anche durante l'estate il limitrofo Parco Rignon. Le storie dei piccoli studenti confluirono nello spettacolo *La festa dentro la testa*, che venne rappresentato per le scuole elementari cittadine presso il Teatro Gobetti. Su consiglio di Gian Renzo Morteo Melano e Dagostino iniziarono a raccontare ai bambini delle «storie assurde»[1324] così da stimolare la loro immaginazione. Ciò portò alla produzione di un vasto repertorio di storie che, a seguito di un'accurata selezione, andarono a costituire un'unica grande narrazione che divenne il nerbo di *La festa dentro la testa*. Il fulcro centrale della vicenda era proprio la figura di un bambino lasciato a casa per errore dopo la partenza della famiglia per le vacanze ad agosto. La messa in scena seguiva le peregrinazioni all'insegna dell'assurdo del piccolo, il quale «per nulla spaventato»[1325] iniziò ad esplorare il parco Rignon, dove ebbe modo di parlare «con un albero, poi con un cane e poi con una casa dove non c'è nessuno».[1326] Il surreale spostamento della casa e dell'albero attirò l'attenzione di alcuni vigili, i quali cercarono invano di catturare i protagonisti della vicenda che vennero, invece, prontamente liberati dall'improvvisa comparsa di un mago. Quest'ultimo offrì al bambino la possibilità di esaudire un desiderio che si concretizzò nella richiesta di avere come amico «*un bambino di quattordicimila anni che non muore mai*».[1327] Per la rappresentazione di tale essere sulla scena, lo spunto venne offerto dal disegno di una bambina, ovvero un «pupazzone»[1328] alto due metri con «un bellissimo volto con quattro occhi e quattro nasi, con un vestito colorato come un arcobaleno».[1329]

Il lavoro del gruppo si inserì, dunque, in quell'ampia area di ricerca volta a esplorare, attraverso i racconti delle famiglie e dei bambini, le condizioni degli abitanti delle periferie torinesi negli anni delle grandi immigrazioni dal Sud per lavorare nelle fabbriche della Fiat.[1330] Un esempio di tale impegno furono le diverse esperienze di animazione teatrale e di teatro ragazzi condotte dal gruppo

[1322] *Ibidem*.
[1323] *Ivi*, p. 30.
[1324] *Ivi*, p. 35.
[1325] *Ivi*, p. 37.
[1326] *Ibidem*.
[1327] *Ivi*, p. 39.
[1328] *Ibidem*.
[1329] *Ibidem*.
[1330] Per ulteriori approfondimenti su questo tema si rimanda al paragrafo: I.8 Giuliano Scabia e le operazioni di decentramento del Teatro Stabile di Torino.

con i bambini e gli insegnanti delle scuole delle frazioni di Gerbole e Tetti Francesi di Rivalta, località caratterizzate solo dalla presenza di «casermoni e fabbrica. Nient'altro. Case, una strada, la fabbrica».[1331] L'intento dei membri della Compagnia era quello di offrire ai ragazzi la possibilità di trovare un "mondo-altro" al di fuori della scuola, della fabbrica e della parrocchia. Il teatro divenne proprio quell'alternativa in grado di coinvolgerli e di strapparli da quella desolazione fatta di vuoto e di cemento. Nonostante le varie difficoltà, il gruppo scelse di ricorrere ai canti e alle fiabe popolari individuate come punto di partenza per riuscire ad attirare l'attenzione dei ragazzi in quanto molti di loro si dimostrarono restii a partecipare alle diverse attività proposte dai giovani attori-animatori:

> Quando entriamo nelle scuole, a Tetti Francesi, a Gerbole, non è così facile farci ascoltare. La prima volta decidiamo di fare uno spettacolo per conquistare fiducia e attenzione. Ci sono dei bulli che riusciamo a coinvolgere e questo ci spiana la strada.[1332]

Dopo aver ottenuto la loro fiducia, i membri della Compagnia incaricarono i ragazzi di registrare su una cassetta le storie e le filastrocche raccontate dai loro nonni così da poterle ascoltare tutti insieme durante gli incontri pomeridiani. La ricca mole di materiale raccolto portò alla realizzazione, al termine dell'anno scolastico, di una grande festa teatrale che non solo sostituì la sterile recita di fine anno, ma divenne anche un'occasione di festa collettiva a cui parteciparono anche i genitori degli alunni. Proprio il modello della festa teatrale, ispirato al concetto di Festa dell'Albero elaborato da Jean Jacques Rousseau (1712-1778), venne concepito dal gruppo come «il risultato finale di laboratori di animazione teatrale condotti in più classi o più istituti scolastici di uno stesso quartiere o Comune».[1333] L'intento era quello di dare vita a un momento di partecipazione e di condivisione attraverso il canto e la musica, cercando di preservare anche quell'ampio patrimonio di cultura orale spesso dimenticato:

> La Festa di fine anno nutre e ravviva questo enorme mondo di cultura orale la cui voce, nel tempo, si affievolisce. Si perde nella nebbia del tempo questo che io chiamo "il mondo di sotto", senza però scomparire.[1334]

Nel gennaio 1976 Melano e Dagostino decisero di costituire la Cooperativa *Teatro dell'Angolo*, situata in via Parini nel palazzo della Diocesi di Torino. Il gruppo, formato da alcuni membri della *Compagnia dei Burattini* e da nuove aggiunte[1335], si specializzò nella creazione di spettacoli di teatro ragazzi, diventando ben presto una delle Compagnie più importanti del settore non solo in Italia ma anche all'estero. L'improvviso arrivo di un poliziotto della Questura, giunto per comunicare che il locale era sprovvisto dei permessi necessari per le pubbliche rappresentazioni, costrinse i membri della Compagnia ad andare alla ricerca di una nuova sede che venne individuata presso il cinema-teatro Araldo sotto la chiesa di San Bernardino in Borgo San Paolo. Con il

[1331] Melano, G., op. cit., p. 40.
[1332] *Ivi*, p. 41.
[1333] Melano, G., op. cit., p. 31.
[1334] *Ivi*, p. 41.
[1335] Il *Teatro dell'Angolo* al momento della creazione della cooperativa era formato dai seguenti membri: Nino D'Introna, Barbara Dolza, Silvano Antonelli, Giacomo Ravicchio, Lidia Bignamini, Laura Emanuelli, Vanni Zinola, Giovanni Moretti, Camilla Salvatore, Carlo Pregno, Luigina Dagostino, Claudio Montagna e Graziano Melano. Il logo del *Teatro dell'Angolo* venne realizzato dall'artista Ezio Campese. Cfr. Melano, G., op cit., p. 39 e p. 42.

supporto di Moretti, che riuscì a convincere il parroco ad affittare tale spazio, il neonato *Teatro dell'Angolo* poté riprendere la sua attività e la sua ricerca teatrale.

Secondo la loro visione, supportata anche da Gian Renzo Morteo, il vero teatro (e in particolare il teatro ragazzi) non nasceva semplicemente dalla messa in scena di un testo scritto, ma la sua essenza risiedeva nel continuo dialogo e nell'interazione con la comunità. L'obiettivo era, dunque, quello di stabilire con essa un legame intimo e profondo, arrivando così a comprendere e condividere i suoi problemi, i sogni, gli interrogativi. L'intero processo era ritenuto necessario per forgiare un linguaggio teatrale sperimentale e condiviso:

> Il Teatro Ragazzi si nutre del contatto con il pubblico. Non è un teatro che nasce solo dal testo scritto a tavolino ma richiede un lavoro costante di interazione con i fruitori stessi attraverso l'animazione teatrale.[1336]

Tra la metà degli anni Settanta e gli anni Ottanta il neonato *Teatro dell'Angolo* venne coinvolto, grazie all'intervento di Giovanna Franchi, responsabile del Teatro Regionale Toscano, in diverse tournée e rassegne di teatro ragazzi tra le quali quelle di Firenze, Arezzo, Pisa e Verna. Proprio in quel luogo, sede di un importante santuario francescano, il gruppo mise in scena *Gli Amanti Timidi* (1978), tratto dall'omonima opera di Carlo Goldoni. Al termine dello spettacolo, che riscosse un enorme successo tra il pubblico, gli attori, ancora in costume, invitarono gli spettatori ad uscire all'esterno della struttura per poter ammirare insieme lo spesso manto di neve che avvolgeva e ovattava tutto il paesaggio della Verna. Un ulteriore spettacolo messo in scena numerose volte durante le tournée in Toscana fu *Il Sale ce l'ho ma non te lo posso dare*, una reinterpretazione «in chiave giocosa»[1337] di Romeo e Giulietta. Per la realizzazione di tale allestimento gli attori, in particolare Claudio Montagna, condussero «un vero e proprio gioco di improvvisazione con il pubblico»[1338] che venne suddiviso in due fazioni rivali (i bianchi e i neri), dando così vita a «situazioni esilaranti che trascinano il pubblico di ogni età».[1339]

Un ulteriore esempio di esperienza di animazione teatrale in Toscana fu il lavoro condotto da Melano, Antonelli e Dagostino con i bambini delle scuole elementari di Fontanelle, una frazione del Comune di Prato, che portò alla produzione di *Pecore e flipper*. Tale messa in scena, realizzata a partire da un canovaccio costruito assieme ai piccoli alunni, raccontava il viaggio di due ragazzi alla ricerca della nonna scomparsa misteriosamente (secondo il modello del romanzo di formazione).

Nel 1978, anno in cui venne firmata la convenzione tra il Comune di Torino e il *Teatro dell'Angolo* per la gestione dell'animazione in città, il gruppo venne invitato a mettere in scena *Massimone e il re troppo mangione* non solo in occasione del Festival di Avignone IN, ma anche presso il Festival de l'Humanité del partito Comunista francese. Durante tale evento, noto per essere il più grande festival annuale popolare e culturale della Francia, il *Teatro dell'Angolo* ebbe modo di relazionarsi con diverse realtà internazionali sia del teatro sia della danza:

> Al Festival ci sono centinaia di stands, decine di palcoscenici, migliaia di persone da tutto il mondo. Noi condividiamo il palco con una compagnia di

[1336] Melano, G., op. cit., p. 29.
[1337] *Ivi*, p. 59.
[1338] *Ibidem*.
[1339] *Ibidem*.

> danza folkloristica della Romania. Ad un certo punto, un danzatore romeno irrompe, saltando sulla nostra scena, provocando l'ilarità del pubblico. Lo accogliamo a braccia aperte: è l'internazionalismo socialista.[1340]

Nonostante le difficoltà logistiche ed economiche, causate dai costi di riparazione del furgone che il gruppo aveva utilizzato per raggiungere il Festival, la partecipazione al Festival de l'Humanité rappresentò per la Compagnia «la prima indimenticabile esperienza di attività europea».[1341]

Sempre nel 1978 il *Teatro dell'Angolo* ebbe modo di interfacciarsi con il mondo del teatro danza grazie alla collaborazione con Anna Sagna[1342], direttrice della scuola Bella Hutter di Torino. Ella, su proposta di Gian Renzo Morteo, convinse i membri della Compagnia a mettere in scena *Abiti negri e altre colombe*, un'opera di Morteo caratterizzata da un «registro comico e parodico».[1343] Lo spettacolo, nato come canovaccio e successivamente rielaborato dal gruppo con l'obiettivo di dare vita a una fusione tra danza e drammaturgia, non si presentava come un vero e proprio racconto unitario, quanto piuttosto come «un accumularsi di quadri che descrivono un paese di antico e glorioso passato, i cui abitanti hanno come unica attività quella di commemorare questo passato, rinunciando così a vivere il proprio presente».[1344] Il punto di svolta era rappresentato proprio dall'arrivo della Morte, impersonata dalla stessa Anna Sagna, il cui semplice passaggio iniziò pian piano a mietere i vari personaggi. Tra di essi gli unici a opporsi alla sua avanzata erano un panettiere e una donna incinta, ritenuti tra i «depositari della capacità di rigenerare la vita».[1345] Fu grazie anche a questo lavoro che Melano e i membri del *Teatro dell'Angolo* si allontanarono ulteriormente dal teatro tradizionale e inserirono le contaminazioni del teatro danza all'interno del loro linguaggio teatrale.

Con lo spettacolo *Con lacci e con catene* (1979), Paola Mastrocola (1956)[1346], collaboratrice del *Teatro dell'Angolo*, si servì dei grandi miti dell'antichità classica per raccontare la quotidianità e le difficoltà delle famiglie e dei ragazzi contemporanei. La vicenda narrava la storia di un bambino e del suo legame con un "super amico" ricevuto in dono da alcune entità superiori. Questi assumeva fattezze differenti a seconda dei desideri dei ragazzi coinvolti nella messa in scena: a volte si presentava come il terrore dei bulli, altre volte rievocava i personaggi dei cartoni animati visti dai ragazzi. L'unica condizione posta dalle divinità al giovane protagonista per poter far esistere il "super amico" era quella di non vincolarlo a sé in un rapporto esclusivo, ma di condividerlo con amici e famigliari. Il bambino, noncurante degli ammonimenti delle divinità, cercò di legarlo a sé a tal punto da provocare la scomparsa non solo del suo amico, ma anche dell'attore che lo interpretava sulla scena:

[1340] Melano, G., op. cit., p. 29.
[1341] *Ibidem*.
[1342] Per ulteriori approfondimenti su Anna Sagna, una fra le coreografe più importanti del secondo Novecento, si rimanda alla seguente pubblicazione: Pontremoli, A., Zo, E., *Anna Sagna. Una pioniera del teatrodanza in Italia*, UTET Libreria, Milano 2005.
[1343] Pontremoli, A., Zo, E., op. cit., p. 27.
[1344] A. Dg., *Abbasso il presente*, in «Stampa Sera», 9 marzo 1978, p. 20.
[1345] *Ibidem*.
[1346] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Paola Mastrocola, scrittrice, drammaturga nonché docente di Lettere, si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Mastrocola, P., *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Parma 2023; Mastrocola, P., Ricolfi, L., *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La nave di Teseo, Milano 2021; Mastrocola, P., Ricolfi, L., *Manifesto del libero pensiero*, La nave di Teseo, Milano 2021.

> E lo perdeva davvero, al punto che l'attore che interpretava il super amico neanche si presentava in scena per gli applausi finali, con uno sgomento pazzesco generato nel pubblico.[1347]

Lo spettacolo, inoltre, prevedeva la presenza sulla scena di un vero e proprio coro tragico, formato da due attrici della Compagnia, la cui funzione era quella di amplificare il significato dell'azione teatrale e ricordare costantemente il vincolo della clausola per mantenere il "super amico". *Con lacci e con catene* contribuì a far conoscere il *Teatro dell'Angolo* anche all'estero dal momento che la Compagnia scelse di portare tale spettacolo al Festival Internazionale di Lyon, ottenendo diverse recensioni positive come, ad esempio, quelle di Bernard Raffalli (1941-2002) che definì la messa in scena del *Teatro dell'Angolo* una sorta di «Divina Commedia per l'infanzia».[1348]

Nel 1981 il *Teatro dell'Angolo* realizzò *Fra Diavolo*, uno spettacolo coprodotto insieme al Teatro Regio di Torino e tratto dall'omonima opéra-comique del compositore Daniel Auber (1782-1871)[1349] e del drammaturgo Eugène Scribe (1791-1861).[1350] La vicenda raccontava la storia di Fra Diavolo, un affascinante benché spietato bandito, che fingeva di essere un marchese per poter derubare le sue vittime tra le quali due avventori inglesi Lord e Lady Rocburg. Nel tentativo di rubare la dote di Zerlina, figlia di un oste di Terracina, il protagonista si imbatté in Lorenzo, un brigadiere innamorato di Zerlina che da tempo era sulle tracce del criminale. Fra Diavolo, fingendo di essere un amante della donna, sfuggì alla cattura riuscendo così a sottrarre parte della dote e a provocare anche il risentimento di Lorenzo nei confronti di Zerlina. Ella, disperata per l'atteggiamento freddo di Lorenzo, si rassegnò a sposare un anziano possidente. Poco prima delle nozze che le erano state imposte dal padre, Zerlina riuscì a riconoscere e a catturare, con il supporto di Lorenzo, due complici del brigante, i quali, messi alle strette, decisero di tradire il loro capo. Lorenzo riuscì così, dunque, sia a catturare Fra Diavolo sia a convolare a nozze con Zerlina.

Lo spettacolo, nella versione del *Teatro dell'Angolo*, era caratterizzato dalla presenza di Graziano Melano, nelle vesti di Fra Diavolo, e di Nino D'Introna, nei panni di Lorenzo, mentre per i restanti personaggi si decise di utilizzare delle marionette manovrate dagli attori della Compagnia. Lo stesso poliziotto, che si muoveva anche all'interno della platea del teatro, dopo una serie di avventure venne anch'esso trasformato «in marionetta e inglobato, suo malgrado, nella compagnia del presentatore Fra Diavolo».[1351] Fra Diavolo ottenne un enorme successo al punto da essere rappresentato sia al Festival Internazionale di Lugano sia a Ginevra.

Nel 1982 il *Teatro dell'Angolo* mise in scena *Pigiami,* uno spettacolo realizzato da Nino D'Introna, Graziano Melano e Giacomo Ravicchio e rivolto sia ai bambini sia a un pubblico adulto. Lo spettacolo si presentava come un vero e proprio gioco teatrale che si svolgeva interamente nella camera da letto di un uomo, colto mentre si preparava per andare a dormire al termine di una lunga giornata di lavoro. Il protagonista, iniziando quasi per scherzo a dialogare con le sue scarpe e i suoi

[1347] La citazione (p. 8) è tratta da un'intervista a Vanni Zinola ad opera di Silvia Pio; L'intera intervista è consultabile online al seguente link: https://www.margutte.com/wordpress/wp-content/uploads/2014/03/Io-sono-stato-Margutte-intervista-a-Vanni-Zinola.pdf.
[1348] *Ibidem*.
[1349] Per ulteriori approfondimenti su Daniel Auber e sul suo operato si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Abbate, C., Parker, R., *Storia dell'opera*, EDT, Torino 2023.
[1350] Per ulteriori approfondimenti su Eugène Scribe si rimanda alla seguente pubblicazione: Yon, J., C., *Eugène Scribe: la fortune et la liberté*, Librairie A.-G. Nizet, Saint-Genouph 2000.
[1351] Melano, G., op. cit., p. 64.

indumenti, riscopriva il piacere di tornare bambino. Egli, infatti, recuperando quella dimensione infantile che, sovente, giace sopita negli adulti, dava vita a un viaggio di fantasia in compagnia, ad esempio, di "scarpe-treni che sbuffavano borotalco", secondo il modello del "facciamo finta che" tipico del mondo infantile. Il gioco veniva bruscamente interrotto dall'arrivo di uno sconosciuto, forse un amico, il quale dopo un'iniziale diffidenza, diventava un compagno prezioso di avventure del protagonista. I due mettevano così in scena una serie di giochi all'insegna del "facciamo finta che" fino a quando, vinti dalla stanchezza, cadevano addormentati nel letto. Lo spettacolo riscosse un enorme successo al punto da essere rappresentato innumerevoli volte sia in Italia sia all'estero come, ad esempio, presso il Children's Festival di Vancouver.[1352]

Nel 1983 a seguito dell'incendio del Cinema Statuto di Torino le normative in materia di sicurezza subirono un profondo aggiornamento volto a rendere più stringenti i criteri per garantire l'agibilità del locale. Ciò produsse la chiusura, su buona parte del territorio italiano e in misura ancora maggiore a Torino, di «quasi tutti i cinema, i teatri, le sale da ballo e i locali gestiti a vario titolo da numerosi enti e associazioni»[1353] Molti di essi, infatti, non furono in grado di sostenere le spese di ristrutturazione necessarie per «adeguare correttamente i locali alle nuove norme e consentire al pubblico di assistere in tutta sicurezza agli eventi che vi si svolgevano».[1354] La vicenda riguardò anche il *Teatro dell'Angolo* che, grazie al supporto dei soci e a un contributo delle Istituzioni, che nel frattempo lo avevano riconosciuto ufficialmente come centro di produzione per ragazzi, riuscì a portare a termine i lavori di ristrutturazione e a riprendere così le attività nel maggio del 1986. In vista della riapertura della sala Melano, diventato nel frattempo direttore artistico (1983), e i diversi membri scelsero di affidare la gestione della stessa a Carlo Pregno, giovane laureato in Storia del Teatro.

Nonostante i sopracitati ostacoli burocratici, il gruppo non fermò la propria attività[1355] e già nel 1984 mise in scena *Il mio regno per un cavallo*, un progetto di ampio respiro coprodotto dal Settore Scuola/Ragazzi del Teatro Stabile di Torino[1356] (con *Assemblea Teatro* e il *Teatro dell'Angolo*) e ideato da Walter Cassani, Fernando Mastropasqua[1357], Graziano Melano e Franco Passatore. I quattro drammaturghi si fissarono come obiettivo quello di mettere in scena «varie opere teatrali di

[1352] Melano, G., op. cit., p. 94.
[1353] *Ivi*, p. 129.
[1354] *Ibidem*.
[1355] Durante tale periodo, a seguito dei lavori di ristrutturazione, il *Centro Teatro Giovani di Alba* si offrì di ospitare l'attività del *Teatro dell'Angolo* «in un palleggio tra Torino e Alba». La citazione (p. 10) è tratta da un'intervista a Vanni Zinola ad opera di Silvia Pio; L'intera intervista è consultabile online al seguente link: https://www.margutte.com/wordpress/wp-content/uploads/2014/03/Io-sono-stato-Margutte-intervista-a-Vanni-Zinola.pdf.
[1356] Agli inizi degli anni Settanta si svilupparono a Torino, grazie al sostegno dell'amministrazione comunale, numerose compagnie teatrali di Teatro Ragazzi (ad esempio la *Compagnia dei Burattini* di Torino di Moretti, il *Teatro-Gioco-Vita* di Passatore, Fontana, De Lucis e De Stefanis, le Cooperative *Assemblea Teatro* e la Cooperativa *Teatro dell'Angolo*). Lo stesso Teatro Stabile di Torino diede vita al Settore Scuola/Ragazzi affidando la direzione prima a Sergio Liberovici e in seguito a Franco Passatore. Proprio durante gli anni Settanta a Torino erano attivi due cartelloni teatrali per scuole e le famiglie: quello del Settore Scuola/Ragazzi dello Stabile con le sue produzioni e la Festa Internazionale di Teatro Ragazzi e quello del Consorzio Iniziative Teatrali (CIT) con le produzioni delle Compagnie di Torino. Con lo scioglimento del Settore Scuola/Ragazzi e del CIT, la programmazione venne affidata al Teatro dell'Angolo e ad Assemblea Teatro, in stretta collaborazione con il Centro Studi Teatro Ragazzi Gian Renzo Morteo. Cfr. Melano, G., op. cit., pp. 99-100.
[1357] Per ulteriori approfondimenti su Fernando Mastropasqua, professore di Storia del teatro e dello spettacolo presso le Università di Pisa, Trento e Torino e di Antropologia teatrale presso l'Università di Torino, si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Mastropasqua, F. (a cura di), *La scena rituale. Il teatro oltre le forme della rappresentazione*, Carocci, Roma 2007; Mastropasqua, F., *Metamorfosi del teatro*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 1998.

Shakespeare con tre carri, tre compagnie teatrali e un gran desiderio di utopia».[1358] I lavori, condotti con il supporto del professor Mastropasqua, portarono alla creazione di quattro testi teatrali (*La Ballata del Teatro, Uno, due, tre*; *Il Mago!*; *Amori, Naufragi, Tesori* e *Sogno di un Teatro di Mezza Estate*) in grado di essere rappresentati ovunque su dei palcoscenici mobili sia separatamente sia uniti «in una kermesse finale».[1359]

Gli spettacoli che debuttarono il 9 luglio 1984 presso la Scuola G. Allievo di Torino, vennero rappresentati in tutta la città di Torino sia nei cortili delle scuole, sia nei diversi quartieri della città e presso il Festival Asti Teatro 16, diretto da Salvatore Leto.[1360]

Nello stesso periodo il *Teatro dell'Angolo* mise in scena *Il Sentiero*, uno spettacolo antropologico-teatrale di grande interesse, specialmente dal punto di vista scenografico, proprio in virtù della scelta del gruppo di recitare su un sentiero di ghiaia che gli attori disposero a terra con il pubblico seduto ai due lati. L'allestimento, concepito proprio per essere rappresentato nei luoghi "meno teatrali" (cortili, cripte, palestre), raccontava la vita di Janet, una *colporteur* (una sorta di venditrice ambulante), e di Cecilio, due personaggi fortemente ispirati alle figure dell'opera *Anello Forte* di Nuto Revelli (1919-2004).[1361] La storia, ambientata in una sperduta vallata di lingua occitana agli inizi del Novecento, seguiva la narrazione dell'intera esistenza dei due giovani protagonisti che si intrecciava costantemente con i grandi avvenimenti del secolo, così che «la microstoria, l'individualità, la quotidianità, le piccole cose, si incrociavano e venivano travolte dalla grande Storia».[1362] La guerra, l'emigrazione e il progressivo inurbamento costituivano i temi principali dell'intero racconto. Quest'ultimo tema, in particolare, emerse in modo evidente nella scena finale dell'allestimento che mostrava il ritorno di Janet e Cecilio nel loro paese di origine, e la loro malinconia di fronte a un paesaggio profondamente cambiato e violato da comitive di turisti.

Nel 1989 il *Teatro dell'Angolo* coprodusse insieme alla compagnia canadese *Les Deux Mondes*[1363] di Montreal *Terra Promessa-Terre Promise*, uno spettacolo che ebbe fin dalla sua creazione un respiro internazionale al punto da essere replicato innumerevoli volte non solo in Italia, ma anche all'estero (Messico, Australia, America ed Europa). La genesi dell'allestimento vide una stretta collaborazione tra le due Compagnie tale per cui le prime sessioni dei lavori vennero condotte dai due gruppi prima a Montreal e successivamente a Torino, presso l'Araldo. I primi esiti ottenuti, tuttavia, non convinsero del tutto i membri delle due Compagnie, i quali riscontrarono delle difficoltà durante le fasi di improvvisazione proprio a causa della barriera linguistica:

[1358] Melano, G., op. cit., p. 109.
[1359] *Ibidem*.
[1360] Per ulteriori approfondimenti su Salvatore Leto e sul Festival Asti Teatro 16 si rimanda alla seguente pubblicazione: Leto, S. (a cura di), *Asti 1979-1998: vent'anni di teatro*, Allemandi, Torino 1998.
[1361] Revelli, N., *L'anello forte. La donna: storie di vita contadina*, Einaudi, Torino 2010. Per ulteriori approfondimenti su Nuto Revelli si rimanda alla seguente pubblicazione: Mendicino, G., *Nuto Revelli: vita, guerre, libri*, Priuli & Verlucca, Scarmagno 2019.
[1362] La citazione (p. 10) è tratta da un'intervista a Vanni Zinola condotta da Silvia Pio; L'intera intervista è consultabile online al seguente link: https://www.margutte.com/wordpress/wp-content/uploads/2014/03/Io-sono-stato-Margutte-intervista-a-Vanni-Zinola.pdf.
[1363] La compagnia di teatro *Les Deux Mondes* venne fondata nel 1973 con il nome di *Théâtre de la Marmaille* ad opera di Monique Rioux et Daniel Meilleur che ancora oggi ne sono co-direttori artistici. Michel Robidoux, compositore abituale fin dagli esordi, entrò a far parte della direzione artistica nel 1989. A partire dal 1993 la Compagnia adottò il nome di *Les Deux Mondes* considerato più idoneo alla nuova apertura internazionale del gruppo. Per ulteriori approfondimenti si rimanda ai seguenti link: https://theatredaujourdhui.qc.ca/spectacles/terre-promise-terra-promessa#les-deux-mondes; https://lesdeuxmondes.com/en.
che venne successivamente modificato nel 1993.

> Il problema di questi progetti internazionali è la lingua e la lingua è cultura. Loro sono francofoni, noi siamo italiani e ci capiamo, ma quando cominci a scrivere e ad improvvisare è più difficile intendersi.[1364]

Nonostante questi ostacoli, i due gruppi scelsero di continuare a credere nel progetto e decisero di affittare un cottage all'interno della foresta del Québec dove proseguire i lavori lasciandosi «ispirare dalla natura, osservando i boschi e le pietre».[1365] Proprio la pietra venne individuata come la protagonista dell'intera performance in quanto ritenuta elemento in grado di mettere in contatto le due Compagnie:

> A Torino, i tre canadesi passavano tutto il loro tempo a guardare i nostri palazzi e soprattutto la nostra zona archeologica romana, irresistibilmente attratti dalle pietre. Adesso, in questa foresta del Québec, noi cosa abbiamo in comune con loro? Partiamo dalla pietra. Da lì nasce l'idea.[1366]

Lo spettacolo, nato al termine di un lungo lavoro triennale (1987-1989), venne, dunque, concepito come un vero e proprio viaggio nel tempo dalla preistoria ai giorni nostri, raccontato agli spettatori facendo ricorso a «inquadrature»[1367] e a un «montaggio di sapore cinematografico».[1368] La scelta di utilizzare la parte inferiore del boccascena per mostrare al pubblico il passaggio delle diverse epoche, secondo un'ottica quasi fumettistica, rafforzò l'intensità del racconto. Inoltre le musiche di Michel Robidoux, ottenute mixando i suoni della natura e degli animali della foresta, contribuirono a potenziare l'efficacia della narrazione.

Il successo dello spettacolo fu tale che Marie-Hélène Falcon, direttrice del Festival de Théâtre des Amériques, nonché sostenitrice del progetto fin dalle sue prime sperimentazioni nella foresta del Québec, non solo inserì *Terra Promessa-Terre Promise* nella programmazione del festival, riservandole così uno spazio speciale, ma incoraggiò anche la sua diffusione in tutto il mondo.[1369] L'enorme successo di *Terra Promessa-Terre Promise* fu testimoniato anche dalla richiesta di Maurice Yendt e di Michel Dieuaide, direttori del TJA (Théâtre des Jeunes Années) di Lione, di ottenere l'esclusiva mondiale dello spettacolo:

> Io (Melano) faccio da mediatore: «Voi potete dire che siete stati i primi in Europa e dire poi che questo stesso spettacolo andrà in tournée per tutto il mondo». Li convinco.[1370]

A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, Melano prese parte alle attività dell'ATIG-ASSITEJ, sezione italiana dell'Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse, fondata a Parigi nel 1965 da dodici Paesi, tra cui l'Italia. Fu proprio grazie alla profonda amicizia

[1364] Melano, G., op. cit., p. 111.
[1365] *Ivi*, p. 112.
[1366] *Ibidem*.
[1367] *Ivi*, p. 113.
[1368] *Ibidem*.
[1369] Lo spettacolo che debuttò a Torino nel maggio del 1989, venne rappresentato in Austria, Australia, Belgio, Canada, Danimarca, Francia, Germania, Irlanda, Italia, Messico, Olanda, Stati Uniti, Singapore, Svizzera e Vietnam. *Terra Promessa-Terre Promise* ricevette, inoltre, numerosi premi: "Migliore concezione visiva e sonora" (Festival de Théâtre des Amériques, 1989), "Miglior Spettacolo per i giovani e Premio per la migliore concezione sonora" (Association des Critiques Quebécoises, 1989) e "Premio Eti Stregagatto" (Roma, 1991). Cfr., Melano, G., op. cit., p. 113.
[1370] Melano, G., op. cit., p. 113. La parentesi all'interno della citazione è una mia aggiunta.

con Benvenuto Cuminetti, presidente dell'ATIG-ASSITEJ, e con Franco Passatore, membro del direttivo dell'ATIG, che Melano ricevette la proposta di entrare a far parte del direttivo dell'ente. Per conto dell'ATIG Melano e Passatore parteciparono a un congresso mondiale ad Adelaide in Australia in rappresentanza dell'Italia. In tale occasione alcuni esponenti internazionali invitarono Melano a entrare a far parte del direttivo mondiale nel 1987, il quale, dopo essersi consultato con Laura Emanuelli, storica presidentessa del *Teatro dell'Angolo*, decise di accettare l'incarico.

Nello stesso anno Galya Kolosova, rappresentante dell'ASSITEJ di Mosca, propose a Melano di recarsi in Russia allo scopo illustrare alle diverse Compagnie locali le esperienze di teatro ragazzi condotte in Italia e in Europa:

> Lei cerca addetti ai lavori che vadano a Mosca ed in altre Città, per parlare con registi, attori, per raccontare come si fa teatro per ragazzi in vari Paesi Europei. Siamo nel periodo di rinnovamento della Perestrojka.[1371]

Proprio nel 1987, anno del settantesimo anniversario della Rivoluzione d'Ottobre[1372], si svolse a Tashkent, in Uzbekistan, il Congresso dei Teatri Sovietici. In tale occasione Melano, supportato da Passatore, ebbe modo di incontrare numerosi attori e registi tra cui Lev Dodin (1944)[1373] ed Eimuntas Nekrošius (1952-2018)[1374] che nel giro di pochi anni sarebbero diventati particolarmente conosciuti in Europa:

> Grazie agli interpreti che ci accompagnano sempre, possiamo confrontarci in uno scambio continuo costruttivo e creativo.[1375]

Sempre per l'ASSITEJ di Mosca Melano venne incaricato da Kolosova di collaborare al progetto di riapertura del teatro di Rostov sul Don, restaurato appositamente per ospitare spettacoli per giovani. Per l'occasione Melano, insieme ad alcuni attori del *Teatro dell'Angolo*[1376], decise di mettere in scena lo spettacolo *Robinson & Crusoe*, la cui scenografia venne realizzata in loco proprio per non doverla trasportare dall'Italia. Il successo fu tale che gli attori della Compagnia vennero considerati delle vere e proprie star:

> Ci portano fiori, ci chiedono autografi per strada, a volte mi scambiano per Michele Placido. Noi non siamo abituati a tutto questo amore per il teatro.[1377]

Il viaggio degli attori della Compagnia in Russia proseguì con la visita della città di Taganrog, dove ebbero modo di visitare sia la casa natale di Čechov sia il rinomato Festival Internazionale Čechov,

---

[1371] Melano, G., op. cit., p. 66.
[1372] Per ulteriori approfondimenti sul teatro per ragazzi in U.R.S.S. si rimanda ai paragrafi: I.1 Asia Lacis e l'esperienza teatrale di Orel; I.2 Walter Benjamin e il "Programma per un teatro proletario di bambini".
[1373] Per ulteriori approfondimenti su Lev Dodin si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Cascetta, A., Peja, L., La prova del nove : scritture per la scena e temi epocali nel secondo Novecento, V&P, Milano 2005; Arcelloni, R., *Demoni in cerca di martirio*, in "Hystrio : rivista trimestrale di teatro e spettacolo", A. 14, n. 1, 2001, pp. 62-63; Piccolo Teatro di Milano-Teatro d'Europa, *Lev Dodin : un regista in dieci spettacoli*, Piccolo Teatro, Milano 2000.
[1374] Per ulteriori approfondimenti su Eimuntas Nekrošius si rimanda alla seguente pubblicazione: Valentini, V., *Eimuntas Nekrošius*, Rubettino, Soveria Mannelli 1999.
[1375] Melano, G., op. cit., p. 67.
[1376] Al viaggio parteciparono sei membri della Compagnia: Melano, D'Introna, Ravicchio, i tecnici Roberto Antonello e Andrea Abbatangelo e Vanni Zinola. Cfr. Melano, G., op. cit., p. 70.
[1377] Melano, G., op. cit., p. 71.

particolarmente frequentato dagli studenti delle scuole locali. La tappa successiva fu la località di Voronež, dove i membri del Teatro dell'Angolo misero nuovamente in scena *Robinson & Crusoe* all'interno del teatro della città. Successivamente il gruppo si diresse a Mosca, presso il Teatro dei Giovani, in cui replicò lo spettacolo:

> La città è tentacolare, la Perestrojka offre nuove occasioni di spettacolo e di divertimento ai giovani. […] Gli spettacoli sono tantissimi e il nostro è solo uno fra i tanti. Finale di serata sulla Piazza Rossa.[1378]

Nel 1994 il Teatro dell'Angolo avviò un progetto volontaristico, promosso dall'*EUnetArt* (European Arts Organisation for Childrens and Young People), di cui Melano era membro, e curato insieme a due Compagnie internazionali, ovvero il *Teatro Kopoergietery* di Gent diretto da Eva Bal (1938-2021) e il *Teatro O Bando*. Il progetto, rivolto ai rifugiati bosniaci ai quali la guerra aveva tolto ogni speranza, portò alla messa in scena dello spettacolo *The Right Shoes,* in cui le scarpe abbandonate, simbolo della guerra, vennero assunte come metafora sia della distruzione sia della rinascita.

Tra il 1997 e il 2000 Melano, in qualità di rappresentante dell'*EUnetArt*, partecipò a un'indagine di ricerca, condotta da un gruppo di lavoro della Divisione Cultura del Consiglio d'Europa a Strasburgo e riguardante lo sviluppo della creatività in campo artistico a livello giovanile nei diversi Paesi europei. L'obiettivo del progetto era, dunque, quello di «redigere un report a partire dai questionari relativi ai programmi di educazione artistica dei vari Paesi europei e di monitorare direttamente progetti di particolare rilevanza».[1379]

A Melano venne affidato l'incarico di monitorare in Gran Bretagna il progetto teatrale *BT National Theatre Connections*, sponsorizzato dalla British Telecommunication, con la collaborazione dell'Arts Council e del Royal National Theatre, e riguardante «spettacoli rivolti agli adolescenti, recitati da adolescenti ma su testi scritti da noti drammaturghi e diretti da registi professionisti».[1380]

La prima fase dei lavori si svolse a Birmingham, presso il BT Training Center, in cui autori e registi presentarono dieci testi ai futuri giovani attori. Nel 1999, a seguito di «una prima selezione sulle rappresentazioni nei vari college»[1381], vennero individuati i dieci migliori allestimenti che vennero rappresentati all'interno del Royal National Theatre di Londra. Tali spettacoli vennero votati dagli studenti spettatori, i quali arrivarono così a eleggere lo spettacolo vincitore:

> Mi colpisce la partecipazione del giovane pubblico sia per l'evidente bravura degli attori-adolescenti sia per i testi che affrontano tematiche forti come il bullismo, le gang giovanili, la dipendenza da alcol e droghe e l'amore adolescenziale.[1382]

[1378] *Ivi*, p. 72.
[1379] Melano, G., op. cit., p. 52.
[1380] *Ivi*, p. 53.
[1381] *Ibidem*.
[1382] *Ibidem*.

Sempre nel 1999 Ken Robinson (1950-2020)[1383], noto pedagogista nonché presidente del gruppo di lavoro che seguiva il progetto *BT National Theatre Connections*, organizzò, all'interno del New York International Festival of Arts, l'International Conference on the Future of Arts Education. In tale occasione Melano ebbe modo di incontrare alcuni dei responsabili delle maggiori istituzioni culturali quali, ad esempio, il MoMa, il Metropolitan Museum of Arts e la Carnegie Hall. Melano ebbe così la possibilità di esplorare la complessa realtà newyorkese:

> ci mostra un panorama articolato di programmi permanenti dedicati alla educazione artistica e al sostegno di giovani artisti con finanziamenti pubblici e soprattutto da parte di sponsor, comprese importanti società petrolifere, a fronte di evidenti vantaggi fiscali.[1384]

Tra il 1997 e il 1999 venne attivato il progetto TE.S.PI. (Progetto Teatro Scuola Piemonte), coordinato da Melano e da Maria Pia Muscarello[1385] e realizzato da diversi Enti Teatrali in collaborazione con IRRSAE Piemonte con il sostegno dell'Assessorato alla Cultura della Regione Piemonte. Il progetto, concepito per introdurre gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado alla pratica del linguaggio teatrale, prevedeva sia un corso teorico-pratico tenuto da esperti e da docenti universitari sia la creazione di vere e proprie rappresentazioni realizzate dagli studenti con la supervisione degli insegnanti affiancati da esperti teatrali.

Sempre in Piemonte venne avviato anche il *Teatro nello Zaino*, un progetto pensato appositamente per i ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo grado e attuato attraverso iniziative laboratoriali che arrivarono a coinvolgere numerose scuole della regione. Il *Teatro nello Zaino*, pur non vedendo direttamente coinvolto Melano, contribuì a gettare le basi «per sperare in un altro sogno: la realizzazione della Casa del Teatro Ragazzi e Giovani a Torino».[1386]

Spinto proprio da questo desiderio[1387], il gruppo decise di dare vita nel febbraio del 2004 alla Fondazione Teatro Ragazzi e Giovani (TRG)[1388] al fine di promuovere la crescita culturale delle giovani generazioni e di affrontare la complessa questione del disagio giovanile, individuando nel teatro il migliore strumento per poter sostenere lo sviluppo culturale dei ragazzi. La TRG si prefissò anche ulteriori obiettivi quali, ad esempio, ideare, programmare e diffondere sia in Italia sia all'estero eventi artistici e teatrali (festivals, rassegne, mostre, corsi e seminari, convegni), nonché di occuparsi della formazione e dell'aggiornamento degli operatori scolastici e socio-culturali.

[1383] Per ulteriori approfondimenti su Ken Robinson e il suo pensiero pedagogico si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Robinson, K., Aronica, L., *Scuola creativa: manifesto per una nuova educazione*, Erickson, Trento 2024; Robinson, K., *Fuori di testa: perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento 2015.

[1384] Melano, G., op. cit., p. 55.

[1385] Per ulteriori approfondimenti su Muscarello e sul suo operato si rimanda alla seguente pubblicazione: Melano, G., Muscarello, M., P., (a cura di), *Percorsi di educazione al teatro (febbraio 1997-maggio 1999): progetto TE.S.PI. (Teatro Scuola Piemonte)*, Irrsae Piemonte, Torino 2000.

[1386] Melano, G., op. cit., p. 101.

[1387] L'idea di dare vita a una vera e propria Casa del Teatro Ragazzi e Giovani era maturata in Melano già a partire dal 1995, anno in cui individuò l'edificio della Ex Cabina AEM di Corso Galileo Ferraris 266 come possibile sede per la Fondazione. Cfr. Melano, G., op. cit., p. 102.

[1388] A questo proposito rimanda al seguente link, pubblicato sul sito della Casa Teatro Ragazzi e Giovani, che consente di visionare l'atto costitutivo di tale Fondazione: https://casateatroragazzi.it/materialefondazionetrg/Atto_Costitutivo_.pdf.

Il *Teatro dell'Angolo*, dunque, continuò la propria attività fino al 2006, anno in cui, a seguito dell'inaugurazione della Casa del Teatro, si trasferì nella nuova sede situata presso l'edificio della Ex Cabina AEM di Corso Galileo Ferraris 266.[1389] La struttura, progettata per il trasporto e la distribuzione dell'energia elettrica, venne sottoposta a un intenso lavoro di riconversione grazie alle proposte del professore-architetto Agostino Magnaghi (1937-2023)[1390], il quale suggerì l'idea architettonica definitiva. Infatti, dopo un primo progetto abbozzato dal Comune che non convinse del tutto Melano, la soluzione definitiva nacque proprio dal dialogo tra Melano e Magnaghi:

> La mia ispirazione viene comunque dai viaggi e dalle tante sale visitate, a Glasgow, Edimburgo, Bruxelles, in cui ho esaminato ambienti ex industriali convertiti alla cultura.[1391]

A partire dal 2006 Melano programmò col supporto dei diversi membri le stagioni teatrali del TRG rivolte specificatamente alle scuole, alle famiglie e ai giovani. L'attività di Melano come direttore artistico e progettuale della Fondazione Teatro Ragazzi e Giovani onlus proseguì fino all'aprile 2020, anno in cui decise di terminare l'incarico per potersi dedicare allo spettacolo *Maskerrando. Storie di teatro e di balene*, attualmente rappresentato e di cui è interprete e coideatore.[1392] Il TRG, il cui operato prosegue tuttora con la stagione teatrale 2025/26 denominata *Prendersi cura*, rappresenta ancora oggi un vero e proprio faro di speranza non solo per la promozione della cultura teatrale, ma anche per tutte le attività culturali della città e non solo:

> La forza del linguaggio del teatro, che poi è anche quella dell'aggregazione, è insopprimibile, ecco, ho la soddisfazione di aver vissuto tanti capitoli di questo romanzo. È ovvio che la Casa sia per me qualcosa di sostanziale, ma la gratificazione maggiore è di aver collaborato con gente veramente perbene che si è spesa per la collettività. Non è retorica. Sono stato fortunato a vivere in un ambito culturale rigoglioso e illuminato.[1393]

II. 5 Il *Teatro delle Briciole* di Letizia Quintavalla e Bruno Stori

Tra le numerose Compagnie di teatro-ragazzi attive tra la fine degli anni Settanta e gli inizi degli anni Ottanta è importante riportare l'esperienza del *Teatro delle Briciole*[1394] originatosi dalla scissione di una parte dei membri della compagnia *Teatro Stabile di Burattini e Marionette*

[1389] La gestione del teatro Araldo fu assunta nel 2007 dall'associazione C.A.S.T., diretta da Claudio Montagna. Successivamente nel 2010 passò alla Compagnia Barbari Invasori, diretta da Walter Revello, fino al 2014, anno in cui il teatro chiuse definitivamente a causa dell'impossibilità di sostenere i lavori di ristrutturazione. Cfr. Melano, G., op. cit., p. 136.

[1390] Per ulteriori approfondimenti su Agostino Magnaghi si rimanda alla seguente pubblicazione: Milan, A., *Agostino Magnaghi architetto. Cinque progetti scelti e cinquant'anni d'architettura-Five selected projects and fifty years of architecture*, Cleup, Padova 2016.

[1391] La citazione (pp. 18-19) è tratta da un intervento di Graziano Melano e Maura Sesia consultabile online sul sito della Casa del Teatro Ragazzi e Giovani al seguente link: https://casateatroragazzi.it/materialefondazionetrg/newsletter/UNA_VITA_COME_UN_ROMANZO.pdf.

[1392] Per ulteriori approfondimenti si rimanda al seguente link pubblicato sul sito della Casa del Teatro Ragazzi e Giovani: https://casateatroragazzi.it/produzioni/maskerrando-storie-di-teatro-e-di-balene/.

[1393] *Ivi*, p. 19.

[1394] Il seguente paragrafo non si pone come obiettivo quello di analizzare l'intero percorso artistico del *Teatro delle Briciole* (aspetto peraltro già indagato nell'opera di Quintavalla) ma di ripercorrere, attraverso l'analisi dei principali spettacoli del gruppo, i passaggi che hanno condotto i membri del *Teatro delle Briciole* a sviluppare una metodologia che divenne un vero e proprio punto di riferimento per la realizzazione degli spettacoli di figura, di teatro nero e di teatro-ragazzi.

(T.S.B.M.) fondata nel 1957 da Otello Sarzi (1922-2001). Il gruppo, formato da Letizia Quintavalla (1951)[1395], Bruno Stori (1955), Maurizio Bercini, Gigliola Sarzi (1931-2020), Giancarlo Rabitti, Luciana Cavazzina, Maria Matteucci, Tiziana Monari e Gabriele Ferraboschi, decise di fondare a Reggio-Emilia nel 1976 il *Teatro delle Briciole* la cui metodologia venne fin da subito elogiata dal critico teatrale Renato Palazzi (1947-2021):

> Un'elaborazione drammaturgica che […] con ammirevole coerenza è stata comunque sempre mantenuta "aperta", senza schematismi, senza tentazioni didascaliche o aprioristicamente e piattamente "educative", lasciando che i significati ultimi delle proposte restassero in ogni caso liberamente interpretabili seconda umori ed emozioni fantasia dello spettatore.[1396]

Consapevoli delle difficoltà iniziali e incerti sull'approccio metodologico da adottare per i loro primi spettacoli, le *Briciole* chiesero aiuto a Gigi Dall'Aglio (1943-2020)[1397], amico e fondatore della *Compagnia del Collettivo di Parma* (1971), il quale accettò di ricoprire l'incarico di regista, nonché di «prezioso maieuta della nascita del suo stile».[1398] L'intento di Dall'Aglio era quello di individuare e strutturare una metodologia che valorizzasse le esperienze dei singoli membri della Compagnia, come ad esempio quelle di Gigliola Sarzi particolarmente abile nel maneggiare e manipolare i burattini:

> In questo modo aprivano la strada ad un teatro che senza partire da obblighi formali, trovava la sua unità di stile nel particolare atteggiamento assunto nei confronti della materia e del rapporto col pubblico proprio per il modo con cui la materia è conosciuta e rappresentata, mentre la fantasia resta libera di risolvere qualunque momento della storia affidandosi totalmente alle sollecitazioni del racconto.[1399]

La prima questione di metodo riguardò proprio la presenza o assenza della *baracca*: da un lato Sarzi, Quintavalla e Rabitti sostenevano l'importanza di mantenere tale impostazione, ritenuta indispensabile per la realizzazione degli spettacoli, dall'altro Bercini e Matteucci sentivano l'esigenza di sperimentare soluzioni più aperte e innovative. Per cercare di superare questo contrasto interno, dopo aver ascoltato le opinioni dei vari membri del gruppo, Dall'Aglio propose di realizzare come primo spettacolo della Compagnia *Il Piccolo Principe* (1976) di Saint-Exsupery (1900-1944), considerato un ottimo banco di prova non solo per superare lo stato di *impasse*, ma anche per sperimentare nuovi approcci metodologici così da far risaltare le qualità di ciascun membro delle *Briciole*. Le vicende raccontate nell'omonimo romanzo consentivano, infatti, di

[1395] Letizia Quintavalla iniziò a entrare in contatto con il mondo dell'infanzia da un lato grazie al supporto del pedagogista Andrea Canevaro (1939-2022) che le propose, in qualità di studentessa universitaria, di lavorare direttamente a contatto con i bambini, dall'altro grazie alla sua esperienza, condotta insieme a Maurizio Bercini, nelle scuole vicino a Parma durante i doposcuola alternativi. Al termine dell'università Quintavalla e Bercini iniziarono a lavorare per la Compagnia di Otello Sarzi presso cui appresero le tecniche di costruzione dei burattini. Quintavalla, L. (a cura di), *Teatro delle Briciole: la materia e il suo doppio*, Briciole stampa, Parma 1984, cfr. p. 136.
[1396] *Ivi*, pp. 12-13.
[1397] Sulla figura di Gigi Dall'Aglio si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Becchetti, M., *Il teatro del conflitto. La compagnia del Collettivo nella stagione dei movimenti 1969-1976*, Odradek, Roma 2003.
[1398] Quintavalla, L. (a cura di), *Teatro delle Briciole: la materia e il suo doppio,* Briciole stampa, Parma 1984, cfr. p. 20
[1399] *Ivi*, pp. 112-113.

realizzare delle scene aperte[1400] in grado di includere anche la presenza della *baracca*. Ad esempio nel deserto in cui precipitava l'aviatore (*incipit* del romanzo e dello spettacolo) era presente una duna «attrezzata a "baracca"»[1401]: gli spostamenti dell'aviatore tra le due aree (deserto e duna) vennero eseguiti da Stori consentendo così di collegare i due mondi (spazi "aperti" e baracca) e di dare continuità alla drammaturgia (variazione delle scene).

Un'aggiunta innovativa al testo di *Saint-Exsupery* fu l'introduzione del personaggio Clock, pensato in sostituzione della rosa, ritenuta troppo banale e stereotipata, di cui il Piccolo Principe nel romanzo si prendeva cura. Esso, nell'ottica di Dall'Aglio, si presentava come una figura priva di una forma definita che incarnava «la fantasia in movimento del Piccolo Principe»[1402] ed era in grado di diventare tutto ciò che il bambino desiderava. Come materiali per la realizzazione di Clock, Sarzi scelse una maglia ampia ed elastica, cucita per l'occasione, da far indossare a un'attrice parzialmente nascosta dalla *baracca*. Ella, flettendo il corpo e le braccia, assumeva di volta in volta la foggia richiesta (ad esempio una palla, un elefante, un orologio) sperimentando così nuove forme di animazioni che non prevedevano l'uso di un burattino.

Un ulteriore elemento di sperimentazione riguardò il rapporto buio-luci e l'utilizzo delle stesse in fase di rappresentazione; infatti, per un teatro di «immagine più che di parola»[1403] come quello delle *Briciole*, la condizione di oscurità assoluta e l'illuminazione studiata della materia (oggetti e burattini) divennero uno dei tratti caratteristici di tutti gli spettacoli della Compagnia. Nel *Piccolo Principe,* ad esempio, lo schema delle luci prevedeva la presenza di due piantane poste ai lati della baracca con due riflettori ciascuna, ossia una lampada woods e tre ribaltine con degli *spots* colorati che proiettavano su fondale bianco l'alternarsi del ciclo notte giorno ottenuta mischiano i colori delle luci colorate.[1404] In particolare tale schema era visibile nella scena del *lampionaio*, ovvero la figura incaricata di accendere e spegnere l'unico lampione presente sul suo asteroide il cui ciclo notte-giorno si alternava ogni sessanta secondi. Il personaggio venne realizzato con i seguenti materiali: un tubo di ferro (1. 70 m.) che permetteva di far alzare e abbassare il burattino, un vestito di tela dipinto, una stecca che consentiva di regolare il movimento del lampionaio e quattro stelle in gommapiuma fissate su stecche di acciaio dipinte su un lato di nero, sull'altro con vernice fluorescente a simulare l'accensione delle stesse. Il movimento del burattino, infine, doveva essere molto rapido (basso, corre, si alza, accende e si abbassa)[1405] e strettamente collegato alla sequenza notte-giorno ottenuta mediante l'alternarsi delle luci di quindici *spots* (tramonto con il rosso, notte con il blu, alba con rosso, giallo e arancio e il giorno con il bianco e il blu).[1406] Il sapiente utilizzo delle luci, dunque, consentiva non solo di isolare e mettere in risalto gli ambienti e le figure, ma anche di «spezzare la continuità unidimensionale dell'azione teatrale»[1407] e di tradurre, secondo la sintassi teatrale, il linguaggio cinematografico con i suoi cambiamenti di piani, zoomate e invenzioni di montaggio.[1408]

[1400] *Ivi*, p. 113. Cfr.
[1401] *Ibidem*.
[1402] *Ivi*, p. 36.
[1403] *Ivi*, p. 158.
[1404] *Ibidem*, cfr.
[1405] *Ivi*, p. 160, cfr.
[1406] *Ibidem*, cfr.
[1407] *Ivi*, p. 17.
[1408] *Ibidem*, cfr.

Un'ulteriore caratteristica del *Piccolo Principe* fu il suo stretto legame con il mondo dell'infanzia e la relazione adulto-bambino; tutto il materiale (teste dei burattini, costumi, scene, oggetti), infatti, era stato pensato e realizzato in modo tal che «richiamasse il tratto scarno ed essenziale dei disegni dei bambini o di disegni dal tratto infantile».[1409] La stessa Quintavalla sottolineò il desiderio delle *Briciole* di dedicare tutti gli spettacoli al teatro-ragazzi grazie anche all'operato di Ferraboschi, uno degli organizzatori più esperti di tale ambito. Lo stesso *Piccolo Principe,* proposto da Dall'Aglio, nacque grazie al dialogo continuo e alla stretta collaborazione tra i membri del *Teatro delle Briciole* e il docente Ulisse Adorni (1942-1991)[1410] e la sua classe:

> Convinti che i teatranti non devono diventare romanticamente dei bambini per poter comunicare con questi, ma semmai sfruttare tale rapporto per conoscere meglio "quello che si è", iniziavamo questo nostro primo allestimento con la collaborazione del maestro Ulisse Adorni e la sua classe.[1411]

Uno dei maggiori esiti di questa collaborazione fu la realizzazione tra il 1974 e il 1976 del lungometraggio in superotto *Il Piccolo Principe,* un'esperienza di film-making scolastico finalizzata, secondo il pensiero educativo di Adorni[1412], a «educare a un utilizzo consapevole dei media»[1413] e a «coniugare lettura, drammatizzazione (teatro) e scrittura creativa».[1414]

Il successivo spettacolo (*Il Mago di Oz,* 1977), nato dalla lettura de *Il Meraviglioso Mago di Oz* di Lyman Frank Baum (1856-1919)[1415] e dal confronto con l'omonimo film (1939) diretto da Victor Fleming (1889-1949)[1416], si inserì all'interno delle attività promozionali per le scuole (stagione 1978-79)[1417] mantenendo così il proposito delle *Briciole* di continuare a realizzare un teatro per ragazzi. A livello tecnico le possibilità offerte dal *Mago di Oz* di sperimentare nuove tecniche teatrali e di «rendere concreta la materia delle fantasie»[1418] dei membri della Compagnia, spinse i suddetti a esplorare i temi della fantasia e dell'illusione che la macchina teatrale è in grado di evocare. Una delle caratteristiche dello spettacolo, infatti, fu proprio la scelta di adottare uno stile

[1409] *Ivi*, pp. 32-33.
[1410] La collaborazione con Ulisse Adorni proseguì anche per i successivi spettacoli della Compagnia: *Il mago di Oz* (1978) e *Michelina la Strega* (1978). Sulla figura di Ulisse Adorni si veda in particolare: Finetti, S., *Cooperazione educativa e comunità educante. L'esperienza di Ulisse Adorni tra scuola e politiche giovanili,* in *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2), Firenze University Press 2023, pp. 11-23.
https://ulisseadorni.it/chi-era-ulisse/.
[1411] *Ivi*, p. 37.
[1412] Le sue principali figure di riferimento nel campo educativo furono don Milani e la sua Scuola di Barbiana e Célestin Freinet (si rimanda al paragrafo: I.3.1. Célestin Freinet e il rinnovamento della metodologia). Inoltre, la scelta di Adorni di ricorrere alla drammatizzazione o a ricostruzioni teatrali realizzate con i bambini per aiutare a comprendere gli avvenimenti storici può essere un riferimento alla tecnica di drammatizzazione della storia utilizzata da Vittorio D'Alessandro con i suoi alunni (si rimanda al capitolo I, paragrafo I.3) Finetti, S., op. cit., cfr., p. 13 e p. 15.
[1413] Finetti, S., op. cit., p. 13.
[1414] *Ibidem*.
[1415] Sulla figura di Lyman Frank Baum si veda in particolare la recente pubblicazione: Stroppa, C., *La magia del ritorno: sulle tracce del Mago di Oz di Frank Baum*, Moretti & Vitali, Bergamo 2024.
[1416] Sulla figura di Victor Fleming si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Sragow, M., *Victor Fleming: an american movie master*, The University Press of Kentucky, Lexington 2013; Cristalli, P., *Victor Fleming: Via col vento*, Lindau, Torino 2001.
[1417] Si veda la scheda dello spettacolo presente sul sito della Fondazione I Teatri. Reggio Emilia: https://archivioiteatri.archiui.com/occorrenze/39541-il-mago-di-oz.
[1418] Quintavalla, L., op. cit., p. 42.

«ellittico, lieve, allusivo»[1419] e a tratti «onirico»[1420] riscontrabile ad esempio nella realizzazione della figura della protagonista Dorothy (una semplice silhouette in carta bianca) e nella resa di scenografie in grado di rievocare i tratti metafisici del pittore Giorgio De Chirico (1888-1978).[1421]

Nel 1979 le *Briciole* trasferirono la loro sede produttiva a *Teatro Due* di Parma, dove, oltre a proseguire con l'allestimento degli spettacoli, iniziarono a tenere dei corsi sul teatro di animazione presso la scuola "Fare Teatro". I laboratori erano strutturati in tre corsi per una durata complessiva di tre mesi: il primo di essi, denominato *Creazione*, era incentrato sulle tecniche di realizzazione dei burattini, il secondo, *Bliz Teatro*, prevedeva la realizzazione di piccoli spettacoli e aveva come perno teorico il lavoro sull'improvvisazione con oggetti, il terzo, *Teatro in casa*, si proponeva di allestire delle azioni teatrali utilizzando esclusivamente gli oggetti presenti all'interno delle case dei partecipanti. Queste esperienze contribuirono a gettare le basi di quella poetica degli oggetti[1422] che divenne uno dei tratti distintivi dei successivi spettacoli della Compagnia quali ad esempio *Michelina la Strega* (1978-79) e *Nemo* (1980).

Per la realizzazione del terzo allestimento (*Michelina la strega*, Reggio Emilia, Ospedale Psichiatrico, novembre 1978-79), alla Compagnia venne concesso dal Comune di Reggio Emilia, dopo una serie di lunghe trattative con l'ente, di trasformare in laboratori e sala prove gli ex uffici dell'Ospedale Psichiatrico San Lazzaro.[1423] Le *Briciole* entrarono così in contatto con i degenti della struttura, i quali, al pari dei pazienti dell'esperienza condotta da Scabia[1424] a Trieste, iniziarono ben presto a frequentare i locali e a prendere parte alle attività di creazione dei burattini. Questi ultimi vennero realizzati utilizzando esclusivamente cartapesta (teste e mani), lana e legno e, alcuni di essi, vennero modellati a partire dalle fattezze degli ospiti della struttura (ad esempio la figura del marito di *Michelina* era ispirata a Tano, uno dei degenti che frequentava assiduamente il laboratorio):

> Ogni nostro spettacolo è pieno di rimandi ad affetti ed eventi, che hanno avuto a che fare con la nostra storia […]. Non è un caso che in questo spettacolo visi, mani, costumi siano molto caricaturati, alterati, espressionisti.[1425]

Lo spettacolo *Michelina la strega*, liberamente ispirato dall'omonima fiaba popolare italiana[1426], raccontava le vicende di una ragazza arguta e intelligente ritenuta una strega dagli abitanti del paese e condannata a morte del tribunale dell'Inquisizione. La stessa figura del diavolo, presente all'interno della rappresentazione e possibile responsabile delle azioni di Michelina, non esercitava

[1419] *Ivi*, p. 14.
[1420] *Ibidem*.
[1421] In particolare per la realizzazione della figura di Dorothy le Briciole si ispirarono al dipinto di De Chirico *Mistero e malinconia di una strada* (1914) in cui si può osservare la silhouette di una bambina che spinge un cerchio. *Ivi*, pp. 43-44, cfr.
[1422] *Ivi*, cfr., p. 18 e pp. 152-157.
[1423] In merito all'ospedale psichiatrico San Lazzaro e al Museo di Storia della Psichiatrica si veda in particolare la seguente pubblicazione: Grassi, G., Farioli, E., Bombardieri, C., *Perché parlare oggi di psichiatria e della sua storia. Verso il Museo di Storia della Psichiatria di Reggio Emilia*, in *Rivista sperimentale di freniatria*, (2), 2013, pp. 75-94.
[1424] Si rimanda al paragrafo I.9. Giuliano Scabia e l'esperienza di animazione in un ospedale psichiatrico
[1425] Quintavalla, L., op. cit., p. 47.
[1426] La fiaba *Michelina la strega*, presente nella raccolta *Fiabe italiane* di Italo Calvino con il nome di *La barba del Conte*, si basa su una leggenda piemontese, diffusa nell'area del Roero, nota come la storia della Masca Micilina. Come edizione di riferimento si veda: Calvino, I., *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano 2023.

in realtà alcuna influenza sui meccanismi della storia, rendendo così gli uomini i soli responsabili dei loro comportamenti[1427]:

> In questo modo la storia diventava una vicenda di scherzi e burle crudeli di carattere assolutamente realistico. L'Inquisizione quindi condannava Michelina perché i compaesani ingannati volevano vendicarsi. Il diavolo era puramente accessorio.[1428]

Il finale sospeso e ambiguo della vicenda, tuttavia, innescò un vero e proprio cortocircuito tra realtà e finzione (caratteristico del teatro, specialmente quello di figura): la presenza in scena di una gabbia aperta, posta al di sopra dei resti del rogo (una fascina di legna secca e un fiammifero per innescare il fuoco), indicava la possibile fuga di Michelina, suggerita anche da una frase ripetuta da una voce fuori campo e seguita dal canto di un gallo:

> "Si dice che ogni volta che un gallo canta di notte nasce una strega… ma chi ha mai sentito cantare un gallo di notte?"[1429]

A livello metodologico le principali caratteristiche dell'allestimento riguardavano la scelta di realizzare lo spettacolo secondo il modello del *Teatro Nero* e il tema della «miniaturizzazione dei pupazzi e degli oggetti di scena»[1430] che portò allo sviluppo di un vero e proprio micro-teatro.

La formula del *Teatro Nero*, caratterizzata dalla presenza di una totale oscurità sulla scena (un ampio fondale nero di tessuto e *moquette* nera), consentì agli attori, vestiti con abiti neri, di manipolare (non visti dagli spettatori) i burattini e gli oggetti di scena. Tali elementi, illuminati di volta in volta da luci e faretti, divennero il perno attorno a cui ruotava l'intero allestimento in misura ancora maggiore rispetto a quanto avvenuto con il *Piccolo Principe* e il *Mago di Oz*.

L'elaborazione di un micro-teatro, da intendersi non come una semplice riduzione delle dimensioni bensì come un vero e proprio teatro parallelo che consentiva l'incontro tra il grande e il piccolo, contribuì a produrre nello spettatore bambino quel senso di stupore e di meraviglia scaturito proprio dalla visione e dall'interazione[1431] con tali oggetti-giocattoli. Grazie a tali elementi i bambini potevano spaziare, supportati dal gioco e dalla finzione teatrale, tra il simbolico e la materia, tra il verosimile e l'assurdo senza porre limiti o vincoli logici:

> Fare spettacoli per bambini, esprimendosi di preferenza per immagini, può significare parlare solo ad un orecchio del pubblico, e cioè rivolgersi alla parte più profonda della percezione umana, all'inconscio: immagine dopo immagine, apparentemente ogni minuto cancella il precedente.[1432]

Un chiaro esempio di questa poetica degli oggetti era rappresentato dalle due valige-negozi presenti in *Michelina la strega*: si trattava di due valigie (1m.x 50 cm. x 30 cm.) che, una volta aperte,

[1427] «In tutta "Michelina" si sostiene che strega è solo un termine, un'etichetta per emarginare una persona un po' strana, segnata a dito dalla gente del paese». Quintavalla, L., op. cit., p. 129.
[1428] *Ivi*, pp. 131-132.
[1429] *Ivi*, p. 129.
[1430] *Ivi*, p. 19.
[1431] *Ivi*, cfr., p. 143.
[1432] *Ivi*, p. 136.

rivelavano «complesse scenografie su scala ridotta»[1433], la figura del negoziante-burattino e «banchi di vendita e merci esposte»[1434] come ad esempio le numerose scarpette appese sulle mensole del negozio del calzolaio. A livello tecnico essa era posta sulle gambe del burattinaio, il quale, vestito di nero e seduto su una sedia, si occupava di muovere il burattino e di farlo interagire con Michelina. L'intento era quello di concretizzare attraverso le immagini i sogni e le fantasie degli spettatori-bambini che solo successivamente sarebbero state discusse e analizzate (ad esempio in un percorso laboratoriale condotto a scuola dagli stessi teatranti e docenti):

> L'idea poetica è quella di cogliere e porre nello spettacolo (attraverso l'uso dei materiali: testo, luci, musica, voce, oggetti…) immagini che, prese dal patrimonio collettivo, evochino nel bambino-pubblico, emozioni legate al riemergere di memorie inconsce.[1435]

Il successivo allestimento *Nemo* (1980), ispirato a *Little Nemo*[1436] di Winsor McCay (1869-1934)[1437], si propose di mettere in scena le vicende e le peripezie vissute dall'omonimo protagonista, il quale, nei suoi viaggi onirici, esplorava il regno di *Slumberland* con l'obiettivo di incontrare la principessa. Tali peregrinazioni venivano ripetutamente interrotte ogni mattina a causa del suono della sveglia e dei continui richiami della madre del piccolo.

Considerata la particolarità del soggetto e dei suoi temi (il viaggio, la ripetizione-ciclica, i binomi sonno-veglia, sogno-realtà e il ruolo degli adulti), *Nemo* venne pensato dai membri della Compagnia come uno spettacolo rivolto principalmente a bambini molto piccoli (dai tre ai cinque anni di età), la cui rappresentazione doveva avvenire all'interno delle scuole materne e alla presenza di non più di ottanta bambini. Tali richieste specifiche erano ritenute necessarie al fine di favorire la creazione di una stretta intimità tra i piccoli e gli attori:

> Dato questo clima intimo, la recitazione si proponeva rilassata, molto a soggetto e quotidiana come si addice a chi racconta una storia di: "e poi … arrivò, ed ecco allora che … piano, piano … e dopo …". La fine dello spettacolo arrivava per convenzione, infatti la rappresentazione sarebbe potuta continuare all'infinito come infinita è la voracità di favole di chi ama che "gli si racconti".[1438]

Inoltre, la scelta di proporre lo spettacolo all'interno del contesto scolastico favorì anche il coinvolgimento attivo di docenti ed educatori attraverso una serie di incontri svolti insieme ai

---

[1433] *Ivi*, p. 19.
[1434] *Ibidem*.
[1435] *Ivi*, p. 149.
[1436] Il fumetto *Little Nemo* di Winsor McCay (1869-1934) venne pubblicato a cadenza settimanale (*Sunday strip*) sulle pagine del supplemento domenicale del New York Herald (dal 1905 al 1911) e sul New York American (dal 1911 al 1913). In Italia Little Nemo viene pubblicato per la prima volta con il nome di *Bubi* su *Il Corriere dei Piccoli* dal 1912 al 1914 e nel 1935 sulle pagine del settimanale *Topolino*. Nel 1969 l'editore Garzanti pubblicò un'edizione cronologica dell'opera con le tavole dal 15 ottobre 1905 al 25 dicembre 1910. Il volume venne ripubblicato successivamente nel 1974, 1981 e 1994. Si rimanda alla voce *Little Nemo* dell'Enciclopedia Treccani dei ragazzi realizzata da Alfredo Castelli e presente online al seguente link: https://www.treccani.it/enciclopedia/little-nemo_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/.
[1437] Sulla figura di Winsor McCay si rimanda in particolare alle seguente pubblicazione: Canemaker, J., *Winsor McCay: his life and art*, Abbeville Press, New York 1987.
[1438] Quintavalla, L., op. cit., p. 61.

bambini, prima e dopo la messa in scena, in modo tale da favorire e stimolare attività e ricerche di riflessione sul teatro e sulle sensazioni scaturite dalla visione di *Nemo*.[1439]

A partire dalle innovazioni introdotte in *Michelina la strega* (in particolare le due valigie-negozi)[1440], la ricerca sul tema della miniaturizzazione dei pupazzi e degli oggetti di scena raggiunse il suo esitò più maturo con lo spettacolo *Nemo,* arrivando così a dare vita a un vero e proprio micro teatro. Infatti, il rapporto antinomico tra «grande e piccolo»[1441] risultava già evidente nella scelta della scenografia, costituita solamente da due semplici tavolini, e nelle dimensioni dei burattini-pupazzi, realizzati in modo tale da creare un netto contrasto tra il mondo degli adulti (come ad esempio il burattino della madre di Nemo) e quello dei bambini (visibile ad esempio nei burattini di Nemo alto venticinque centimetri e degli abitanti di *Slumberland*).[1442]

Un'ulteriore aspetto innovativo fu la scelta delle *Briciole* di non ricorrere alla banda registrata né per la recitazione né per la musica (elemento presente invece nei precedenti allestimenti), ma di introdurre nello spettacolo sia la musica sia una narrazione dal vivo in prima e in terza persona. L'intento era quello di stabilire una connessione più intima sia tra attore e burattino sia tra attore e i bambini che assistevano allo spettacolo.

Un ulteriore elemento particolarmente elogiato dallo stesso Marco Baliani[1443] riguardava proprio la peculiarità di *Nemo* di riflettere sul mondo infantile e sulle interconnessioni tra psicologia, pedagogia e le teorie freudiane sul sogno. In particolare il merito dello spettacolo, secondo il pensiero di Baliani, era stato quello di «non pretendere di evidenziare un percorso infantile lineare e chiaro»[1444], ma di «descrivere una mappa di spostamenti che colgono tanti aspetti e momenti dell'essere infantile»[1445] eliminando totalmente la presenza dell'adulto e la sua tendenza a imporre una morale prestabilita.

L'impossibilità di comprendere appieno l'infanzia era, inoltre, confermata dagli stessi personaggi, presenti al fianco di Nemo (ad esempio Principessa, Flip Flap e Impy), i quali incarnavano ciascuno un «aspetto dell'esistere infantile».[1446] Flip Flap, ad esempio, incarnava quella furia effimera caratteristica a volte dei bambini e del gioco infantile (da non confondere con «la crudeltà istituzionalizzata e sistematizzata dell'adulto»[1447]), mentre Nemo rappresentava quella purezza e spensieratezza spesso soffocata dagli adulti.

L'esperienza condotta dal Teatro delle Briciole, il cui operato prosegue tuttora[1448], può essere, pertanto, definita come un vero e proprio patrimonio della scena italiana di teatro per ragazzi,

[1439] *Ivi*, cfr., p. 127.
[1440] Si veda nota 1072.
[1441] Quintavalla, L., op. cit., p. 58.
[1442] Lo stesso Winsor McCay era solito introdurre nelle tavole ricorrenti sproporzioni prospettiche come metafore per rendere ancora più esplicito ed evidente il rapporto, spesso di contrasto, tra il mondo degli adulti e quello dei bambini. *Ivi*, p. 58.
[1443] *Ivi*, cfr., pp. 61-63.
[1444] *Ivi*, p. 63.
[1445] *Ibidem*.
[1446] *Ivi*, p. 64. Ad esempio *Flip Flap* incarnava quella furia effimera, caratteristica a volte dei bambini e del gioco infantile (da non confondere con «la crudeltà istituzionalizzata e sistematizzata dell'adulto»), mentre *Nemo* rappresentava quella purezza e spensieratezza spesso soffocata dagli adulti.
[1447] *Ivi*, p. 66.
[1448] Il *Teatro delle Briciole* ha rinnovato negli anni la propria identità affermandosi come un moderno centro di produzione teatrale radicato a Parma, ma proiettato fortemente anche fuori dai confini locali. Nel 2007 Ha suggellato

capace di «rinnovare radicalmente l'immagine, il vocabolario e il concetto stesso di teatro per l'infanzia».[1449] In particolare il suo approccio metodologico (micro-teatro, la relazione tra attore, burattino e pubblico infantile e la scelta di ricorrere al teatro nero di figura) ha trasformato le *Briciole* nella «compagnia più rappresentativa del teatro-ragazzi italiano»[1450] e, al contempo, è stato in grado di mostrare l'importanza del teatro rivolto ai bambini, cercando di contrastare quei pregiudizi, avallati a volte dai critici teatrali e dagli stessi attori, che indicavano tale tipologia di teatro come un «ruolo di ripiego».[1451]

II. 6 Il teatro infantile di Chiara Guidi: la Compagnia delle *Socìetas Raffaello Sanzio*

Tra le numerose Compagnie di teatro-ragazzi attive a partire dagli anni Ottanta è importante riportare l'esperienza della *Socìetas* Raffaello Sanzio, considerata «una delle compagnie italiane più interessanti»[1452] in virtù dell'innovazione portata nell'ambientazione della scena, nella ricerca sonora e nel rapporto con i ragazzi.

La *Socìetas* Raffaello Sanzio venne fondata a Cesena nel 1981 dai fratelli Claudia e Romeo Castellucci e da Chiara e Paolo Guidi con il preciso intento di dar vita a un teatro incentrato «sull'uso estremo del corpo»[1453] e sulla relazione tra adulti e spettatori-bambini all'interno del teatro.

Dopo una prima fase di attività (anni Ottanta)[1454], l'apogeo della sperimentazione teatrale della *Socìetas Raffaello Sanzio* nel rapporto tra teatro-ragazzi avvenne a partire dagli anni Novanta negli ampi spazi dell'ex Istituto Comandini[1455] di Cesena, in cui, dopo una serie di primi spettacoli[1456], sorse il *Teatro Infantile* e in particolare l'esperienza di estrema avanguardia della *Scuola Sperimentale di Teatro Infantile* (S.S.T.I.). Tale esperienza venne fondata da Chiara Guidi nel 1995[1457] e nacque dal suo desiderio di stabilire una connessione ancora più stretta tra i bambini e il teatro:

---

una collaborazione con Solares Fondazione Culturale dando così vita a Solares Fondazioni delle arti. Nel 2015 il *Teatro delle Briciole* ha ottenuto il riconoscimento dal *Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo* come Centro di produzione. Per ulteriori approfondimenti sui progetti del *Teatro delle Briciole* attualmente in corso si rimanda in particolare al seguente sito: https://www.solaresdellearti.it/luoghi/teatro-delle-briciole/.

[1449] Bianchi, M., op., cit., , p. 94.

[1450] *Ivi*, p. 91.

[1451] Quintavalla, L., op. cit., p. 66.

[1452] Bianchi, M., *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Titivillus, Corazzano 2009, p. 180.

[1453] *Ivi*, p. 181.

[1454] L'approccio metodologico del gruppo, adottato durante la fase iniziale di attività, era incentrato su un «uso estremo del corpo e sul concepimento di complesse macchine teatrali», aspetti evidenti nei primi spettacoli quali *Diade incontro a Monade (1981), Kaputt necropolis (1984), Santa Sofia, Teatro Khmer (1985), I miserabili (1986), La discesa di Inanna (1989)* e *Gilgamesh (1990).* Bianchi, M., Corazzano 2009, p. 181.

[1455] L'Istituto , sorto a Cesena nel 1905 con il nome di *Regia Scuola Industriale* e successivamente intitolato al politico locale Ubaldo Comandini, venne trasferito negli anni Novanta alla periferia della città lasciando abbandonato l'edificio originario. Tale spazio divenne la sede della *Socìetas* Raffaello Sanzio

[1456] Tali spettacoli, ovvero *Le favole di Esopo (1992), Hänsel e Gretel (1993), Le fatiche di Ercole (1994) e Buchettino (1995),* vennero realizzati sempre all'interno dell'ex Istituto Comandini di Cesena ma prima dell'esperimento della S.S.T.I. (con l'eccezione dello spettacolo *Pelle d'Asino* del 1996) Le suddette rappresentazioni e gli esiti della S.S.T.I. sono oggetto del seguente paragrafo. Per una teatrografia completa e attuale (aggiornata fino agli spettacoli del 2019) del *Teatro Infantile* si veda: Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., pp. 159-175.

[1457] Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., p. 11 e p. 17.

> Questo mio desiderio, nasceva, agli inizi degli anni Novanta, dal bisogno di cercare un altrove che mettesse in discussione i punti di riferimento teatrali fissati dall'esperienza. Sentivo la necessità di interrogare ciò che, all'interno della compagnia, stavo facendo. Volevo ritrovare qualcosa che sentivo sommerso.[1458]

L'intento della fondatrice era quello di riscoprire il legame fra teatro e gioco infantile nella sua forma più pura, privo cioè delle sovrastrutture imposte dagli adulti e in particolare dagli attori, i quali, secondo Guidi, avevano sottratto ai bambini «l'arte del gioco».[1459]

Avendo in mente tale obiettivo, Guidi articolò l'impostazione metodologica del *Teatro Infantile* e della S.S.T.I. attorno alle seguenti tematiche: il concetto di *soglia*, l'organizzazione dello spazio, il rapporto tra teatro e bambino, il gioco infantile.

Già con la progettazione dello spettacolo *Le favole di Esopo (1992*)[1460], prima rappresentazione del gruppo rivolta ai bambini delle scuole elementari di Cesena, gli spazi dell'ex Istituto Comandini vennero modificati drasticamente da Guidi e dalla *Socìetas*; infatti l'atmosfera di quegli ampi ambienti vuoti dei laboratori meccanici, delle aule e dei lunghi corridoi, ispirarono la messa in scena di una fiaba per bambini.

Per la realizzazione di *Le favole di Esopo* il gruppo ricoprì con la paglia l'intera superficie calpestabile della scuola e decise di contattare alcuni pastori delle colline appenniniche per trasferire nelle aule, al fianco degli attori, quegli animali che le quattordici storie scelte evocavano.[1461]

Lo spazio, dunque, venne ripensato in modo tale da garantire una perfetta adesione ai racconti:

> Lo spazio era predisposto perché aveva subito una serie di metamorfosi: da laboratorio officina di una scuola professionale abbandonata era già divenuto teatro e, infine, per i piccoli in arrivo, si trasformò in una sconfinata e immaginifica stalla.[1462]

Lo spettacolo, concepito come un percorso itinerante per piccoli gruppi di bambini fra i sei e gli undici anni e presentato nell'ambito della rassegna di Teatro-Ragazzi del Comune di Cesena, si caratterizzava per lo stretto legame che si istaurava tra uomo e animale e per la presenza di un narratore che accompagnava i ragazzi lungo tutto il percorso, ritmando «il tempo dell'azione scenica e battendo di tanto in tanto una piccola campana che portava con sé».[1463]

[1458] *Ivi*, p. 18.
[1459] *Ibidem*.
[1460] *Le favole di Esopo* fu il primo spettacolo di teatro infantile realizzato dalla Socìetas Raffaello Sanzio nel 1 maggio del 1992. Si veda in particolare la scheda artistica dello spettacolo: Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., pp. 159-160.
[1461] Le storie scelte per la realizzazione dello spettacolo erano: *La cicala e la formica; La volpe e l'uva; La cicala e la volpe; La gallina dalle uova d'oro; La mosca; Il corvo e la volpe; La cagna che portava la carne; Il vecchio e la morte; Il pastore che scherzava; Il lupo e l'agnello; Il lupo e l'airone; La tartaruga e la lepre; Il topo di campagna e il topo di città; Il leone, il lupo e la volpe.* Si veda Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., pp. 61-62.
[1462] Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., p. 131.
[1463] *Ivi*, p. 62.

Il racconto delle fiabe era invece affidato a degli attori-guardiani che indossavano costumi di carta e maschere di cartone con le fattezze degli animali dei vari racconti: la funzione dei guardiani, definiti anche come «indicatori di soglia»[1464], era dunque quella di marcare e garantire il passaggio tra le varie aule e introdurre ai bambini la struttura ritmico-ripetitiva della narrazione che divenne uno dei principi alla base del *Teatro Infantile* di Guidi:

> Nel caso degli animali l'identificazione e l'imitazione infantile scaturiscono da un moto doppio: da un lato la sensazione di somiglianza, in cui un bambino viene sollecitato all'imitazione e può ripetere gestualità e tratti del cavallo o di altre bestie; dall'altra la percezione di dissomiglianza, qualcosa che crea una spaccatura e che fa guardare con circospezione ciò che è così diverso.[1465]

Lo spettacolo *Buchettino*, tenutosi il 2 maggio 1995 e tratto dalla celebre favola *Le petite pouchet* di Charles Perrault (1628-1703), ampliò ulteriormente le riflessioni del gruppo in relazione al ritmo della rappresentazione, dando origine a una diversa modalità di concepire il tempo e lo spazio e al rapporto tra organi fonatori, corpo e voce nei bambini. La fiaba, infatti, si presentava come un «esperimento acustico»[1466] ed era considerata dal gruppo la migliore modalità per innescare la condizione liminale sonno-veglia, ritenuta fondamentale nella rappresentazione dello spettacolo.[1467]

Il pubblico venne accolto in una sorta di vestibolo da due attori guardiani che avevano un duplice compito: da un lato distribuire dei fogli riportanti un'illustrazione della fiaba ad opera di Gustave Dorè (1832-1883)[1468] e dall'altro invitare i bambini al silenzio, ad ascoltare attentamente la storia e ad accompagnarli nel luogo della rappresentazione.

I fanciulli vennero dunque condotti all'interno di una grande stanza in penombra, con cinquanta lettini a castello ravvicinati e invitati a coricarsi per ascoltare il racconto. Al centro era presente la Narratrice con un libro aperto tra le mani, illuminata da una lampadina posta al di sopra della figura in modo tale da diventare il solo elemento ad essere chiaramente visibile.

L'unica attività percettiva possibile era limitata all'ascolto della favola così da cogliere, oltre alla voce dell'attrice, i suoni e i rumori provenienti da ogni lato della camera:

> Oscurità, voce, rumori sul tetto e dietro le pareti, canti, preghiere, tutto precipita verso la lampadina che, per chi sta sdraiato nel proprio lettino, è l'unico punto luminoso. Guardandola nascono immagini che non si vedono e che tuttavia il rumore rende presenti […]. Si vedono perché suonano, ma

[1464] *Ivi*, p. 132.
[1465] *Ivi*, p. 134.
[1466] *Ivi*, p. 163.
[1467] Si segnala in particolare che è possibile ascoltare la fiaba *Buchettino* nell'adattamento di Claudia Castellucci, ambientazione sonora Romeo Castellucci e regia di Chiara Guidi e Societas Raffaello Sanzio (Radio3 -2002) all'interno del progetto *Piccolaradio* di Rai Radio 3 a cura di Benedetta Annibali al seguente link: https://www.raiplaysound.it/audio/2018/10/Buchettino--0ed5d74c-9a7c-4913-9794-f7f37ad0b722.html
[1468] Pittore e incisore francese noto soprattutto per le sue illustrazioni della Divina Commedia di Dante. Per ulteriori informazioni sulle opere dell'artista si veda in particolare la recente pubblicazione: Paré A., Sueur-Hermel, V. (a cura di), *Fantastico Gustave Doré*, L'Ippocampo, Milano 2022.

> non ci sono. Fantasmi sonori che modificano la stanza così come la dilata il respiro di chi narra e di chi ascolta.[1469]

Nello stesso modo in cui il protagonista Buchettino conosceva il mondo attraverso l'udito, così anche la Narratrice, supportata dagli attori al di fuori della camera, evocava il racconto attraverso una partitura di suoni e voci, quali il crepitio della legna nel fuoco, i versi degli animali del bosco, l'andatura zoppicante dell'orchessa e la voce bestiale dell'Orco. Persino alcuni concetti astratti vennero tramutati in suono dal gruppo, come ad esempio il rumore prodotto dalla lacerazione delle stoffe per la Povertà, il richiamo reiterato della parola "mamma" con timbri di voce sempre differenti per la Fame e il pianto sommesso della madre per la Tristezza.

I bambini, inoltre, al pari di Buchettino e dei suoi fratelli, si trovarono a sperimentare la frattura prodotta dall'essere abbandonati dai genitori nel bosco, la paura generata dal confronto con l'Orco, l'inganno perpetrato da Buchettino per poter fuggire e, infine, il rientro a casa con le ricchezze dell'Orco.

La messa in scena, dunque, poneva al centro della riflessione del gruppo quattro temi principali: la dialettica tra interiorità (rappresentata dalla camera «chiusa come una fortezza»[1470]) e il mondo esterno, ovvero il luogo delle avversità per antonomasia che, al pari delle tempeste, cercava di irrompere nella vita del singolo[1471]; la relazione tra individuo e collettività, favorita dalla condivisione dello spazio (lettini) e dall'oscurità; la dilatazione del tempo scandito e ritmato dai suoni e dalla voce della Narratrice; infine la relazione tra adulto e bambino.

Su quest'ultima tematica in particolare la presenza dei bambini portava con sé degli effetti difficili da prevedere, ma solo la loro partecipazione e imprevedibilità consentiva al teatro di essere veramente autentico e non una sterile sequenza di rappresentazioni di vari spettacoli come ricordava la stessa Guidi:

> I bambini possono mettere in crisi lo spettacolo sia che siano seduti in platea, sia che percorrano a piedi gli spazi della fiaba, sia che siano sdraiati su un lettino. I bambini non sono "carini" e la loro capacità di giudizio può far crollare le idee più stabili di una messa in scena. Pur prevedendone la presenza, la scrittura scenica non può sapere esattamente quanto accadrà con il loro arrivo. Eppure, solo con loro lo spettacolo può compiersi.[1472]

Buchettino, dunque, venne definito come uno spettacolo «invisibile»[1473], proprio perché poneva al centro delle sue riflessioni non la rappresentazione visiva, bensì lo statuto del suono e dell'ascolto; l'intera messa in scena, infatti, venne concepita come una grande orchestra in cui ogni elemento (i bambini che ascoltavano la fiaba sdraiati nel proprio lettino, i rumori prodotti dai personaggi del racconto e la voce della Narratrice) contribuiva a produrre una sinfonia di suoni e voci. La stessa Guidi considerò l'esperienza di *Buchettino* come una vera e propria scuola di teatro, che le diede

[1469] Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., p. 73.
[1470] *Ivi*, p. 162.
[1471] Un esempio era visibile nella figura dell'Orco-attore che scuoteva dall'esterno le pareti della camera e nel rumore del coltello che sfregava sulla pietra. Cfr. Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., p. 153.
[1472] *Ivi*, p. 79.
[1473] *Ivi*, p. 13.

modo sia di entrare maggiormente in contatto con il mondo infantile sia di arricchire ulteriormente la propria formazione teatrale:

> Ho incominciato a conoscere la mia voce raccontando *Buchettino* ai bambini: ho imparato a forzarla per far camminare sul palco, con i timbri e i toni, i personaggi del racconto. Ho compreso allora la relazione tra recitare e suonare.[1474]

Proprio lo stretto legame con il contesto infantile e il desiderio di «stare con i bambini nel Teatro»[1475] spinse Guidi ad avviare, come diretta prosecuzione del *Teatro Infantile,* l'esperimento della *Scuola Sperimentale di Teatro Infantile (S.S.T.I.),* che si svolse nel triennio 1995-1998 sempre all'interno del Teatro Comandini, sede della *Socìetas Raffaello Sanzio.*

Alla base del progetto vi era il desiderio di scandagliare in profondità il legame tra gioco infantile e teatro, eliminando o riducendo drasticamente la presenza ingombrante dell'adulto e dell'attore, che «aveva occupato la scena e che non permetteva a nessuno di abitare il Teatro».[1476]

L'intervento si articolò su tre anni consecutivi (primo anno: novembre 1995- gennaio 1996; secondo anno aprile-maggio 1997; terzo anno: aprile-maggio 1998) e coinvolse trenta bambini fra gli otto e i dieci anni provenienti dalle scuole elementari di Cesena, site nei pressi del Teatro Comandini. L'interesse della fondatrice non era quello di ricercare una nuova forma pedagogica o terapeutica, bensì di instaurare con i ragazzini una «relazione d'arte»[1477], non rendendo partecipi i genitori nell'esperimento, i quali si limitavano ad accompagnare i figli all'ingresso dell'edificio. Inoltre, l'esperienza venne pensata da Guidi in modo tale da non avere una ricaduta spettacolare, ma esclusivamente un respiro rituale ed iniziatico.

Fin dal primo anno Guidi stabilì alcune regole spaziali e metodologiche, pianificando con minuzia l'accoglienza, gli incontri e i luoghi in cui disporre i bambini all'azione; la fondatrice, infatti, strutturò con i trenta fanciulli, suddivisi in due gruppi, un totale di sette incontri per affrontare ogni volta un argomento diverso, quali «la testa, le braccia, la mano, il torace, le gambe, i piedi, il corpo intero»[1478]. L'intento era quello di analizzare la figura umana frammentandola e studiandone le singole parti, per poi successivamente ricomporla; gli ambienti del Teatro vennero pertanto suddivisi in tre zone, ovvero il Vestibolo, la Tana e il Luogo del Combattimento. Le tre aree, che mutavano ad ogni incontro, erano messe in comunicazione da varchi che spettava ai bambini individuare e squarciare. Secondo Guidi tale articolazione era necessaria per innescare l'azione dei bambini «che ricevevano quella finzione in forma di gioco come si riceve un fatto del tutto reale, proprio perché lo spazio da percorrere era organizzato minutamente».[1479]

All'interno della prima zona, nota come luogo dell'accoglienza, Guidi annunciava l'argomento dell'incontro e invitava i bambini a indossare i costumi, ovvero delle gonne di stoffa destinate a macchiarsi e a sporcarsi durante l'azione. Nella seconda zona, definita anche come luogo dell'accordo e della confidenza, si decidevano le strategie da adottare a partire dalla

[1474] *Ivi*, p. 14.
[1475] *Ivi*, p. 17.
[1476] *Ivi*, p. 20.
[1477] *Ivi*, p. 18.
[1478] *Ivi*, p. 19.
[1479] *Ivi*, p. 141.

sperimentazione degli esercizi precedentemente spiegati. Nella terza zona, infine, nota anche come area della lotta, avveniva lo scontro vero e proprio contro un usurpatore «che aveva occupato la scena e non permetteva a nessuno di abitare il Teatro».[1480] Per riuscire in tale impresa i bambini dovevano affrontare prove simili a quelle dei protagonisti delle fiabe, come ad esempio combattere contro draghi, maghi, giudici ingiusti e uomini armati.

Inoltre, l'accesso a teatro attraverso il portone di ferro venne concepito come parte integrante di un rituale, il cui principio coincideva con l'atto iniziatico del varcare la *soglia*, «quel punto di convergenza in cui mettendosi alle spalle il vissuto e proiettandosi nell'ignoto di un nuovo gioco, le due spinte opposte rimangono ugualmente vive e attive: ciò che sono, e ciò che proverò e fingerò di essere».[1481] Proprio in occasione del primo incontro, i bambini vennero quindi accolti dalla stessa Guidi, invitati ad accedere a teatro e condotti nella prima zona, ovvero un quadrato di terra polverosa disseminato di oggetti, diversi tra loro per forma, volume e colore.

I ragazzini, dopo aver scelto uno degli oggetti ed aver indossato la gonna-costume, furono portati nella seconda zona dove, sul pavimento di una stanza a forma di cupola, erano disposti frutti e ortaggi rotondi, necessari per la realizzazione di simulacri a forma di testa. Inoltre, venne chiesto loro di imparare «un urlo di battaglia che ricorda il grido nuziale magrebino»[1482].

Varcata la *soglia* della terza zona, dalla quale proveniva un «canto teso e vibrato del Burundi»[1483], i bambini videro sul fondo della sala una minacciosa figura munita di frusta: la missione a loro assegnata era quella di riuscire ad «appoggiare l'effige della loro presenza, il vegetale a forma sferica, oltre il nemico», accompagnando l'azione con il canto di guerra appreso poco prima.

Supportati da Guidi, i bambini riuscirono a portare a termine l'incarico, scacciando l'usurpatore del Teatro, il quale, sconfitto, si sdraiò in modo composto al centro della sala, mentre i vincitori eseguivano attorno a lui dei balli e dei canti.

Da questo singolo esempio, è possibile individuare i principi-base della metodologia di Chiara Guidi, riscontrabili in tutti gli incontri del primo anno della S.S.T.I., quali la struttura ritmico-ripetitiva delle azioni compiute dai bambini, uno studio sul rapporto voce, spazio e linguaggio infantile, la forma ritualizzata e iniziatica dell'esperienza, e uno studio sulle varie parti del corpo umano destrutturato nelle singole parti e successivamente ricomposte. In particolare l'andamento reiterato della narrazione e delle azioni introduceva i bambini alla ripetizione finalizzata al potenziamento della loro naturale capacità mimetica.

Con il secondo anno della S.S.T.I. (dal 1 aprile al 21 maggio 1997) Guidi perfezionò ulteriormente la propria metodologia, ampliando le aree di ricerca e riorganizzando nuovamente gli ambienti in tre stanze comunicanti (il luogo dell'azione, il luogo della visione e infine la terza area destinata ad ospitare eventuali osservatori), questa volta separate da delle tende in tulle trasparente, sempre uguali a ogni incontro.

[1480] *Ivi*, p. 20.
[1481] *Ivi*, p. 140.
[1482] *Ivi*, p. 22.
[1483] *Ibidem.*

La prima zona, conosciuta anche come *luogo dell'azione*, era l'unico spazio in cui i bambini potevano muoversi ed agire. Essa era ulteriormente suddivisa in tre sotto-ambienti (A,B,C), ricavabili aprendo e chiudendo tende scorrevoli secondo necessità. Il settore centrale (B), in particolare, era dominato dalla presenza di un tavolo ampio e basso, su cui erano collocati «oggetti, libri, ciotole, ricolme di talco, ceroni, specchi, bende, copricapi, unguenti […]. Attorno, molti cuscini morbidi, di forma rettangolare».[1484] Presso il tavolo si svolgevano le operazioni di trucco, lo studio di un breve testo e la definizione di un'azione.

La seconda zona era nota come *area della visione*: al di là della tenda si vedeva, di volta in volta, la sagoma di un attore[1485] dalla Compagnia, intento a svolgere una serie di azioni in base al tema dell'incontro (come ad esempio la danza nel caso di quello incentrato sulla figura di Salomè):

> Dall'imitazione propria del gioco – che aveva caratterizzato il primo anno – si passa all'imitazione generata dalla *visione*. Ogni visione è preceduta e seguita dal buio seguendo la cadenza di una scansione ritmica. La prima visione a mostrarsi è un ragazzo vestito da sposa che intona la danza di Salomè: "Danzerò per te tetrarca!".[1486]

La terza zona, infine, era destinata esclusivamente ad accogliere eventuali visitatori esterni interessati alla Scuola (in genere dai cinque ai sei adulti per incontro), ai quali era richiesto silenzio assoluto per evitare di essere percepiti dai bambini.

Rispetto all'anno precedente ogni incontro era caratterizzato sempre dalla medesima impostazione:

> Ingresso dal cancello di ferro e prima vestizione: ci si toglieva le scarpe e si indossavano abiti bianchi, quelli del primo anno;
> Davanti alle porte della Casa, l'incontro con il Guardiano e interrogazione necessaria per poter accedere all'interno;
> Ingresso nella prima stanza della Casa: intorno al tavolo, aggiunta di un passamontagna e di lacci e stringhe al costume indossato, e operazioni di trucco;
> Scoperta di un breve testo e, in base alle parole imparate a memoria, definizione di un'azione;
> Ripetizione ostinata dell'azione e delle parole accompagnate da un suono, fino al raggiungimento di un apice;
> All'apice, buio in tutta la Casa e breve stasi;
> Apparizione di una visione al di là del confine della prima stanza;
> Osservazione e imitazione della visione fino a quando il buio la interrompe;
> Composizioni statiche o dinamiche ispirate ai gesti appresi dall'imitazione della visione;
> Dipartita silenziosa dalla casa dopo essersi svestiti e struccati.[1487]

[1484] *Ivi*, p. 33.
[1485] È necessario precisare che in occasione del quarto, del quinto e del sesto incontro, accanto all'attore erano presenti vari animali fra cui un cavallo e un toro. Cfr., Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., pp. 42-43,
[1486] *Ivi*, p. 146.
[1487] *Ivi*, p. 34.

Un primo aspetto caratteristico del secondo anno fu l'introduzione del Guardiano, ovvero un attore anziano vestito di bianco che, al pari di una sfinge, sottoponeva ai bambini una serie di quesiti prima di consentirne l'accesso al teatro. Tale figura amplificò ulteriormente il principio di ritualità e di iniziazione, rafforzando così la valenza simbolica della *soglia*, intensa come luogo di passaggio tra mondo reale e «mondo altro».[1488]

Una caratteristica del secondo anno della S.S.T.I. fu anche la volontà di inserire nella prima stanza della Casa tra gli oggetti presenti sul tavolo delle brevi citazioni tratte da opere di diversi autori, tra i quali Omero, Virgilio, Dante e Leopardi. La lettura reiterata di tali frammenti, spesso accompagnata da «un ritmo di mani e di piedi»[1489], aveva come obiettivo quello di introdurre il tema dell'incontro e soprattutto di preparare i bambini all'apparizione della *visione*.

Un ulteriore elemento di innovazione fu la scelta di strutturare ogni incontro proprio attorno al tema alla «visione»[1490], ovvero una figura da contemplare e da imitare, posta nella seconda zona al di là della tenda semitrasparente, tratta dal mondo mitico o fiabesco e impersonata da attori o animali. La ripetizione ostinata dei loro gesti e delle loro voci e la successiva interpretazione da parte dei bambini furono assunte come principi cardine di questa seconda esperienza, in quanto consentivano l'innesco di azioni dinamiche o statiche per tutta la durata dell'incontro.

In occasione del secondo giorno, ad esempio, l'incipit dell'azione scaturì dalla lettura di un estratto dell'Odissea (Od, V, vv. 365-367)[1491], la cui ripetizione ininterrotta venne accompagnata da una partitura gestuale atta a simulare l'accecamento del ciclope Polifemo:

> A gambe divaricate, con i bastoni in mano e le braccia sollevate come giavellottisti, incominciamo a colpire le tende in base al ritmo della frase pronunciata. […] Le tende mosse, le frasi ripetute, il movimento dei bastoni creano un ritmo ostinato sempre più rapido fino a quando cala il buio.[1492]

L'apparizione del ciclope (visone)[1493] e i suoi lamenti di dolore al di là della tenda suggerirono a Guidi e ai ragazzi lo sviluppo di composizioni statiche o dinamiche incentrate sulla dimensione «del grido»[1494], inteso come atto liberatorio e catartico.

Dunque dall'imitazione propria del gioco, caratteristica del primo anno, si passò all'imitazione scaturita dalla *visione*, preceduta dalla lettura di brevi testi e seguita da composizioni dinamiche improvvisate o suggerite dalla stessa Guidi.

Con il terzo anno della S.S.T.I. (aprile-maggio 1998) Guidi coinvolse i bambini nella ricerca di «intuizioni»[1495], con l'obiettivo di creare nuove forme di azioni teatrali in relazione allo spazio scenico che, rispetto ai precedenti anni di attività, era spoglio e vuoto. Secondo la fondatrice, infatti,

---

[1488] *Ivi*, p. 165.
[1489] *Ivi*, p. 37.
[1490] *Ivi*, p. 33.
[1491] Omero, M. G. Ciani (a cura di), *Odissea*, Venezia, Marsilio 2018.
[1492] Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., p. 39.
[1493] Il ciclope Polifemo era interpretato da Ivan Salomoni, un attore della compagnia della SocÍetas Raffaello Sanzio. Cfr. Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., p. 39.
[1494] *Ivi*, p. 40.
[1495] Col termine *intuizioni* Guidi intende l'insieme delle idee proposte dai bambini a seguito del primo incontro del terzo anno. Cfr., Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., p. 166.

il principio cardine di questa terza esperienza era proprio «l'armonia del vuoto»[1496] che doveva essere riempito con gesti e parole partoriti dalla mente degli stessi ragazzini e tradotti in azioni:

> Se nel primo anno i bambini incontravano situazioni e forme che li spingevano subito a entrare nel gioco e la loro partecipazione inconsapevole rimandava al teatro, se nel secondo anno – all'interno di uno spazio strutturato con coordinate prestabilite – chiedevo loro di unire all'improvvisazione una riflessione sull'atto di composizione, ora, nel terzo anno, l'infanzia, entrando in teatro, doveva trovare uno spazio vuoto. Il gioco andava cercato.[1497]

In occasione del primo incontro organizzato per l'anno 1998, Guidi invitò i bambini a sperimentare in prima persona una nuova forma di azione teatrale, facendoli camminare a lungo in quegli ambienti vuoti e sollecitandoli «ad immaginare alcune azioni»[1498] con l'ausilio di suoni vari. Vennero così alla luce una serie di «piccole azioni, […], gesti elementari, cenni, parole isolate, frammenti»[1499] che nell'insieme, incontro dopo incontro, fecero emergere «il fantasma di una storia che non si poteva raccontare, ma solo ascoltare e immaginare».[1500]

L'esito, dunque, fu la creazione della *Composizione sonora della S.S.T.I. Anno III*[1501], un gioco drammatico nato dalla commistione di parole, di azioni e di suoni[1502] in grado non solo di mettere in scena un vero e proprio «enigma sonoro»[1503] ma anche di mostrare come il teatro costituisca il luogo privilegiato per entrare in contatto con lo sguardo infantile.

I risultati ottenuti al termine dell'esperienza della S.S.T.I. spinsero Guidi a sviluppare la pratica definita Metodo errante della rappresentazione[1504], inteso come un modo per «creare una relazione tra lo sguardo dei bambini, gli attori e gli educatori».[1505]

Il suddetto metodo era caratterizzato dalla presenza di tre elementi: il coinvolgimento dei bambini nello spettacolo, il laboratorio con gli attori e, infine, gli incontri con gli insegnanti e i genitori dei

---

[1496] *Ivi*, p. 147.
[1497] *Ivi*, p. 53.
[1498] *Ivi*, p. 54.
[1499] *Ibidem.*
[1500] *Ivi*, pp. 55-56.
[1501] Lo spettacolo *Composizione sonora della S.S.T.I. Anno III* ebbe una ricaduta spettacolare e venne presentato al pubblico in tre diverse occasioni: al Teatro Comandini di Cesena, al Link di Bologna e al Teatro al Parco di Parma. Cfr. Guidi, Roma 2019, p. 57 e p. 166.
[1502] Tali suoni erano prodotti dai bambini attraverso la percussione di oggetti vari tra cui bidoni, tubi di ferro e canne di un organo. Cfr. Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit , pp. 56-57.
[1503] *Ivi*, p. 57.
[1504] Con la struttura tripartita del Metodo errante Guidi ha realizzato recentemente i seguenti spettacoli: la trilogia composta da *La chiave-La lettera-La scarpa* (Cesena, Teatro Comandini, 14-21-27 aprile 2013), *La schiena di Arlecchino* (Cesena, Teatro Comandini, 30 marzo 2014), *La terra dei lombrichi. Una tragedia per bambini* (Cesena, Teatro Comandini, 6 aprile 2014) e *La pietra dello scandalo* (Cesena, Teatro Comandini, 25 aprile 2016). In particolare *La terra dei lombrichi*, uno spettacolo ispirato ad *Alcesti* di Euripide, ha consentito a Guidi di mettere in scena una tragedia per bambini con un lieto fine e di riflettere sul tema della morte. I bambini, guidati da Amore, , sperimentarono in prima persona, al pari di Alcesti, la discesa nell'Ade, l'incontro con la Morte che aveva rapito con l'inganno alcuni loro compagni e, infine, con i Lombrichi, esseri portatori di speranza in grado di restituire alla vita i bambini. Cfr. Guidi, C., *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, cit., pp. 107-108, pp., 119-121 e pp. 171-172.
[1505] *Ivi*, p. 113.

bambini che partecipavano alla messa in scena. Tali aspetti, definiti anche «movimenti»[1506], erano considerati indispensabili da Guidi per garantire un teatro infantile realmente attento alle esigenze dei bambini e non un mero «simulacro che porta il segno di chi l'ha costruito».[1507]

Il primo movimento che si focalizzava sul coinvolgimento diretto dei bambini all'interno dello spettacolo, aveva un duplice obiettivo: da un lato accogliere le loro istanze, eliminando o riducendo drasticamente la presenza dell'adulto e dell'attore, dall'altro affrontare la «crisi»[1508] scaturita inevitabilmente dalla presenza infantile nel teatro.

Il secondo movimento prevedeva la formazione di laboratori e gruppi di lavoro aperti non solo agli attori ma anche a genitori e insegnanti; all'interno degli stessi si lavorava alla definizione di una struttura drammaturgica essenziale, il cui scopo era quello di considerare la presenza infantile non come un semplice elemento della drammaturgia, bensì come elemento fondante dello spettacolo in grado di modificarlo e trasformarlo come ricordava la stessa Guidi:

> Il lavoro che anticipa lo spettacolo mette a fuoco le azioni, le parole, la dinamica di quella struttura compositiva che deve essere in grado di reggere ogni urto. Si fanno delle ipotesi; si vagliano tutti i modi e le posture possibili per poter ascoltare le reazioni dei bambini e per poter controllare lo sviluppo delle emozioni. Ogni imprevisto viene prefigurato perché la struttura drammaturgica, essendo plastica, ne possa contemplare i dettagli: non può preoccuparsi solo di se stessa, deve essere pronta ad accogliere.[1509]

Il terzo movimento, infine, si poneva come obiettivo quello di stabilire un dialogo con gli adulti che accompagnavano i bambini a teatro in prossimità della rappresentazione scenica; l'intento non era quello di fornire spiegazioni in merito allo spettacolo, bensì di focalizzare la loro attenzione «sulla complessità dello sguardo infantile»[1510] in grado, spesso, di modificare e mettere in crisi la relazione adulto-bambino.

L'attività della *Socìetas* Raffaello Sanzio contribuì, dunque, allo sviluppo di una serie di interventi e di riflessioni sul rapporto tra infanzia, teatro e scuola e, in particolare, sul ruolo che quest'ultima avrebbe dovuto avere nel promuovere, tutelare e diffondere il teatro-scuola all'interno dell'istituzione scolastica. Durante gli anni Novanta, infatti, le istituzioni pubbliche, pur mantenendo «un'ambiguità di fondo nel pensare e organizzare la relazione arte-educazione»[1511], operarono una serie di interventi, quali ad esempio i *Protocolli di Intesa* del 1995 e del 1997, la direttiva ministeriale numero 365, 1997 *Educazione alle Arti dello Spettacolo*, la direttiva numero 133, 1996 *Autonomia e attività integrative*, al fine di regolamentare il rapporto tra scuola, teatro e figure professionali coinvolte (docente, operatore diretto, operatore indiretto, educatore e teatrante).

II. 7 Mafra Gagliardi e le dinamiche della ricezione infantile a teatro

[1506] *Ivi*, p. 115.
[1507] *Ibidem.*
[1508] *Ivi*, p. 116.
[1509] *Ivi*, p. 117.
[1510] *Ivi*, p. 118.
[1511] Perissinotto L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, Utet, Torino 2001, p. 7.

Sovente le riflessioni dei critici[1512] si sono concentrate principalmente sull'analisi dello spettatore adulto[1513] e delle sue modalità di ricezione dello spettacolo, mentre gli studi sullo spettatore-bambino sono rimasti un ambito di ricerca meno esplorato.

A partire dagli anni Ottanta, tuttavia, le dinamiche dello sguardo infantile a teatro furono oggetto di un vasto dibattito[1514], che, con il supporto delle riflessioni della pedagogia e della psicologia infantile[1515], permise di tracciare dei percorsi di ricerca al fine di comprendere maggiormente le dinamiche della ricezione infantile a teatro. In occasione, ad esempio, del convegno *Educazione attraverso il teatro*[1516], organizzato nel 1979 dal settore Scuola-ragazzi del Teatro Stabile di Torino nell'ambito della Festa internazionale di teatro per ragazzi promossa dal Comune di Torino, gli organizzatori decisero di riflettere sul rapporto che intercorreva tra il teatro, la scuola e i ragazzi, focalizzandosi anche sulle dinamiche dello sguardo infantile. In particolare Pinin Carpi (1920-2004)[1517] nel suo saggio *Raccontare e recitare: rapporto tra la letteratura per l'infanzia e i modi teatrali*[1518] sottolineò l'importanza di stimolare i bambini a esprimersi invitandoli a compiere diverse attività teatrali come, ad esempio, il gioco drammatico, la creazione e il racconto di fiabe e i laboratori di disegno:

> Per me i bambini andrebbero soprattutto arricchiti: gli si dà delle cose che piacciono loro e poi se han voglia di esprimersi si esprimono; bisogna caso mai stimolarli a esprimersi, secondo quello che sono le loro necessità e le loro fantasie.[1519]

Il rischio principale a cui andava incontro l'esperto, secondo Pinin, era quello di imporre il proprio schema mentale, limitando di fatto la sconfinata creatività infantile:

[1512] Si pensi, ad esempio, alle seguenti pubblicazioni: Calzavara, E., Celli, E., *Il lavoro di spettatore*, Nuove Edizioni Romane, Roma 1981; Gourdon, A., M., *Théâtre, Public, Perception*, Éditions du CNRS, Paris 1982; De Marinis, M., *L'esperienza dello spettatore. Fondamenti per una semiotica della ricezione teatrale*, documento di lavoro pubblicato a cura dell'Istituto di Discipline della Comunicazione, Università di Bologna 1983; Giacchè, P., G., *Lo spettatore partecipante. Contributi per un'antropologia del teatro*, Guerini e Associati, Milano 1991.

[1513] Il presente paragrafo si pone come obiettivo quello di riflettere sulle dinamiche della ricezione infantile a teatro mediante l'analisi dell'esperienza di Mafra Gagliardi del suo progetto "Il tempo dello spettatore" realizzato col supporto dell'E.T.I. (Ente Teatrale Italiano) tra il 1997 e il 2001. Pur trattandosi di un'esperienza degli anni Novanta si è ritenuto utile inserirla in questo paragrafo in quanto essa rappresenta il suo esito più maturo. L'intento non è quello di offrire un resoconto dettagliato dell'intera esperienza (aspetto per altro già indagato all'interno del saggio di Gagliardi), ma quello di offrire uno spunto di riflessione sulla complessa fenomenologia che caratterizza la ricezione infantile a teatro.

[1514] Si vedano in particolare le seguenti pubblicazioni: Deldime, R., Pigeon, J., *La memoiredu jeune spectateur*, De Boeck-Wesmael s.a., Bruxelles 1988; Testa, G. (a cura di), *Il teatro della mente. Una indagine a Torino sull'immaginario teatrale dei giovani*, Torino 1997; A.A.V.V., *Pianeta T. Guida alla lettura dello spettacolo teatrale*, Arti Grafiche Pinelli, Milano 1998.

[1515] Si pensi ad esempio alla seguente pubblicazione, avvenuta nel 1982, del sociologo Neil Postman (1931-2003): Postman, N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 2005; o ancora gli sviluppi della pedagogia della narrazione. Per ulteriori approfondimenti su quest'ultimo aspetto si veda: Ferraro, G., *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno «storytelling»*, Carocci, Roma 2020.

[1516] Fontana, A. (a cura di), *Educazione attraverso il teatro*, Emme Edizioni, Milano 1979.

[1517] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Pinin Carpi, scrittore e illustratore di romanzi e racconti per bambini, si rimanda alla seguente pubblicazione: Madesani, A., *Il mondo dei Carpi: una famiglia di artisti lungo il '900. Aldo, Cioni, Fiorenzo, Pinin*, Mazzotta, Milano 2001.

[1518] Carpi, P., *Raccontare e recitare: rapporto tra la letteratura per l'infanzia e i modi teatrali*, in "Educazione attraverso il teatro", Emme Edizioni, Milano 1979, pp. 19-28.

[1519] *Ivi*, p. 27.

> Al bambino deve rimanere la possibilità di sviluppare la sua fantasia secondo quelli che sono i suoi bisogni e quindi non deve essere prevaricato: nemmeno con le voci di chi racconta.[1520]

Il teatro per ragazzi, dunque, nell'ottica di Pinin si presentava come una delle migliori modalità per educare i bambini al bello, per metterli nelle condizioni di analizzare in modo critico «la società circostante»[1521] e per farli riflettere su alcune tematiche chiave dell'infanzia e dell'adolescenza (ad esempio il rapporto con la famiglia e la ricerca di una propria identità).

Un ulteriore spunto di riflessione in merito al rapporto tra attore e pubblico infantile e alle sensazioni provate dai bambini al termine dello spettacolo venne offerto da Marco Bailani in *La difficile scelta del bambino*.[1522] In tale articolo l'artista sottolineò l'importanza del Teatro-Ragazzi per la sua formazione artistica:

> Senza quel pubblico di bambini non sarebbero nati i miei primi racconti , e poi di seguito lo stesso teatro di narrazione.[1523]

Lo stesso Carlo Bruni, responsabile organizzativo del *Teatro Kismet operA*, nel suo articolo *Il teatro dell'infanzia: due pensieri*[1524] definì l'infanzia come «il posto pronto ad accogliere l'esperienza senza confezionarla, […] lo spazio della sorpresa e della scoperta, ma anche della radice su cui si fonda ogni crescita».[1525] Secondo Bruni il teatro era in grado di offrire ai ragazzi la possibilità di imparare a «percepire e a immaginare»[1526] e al mondo della scuola l'opportunità di abbandonare il canonico programma scolastico e sperimentare nuove prospettive pedagogiche e didattiche.

Inoltre, Cesare Musatti (1897-1989)[1527], riflettendo sul rapporto tra spettacolo e pubblico, paragonò quest'ultimo alla stregua di un «personaggio che tace»[1528] in quanto, pur non partecipando attivamente alla scena, era in grado di condizionarne l'andamento con la sua sola presenza e i suoi silenzi. Questa visione, tuttavia, mal si adattava con gli allestimenti di Teatro-Ragazzi dal momento che gli spettatori-bambini si dimostravano tutt'altro che spettatori silenziosi. Proprio in virtù di questa sua caratteristica, il pubblico infantile, secondo Peter Brook (1925-2022)[1529], costituiva il migliore dei critici possibili dal momento che «i bambini non hanno preconcetti, si interessano immediatamente o altrettanto istantaneamente si annoiano e, o seguono gli attori, o diventano

[1520] *Ivi*, p. 28.
[1521] *Ivi*, p. 44.
[1522] Baliani, M., *La difficile scelta del bambino*, in "Etinforma. Mensile d'informazione dello spettacolo", anno III, n. 4, Roma 1998, p. 15.
[1523] *Ibidem*.
[1524] Bruni, C., *Il teatro dell'infanzia: due pensieri*, in "Etinforma. Mensile d'informazione dello spettacolo", anno III, n. 4, Roma 1998, p. 24.
[1525] *Ibidem*.
[1526] *Ibidem*.
[1527] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Cesare Musatti, psicologo e psicoanalista famoso per aver diffuso in Italia la psicologia della Gestalt, si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Musatti, C., *Questa notte ho fatto un sogno*, Editori Riuniti, Roma 1983; Antonelli, M., Molaro, A., *Da Graz a Padova: Vittorio Benussi, Cesare Musatti e la via austro-italiana alla psicologia della Gestalt*, Mimesis, Udine 2020.
[1528] Gagliardi M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, Titivillus, San Miniato (Pisa) 2007, p. 11.
[1529] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura di Peter Brook, importante regista britannico, si rimanda alle seguenti pubblicazioni:; Brook, P., *I fili del tempo. Memorie di una vita*, Feltrinelli, Milano 2001; Brook, P., *La porta aperta*, Einaudi, Torino 1994.

insofferenti».[1530] Dunque, lo spettatore-bambino, non lasciandosi influenzare dalle critiche e dai pregiudizi e non avendo ancora sovrastrutture (Marx)[1531] di alcun tipo imposte dalla società, era in grado di stabilire con l'attore e con l'opera un rapporto autentico:

> Per lui il drammaturgo non esiste proprio. Esiste lo spettacolo: il rapporto con l'attore, qui e ora, nella fisicità della scena, nello scambio di energia. E se il rapporto non funziona, non ha nessun motivo di nascondere la sua mancanza d'interesse. Se invece funziona, ecco che il pubblico infantile diventa più "personaggio" di chiunque altro.[1532]

In aggiunta a quanto sopra esposto, gli studi condotti da Gagliardi evidenziarono come lo sguardo infantile fosse alla costante ricerca, durante gli spettacoli, di stimoli linguistici, visivi, sonori, gestuali e plastici; infatti, mentre lo spettatore adulto privilegiava il codice fonetico legato al linguaggio e dava grande importanza alla correttezza cronologica degli eventi, lo spettatore bambino prediligeva una «modalità di lettura sincronica di un testo spettacolare, percepito come costellazione di frammenti tra i quali possono anche aprirsi delle fessure semantiche senza che questo intacchi il piacere della fruizione».[1533] Dunque il pubblico infantile, privilegiando la forma rispetto al contenuto e la modalità del racconto sul racconto stesso, non focalizzava la propria attenzione sulla trama o sul testo teatrale, percepiti come un elementi secondari, bensì su quegli stimoli sensoriali che la macchina teatrale era in grado di innescare. In particolare gli elementi visivi e sonori quali, ad esempio costumi, scenografie, colori e luci e musiche, destavano un grande interesse nelle menti dei giovani spettatori al punto che numerosi bambini, coinvolti nei progetti-laboratori di Gagliardi, erano in grado di ricostruire a memoria intere scene di diversi spettacoli. La musica, inoltre, non venne mai considerata come una semplice colonna sonora di sottofondo, bensì come «linguaggio autonomo e altamente significativo».[1534]

Due ulteriori aspetti che maggiormente influenzavano le dinamiche dello sguardo infantile erano proprio il meccanismo di *identificazione*, inteso come un processo che portava un soggetto a incorporare «idee, fatti, simboli, situazioni e persone come se gli appartenessero in proprio»[1535], e quello di *proiezione* caratterizzato dall'attribuzione «a un personaggio di emozioni e sentimenti soggettivi».[1536] Questi due processi portarono, dunque, i bambini a interiorizzare tutte quelle sensazioni ed emozioni vissute nel corso della rappresentazione teatrale, come evidenziava la testimonianza di una ragazza di tredici anni al termine dello spettacolo *Moby Dick* messo in scena dalla Compagnia *Casa degli Alfieri*:

[1530] Brook, P., *La porta aperta*, Einaudi, Torino 1994, p. 50.
[1531] Per una prima bibliografia di riferimento sul concetto di *sovrastruttura* di Marx si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Bazzani, F. (a cura di), *Per la critica dell'economia politica: introduzione e prefazione*, Clinamen, Firenze 2021; Gajano, A., *Dialettica della merce: introduzione allo studio di Per la critica dell'economia politica di Marx*, Petite Plaisance, Pistoia 2019 ; Marx, K., *Per la critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma 1969.
[1532] Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 13.
[1533] *Ivi*, p. 60.
[1534] *Ivi*, p. 62.
[1535] *Ivi*, p. 72.
[1536] *Ibidem*.

> Io credo di essere un po' lo specchio di questo spettacolo. I personaggi erano la parte concreta, e io ero la loro ombra.[1537]

In occasione, ad esempio, dello spettacolo *Naufragio*, realizzato dalla Compagnia *Teatro La Ribalta* e nato dal desiderio di riflettere sul rapporto tra genitori e figli, a partire dalle suggestioni del racconto *L'esame* di Richard Matheson (1926-2013)[1538], una ragazzina si immedesimò a tal punto con la figura del figlio[1539] da arrivare a commettere un vero e proprio *lapsus* (*mio* al posto di *suo*):

> Vorrei essere il figlio per cercare di aiutare mio padre non con le prove da superare, ma con l'affetto.[1540]

Un esito particolarmente interessante in relazione ai processi di identificazione si osservò con l'allestimento *La storia di Romeo e Giulietta* di *Giallo mare Minimal Teatro* in quanto gli organizzatori decisero di suddividere sia la scena sia il pubblico, fin dal suo ingresso in sala, «in due blocchi contrapposti, corrispondenti ai Montecchi e ai Capuleti».[1541] Tale scelta portò alla realizzazione di due spettacoli paralleli, ovvero «due differenti versioni della storia tramandataci da Shakespeare che costantemente s'intrecciano, talvolta si fondono in un'unica immagine per poi separarsi di nuovo grazie ad un nuovo scontro, e al conseguente scorrimento di un nuovo sipario».[1542] Pertanto, la pluralità di punti di vista rafforzò ulteriormente i meccanismi di identificazione dei bambini i quali entrarono a far parte di quella storia in quanto discendenti (nella finzione teatrale) delle due famiglie rivali.

Per approfondire ulteriormente le dinamiche dello sguardo infantile a teatro, Mafra Gagliardi (1936-2023) condusse la ricerca denominata *Il tempo dello spettatore*, che aveva come obiettivo quello di istituire un osservatorio permanente sul tema dello spettatore-bambino e di analizzare non tanto gli spettacoli realizzati dalle diverse Compagnie, bensì tutti quei meccanismi che portavano i bambini a recepirli e a farne esperienza. Tale progetto, avviato da Mafra Gagliardi e promosso dall'E.T.I. (Ente Teatrale Italiano) tra il 1997 e il 2001 nell'ambito del Teatro-Ragazzi, si proponeva come obiettivo principale quello di «mettere al centro dell'attenzione la questione del destinatario, perno attorno cui ruota l'intera progettualità artistica e organizzativa del teatro per le nuove generazioni».[1543] L'intento dell'organizzatrice era quello di studiare lo sguardo dello spettatore-bambino, inteso non come «forma imperfetta e incompiuta di spettatore adulto»[1544], bensì come «soggetto autonomo in grado di entrare in relazione con lo spettacolo teatrale secondo modalità che gli sono strettamente peculiari».[1545] L'interesse principale di Gagliardi era, dunque, quello di indagare le dinamiche nascoste del comportamento dei bambini e delle bambine durante la fruizione

[1537] *Ivi*, p. 73.
[1538] Per un'edizione di riferimento si rimanda alla seguente pubblicazione: Matheson, R., *Duel e altri racconti*, Fanucci, Roma 2005.
[1539] Le ricerche condotte da Gagliardi hanno messo in evidenza la tendenza da parte dei bambini e delle bambine ad attivare processi di identificazione non in base al sesso, bensì in base a caratteristiche psicologiche; numerosi maschi, infatti, si identificarono con personaggi femminili e viceversa. Cfr. Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, pp. 74-75.
[1540] Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 75.
[1541] *Ibidem*.
[1542] *Ivi*, p. 207.
[1543] *Ivi*, p. 14.
[1544] *Ibidem*.
[1545] *Ibidem*.

teatrale, di comprendere quali fattori influenzassero la loro percezione e le loro emozioni e, infine, di capire quale valore essi attribuissero all'esperienza teatrale.

Nel primo anno del progetto (1997/1998) quindici Centri[1546] di produzione teatrale, suddivisi in cinque gruppi da tre, vennero incaricati di esplorare con i loro allestimenti alcune tematiche inerenti al mondo infantile (*La prima infanzia*, *L'infanzia della scoperta*, *L'adolescenza e la crescita*, *La drammaturgia* e *I nuovi linguaggi*). Per ciascuno dei venticinque spettacoli realizzati dalle varie Compagnie vennero scelte tra il pubblico alcune classi-pilota per poter condurre la ricerca e, al contempo, somministrare «un questionario diversificato per fasce d'età e per area tematica».[1547]

In vista del secondo e del terzo anno del progetto si decise di organizzare una serie di incontri tra gli organizzatori dell'evento e i responsabili dei vari Centri (passati nel frattempo da quindici a sedici) al fine di analizzare i materiali prodotti al termine del primo anno dell'esperienza[1548] ed elaborare una nuova fase di ricerca. A partire dal desiderio di far emergere il punto di vista dello spettatore-bambino e renderlo protagonista di questa indagine, si decise di individuare cinque aree di ricerca (*L'arte dello spettatore*, *Prima e dopo lo spettacolo*, *Incontri tra attori e spettatori*, *A teatro con la famiglia* e *Il ruolo dell'insegnante*) su cui concentrare il lavoro dei gruppi. Il primo ambito, la cui ricerca si svolse nelle province di Perugia e di Bari (sedi dei referenti dei Centri Fontemaggiore e Teatro Kismet), era volto ad approfondire «le molteplici relazioni tra spettacolo e spettatore»[1549]; il secondo si occupava di analizzare il tema dell'accoglienza dello spettatore a teatro e a come rendere tale luogo «un "ambiente d'ascolto" non casuale»[1550] e non un semplice spazio legato al consumo;[1551] il terzo si poneva come obiettivo quello di studiare le relazioni possibili tra attori e spettatori e le loro aspettative prima e dopo il loro incontro nello spazio teatrale;[1552] il quarto si occupava di approfondire il rapporto tra il bambino e la sua famiglia focalizzando, in particolare, l'attenzione sulla relazione che si instaurava tra «lo spettatore infantile e il suo accompagnatore adulto»[1553] e su quali esperienze e quali desideri li accomunano o li distinguono»[1554]; infine, l'ultimo ambito analizzava il tema complesso del ruolo dell'insegnante e della scuola come mediatrice principale dell'esperienza teatrale.[1555] Si scelse, dunque, di raccogliere non solo le

[1546] I Centri coinvolti nel progetto erano: Fontemaggiore (referente, La Baracca, Teatro delle Marionette degli Accettella, Fontana Teatro, Fondazione Sipario Toscana, Teatro Evento, Teatro dell'Angolo, La Piccionaia-I Carrara, Teatro del Buratto, L'Uovo, A.I.D.A., Teatro delle Briciole, Teatro Kismet, Teatro-Gioco-Vita, Accademia Perduta. Per un elenco completo dei venticinque spettacoli realizzati dalle Compagnie si rimanda a: Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 14 (nota 1).

[1547] Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 15.

[1548] Gli esiti di questo primo anno di attività del progetto vennero raccolti da Gagliardi in: Gagliardi, M, Il tempo dello spettatore, Quaderno ETI, 1997/1998.

[1549] Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 17.

[1550] Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 18.

[1551] La ricerca si svolse nelle province di Milano e di Ravenna coinvolgendo i seguenti Centri teatrali come referenti: *Accademia Perduta*, *Teatro del Buratto*, *Teatro delle Briciole*, *Teatro-Gioco-Vita*. Cfr. Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, pp. 17-18.

[1552] La ricerca si svolse in quattro piccoli Comuni del Vicentino e del Veronese, coinvolgendo i seguenti Centri teatrali come referenti: *Fondazione A.I.D.A*. e *La Piccionaia-I Carrara*. Cfr. Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 18.

[1553] *Ibidem*.

[1554] *Ibidem*. La ricerca si svolse nei Comuni di Bologna, Roma e Sassari, coinvolgendo i seguenti Centri teatrali come referenti: *La Baracca*, *Teatro delle marionette Accettella* e *La Botte e il Cilindro*. Cfr. Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 18.

[1555] La ricerca si svolse nei Comuni di Livorno, Milano, Torino, provincia di Modena e L'Aquila, coinvolgendo i seguenti Centri teatrali come referenti: *Fondazione Sipario Toscana*, *Fontanateatro*, *Teatro dell'Angolo*, *Teatro Evento* e *L'Uovo*. Cfr. Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 18.

testimonianze dei bambini, ma di includere anche tutte quelle voci coinvolte a vari livelli nel contesto teatrale come ad esempio attori, insegnanti e genitori dei ragazzi.

Il progetto, fin dalle prime fasi di elaborazione, venne concepito come una sorta di «laboratorio dilatato nel tempo e decentrato in tanti luoghi quanti erano i Centri partecipanti»[1556], e strutturato, a seconda delle aree tematiche, in una prima fase di indagine conoscitiva e una seconda di sperimentazione «di dispositivi finalizzati a facilitare e approfondire il rapporto tra la proposta teatrale e la fruizione infantile».[1557] Per tutta la durata del progetto i soggetti coinvolti (E.T.I., referenti dei Centri, attori, insegnanti-mediatori) organizzarono numerosi incontri per visionare e analizzare, a seconda delle rispettive competenze, l'enorme mole di dati e di materiali raccolti. In particolare i questionari somministrati al pubblico (ragazzi e famigliari), benché abbiano permesso di ottenere una «visione globale delle reazioni infantili»[1558], vennero ritenuti da Gagliardi come uno strumento necessario ma non in grado di restituire appieno le emozioni e sensazioni provate dai bambini nel corso dello spettacolo:

> Credo che ci sarà sempre un gap tra l'esperienza del bambino e la sua capacità di verbalizzazione: l'intero spettro delle emozioni e delle percezioni estetiche non è riproducibile completamente attraverso il linguaggio. Le emozioni e i sentimenti si affidano prevalentemente al non verbale, o meglio a messaggi che possono apparire tortuosi e contraddittori, anche sconnessi, rispetto alla logica di un discorso consequenziale.[1559]

Proprio per tale motivo Gagliardi suggerì ai docenti di svolgere anche delle attività di brainstorming al termine delle rappresentazioni e di invitare i bambini a completare alcune frasi («"stare a teatro è come…"»[1560] e «"questo spettacolo è come…"»[1561]) al fine di far emergere «un "sentire comune" del popolo bambino nei confronti del teatro».[1562]

L'ambito di ricerca *Prima e dopo lo spettacolo* si pose come obiettivo quello di «trasformare il luogo teatrale, da mero contenitore dello spettacolo, in un luogo d'accoglienza, fruibile in quanto tale in un tempo che si dilati al di là della sola visione».[1563] L'interesse degli organizzatori era, dunque, quello di rendere il teatro una vera e propria casa da esplorare e conoscere grazie anche alla presenza degli attori e dei tecnici. Pertanto, a livello metodologico, si decise di strutturare la fruizione di ogni singola rappresentazione secondo quattro fasi: *annuncio*, *accoglienza a teatro*, *impressioni degli spettatori* e *indagine sulla memoria*. Il primo punto prevedeva la presenza nelle classi pilota della figura del referente che, il giorno prima della messa in scena, avrebbe annunciato il titolo dello spettacolo e avrebbe raccolto le prime impressioni degli alunni. Il secondo prevedeva l'accoglienza dei bambini e dei loro accompagnatori a teatro e, per incrementare il senso di attesa, stupore e di partecipazione, ogni artista avrebbe predisposto un'attività per introdurre i ragazzi allo spettacolo. Il giorno seguente si sarebbe organizzato un secondo incontro tra il referente e il

[1556] Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 19.
[1557] *Ibidem*.
[1558] *Ibidem*.
[1559] *Ivi*, p. 20.
[1560] *Ibidem*.
[1561] *Ibidem*.
[1562] *Ibidem*.
[1563] *Ivi*, p 140.

pubblico allo scopo di raccogliere le loro impressioni su quanto visto. Infine, si sarebbe avviata un'indagine «sulla memoria dello spettatore, relativamente alla sua "prima volta" a teatro».[1564]

In occasione, ad esempio, dello spettacolo *Antenati* del *Laboratorio teatro Settimo* l'allestimento pre-spettacolo prevedeva la presenza in scena di due attrici della compagnia le quali, dopo aver accolto i ragazzi a teatro, mostrarono loro una suggestiva macchina del tempo realizzata a partire da una lavatrice, e li invitarono ad accedere all'interno della stessa dando così inizio al «viaggio immaginario»[1565] della rappresentazione. Come «preludio»[1566] all'allestimento di *Naufragio*, Antonio Viganò (1956)[1567], fondatore del *Teatro La Ribalta-Kunst der Vielfalt*, organizzò una sorta di «trailer di dieci minuti»[1568] per introdurre i ragazzi allo spettacolo che metteva in scena «il dramma di una società che ha perso la capacità di rapportarsi con i suoi vecchi e di accettarli come "persone" al di là della loro capacità di produzione».[1569] Gli stessi alunni, in occasione degli incontri post-rappresentazione, segnalarono al regista di essere rimasti particolarmente colpiti dal tema scelto in quanto molti di loro riallacciarono «lo spettacolo a memorie di rapporti famigliari con nonni emarginati o maltrattati».[1570]

Un esito particolarmente felice avvenne con il pre-allestimento di *L'Iliade o il riscatto di Priamo* di Mimmo Cuticchio (1948)[1571] il quale riuscì a catturare l'attenzione dei ragazzi (seconde e terze Medie) invitandoli a visionare una rassegna di fotografie in bianco e nero raffiguranti gli antichi vicoli della città di Palermo, luogo in cui svolgeva la professione di puparo. I ragazzi, rapiti dalle gesta di questi piccoli eroi omerici lignei e dai loro combattimenti durante lo spettacolo, non solo elogiarono l'operato di Cuticchio, ma, in occasione del successivo incontro con la referente, scrissero anche numerose lettere da recapitare al puparo di Palermo come, ad esempio, quella della studentessa Giulia di dodici anni:

> Vorrei conoscerla meglio per approfondire il perché più intimo di questa scelta di vita. Vorrei sapere se a Palermo i pupari sono ancora nella memoria degli abitanti, se i giovani apprezzano ancora questo teatro.[1572]

Altri autori come, ad esempio Giorgio Scaramuzzino[1573] e il già citato Antonio Viganò scelsero di ricorrere a diverse strategie di spiazzamento al fine di creare un clima di curiosità e di stupore nel giovane pubblico. Per la messa in scena di *Come un romanzo* del *Teatro dell'Archivolto* Scaramuzzino decise di inviare ai ragazzini una lettera in cui preannunciava «uno spettacolo sul dovere di leggere».[1574] Questo chiaramente produsse nei giovani alunni il timore che fosse «una

[1564] *Ivi*, p. 141.
[1565] *Ibidem*.
[1566] *Ibidem*.
[1567] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Antonio Viganò, direttore artistico del *Teatro la Ribalta -Kunst der Vielfalt*, si rimanda al suo CV pubblicato al seguente link: https://www.teatrolaribalta.it/wp-content/uploads/2024/05/Vigano-Antonio-CV.pdf;
[1568] Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 141.
[1569] *Ibidem*.
[1570] *Ivi*, p. 142.
[1571] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura di Mimmo Cuticchio si rimanda alla seguente pubblicazione: Lo Porto, G., *Orlando allo specchio: uomini e pupi nel teatro di Mimmo Cuticchio*, Lussografica, Caltanissetta 2016.
[1572] Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, pp. 144-145.
[1573] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Giorgio Scaramuzzino si rimanda alla recente pubblicazione: Savoia, M., Scaramuzzino, G., *Tutti giù dal palco. Fare teatro a scuola dalla materna alle medie*, Salani, Firenze 2023.
[1574] Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino*, cit, p. 145.

specie di lezione sulla letteratura» pedante e noiosa, invece la messa in scena, dal tono scanzonato e ironico, catturò totalmente l'attenzione del pubblico che arrivò persino a richiedere una replica dell'allestimento. Per la realizzazione di *Bianca e Neve*, Viganò scelse di attivare un laboratorio teatrale pre-spettacolo incentrato sul tema dello specchio e del rovesciamento. Egli, a partire dalle attività promosse nel laboratorio (gioco dello specchio), incaricò le classi pilota di elaborare delle fiabe capovolte al fine di creare una nuova lettura delle fiabe tradizionali. Nonostante le difficoltà, i ragazzi apprezzarono in particolare la possibilità di creare nuove varianti di quelle storie che avevano caratterizzato la loro infanzia.

L'ultima fase di questo primo ambito di ricerca (*Indagine sulla memoria*) invitava il giovane pubblico a riflettere sulla loro prima esperienza a teatro e sulle emozioni provate al termine dello spettacolo. Ciò che emerse dalle testimonianze dei ragazzi fu la presa di coscienza dell'enorme differenza tra la fruizione domestica della televisione, in cui il ruolo dello spettatore era (ed è) essenzialmente passivo, e quella teatrale, in cui lo spettatore non solo ricopriva (e ricopre) un ruolo attivo ma poteva (e può) persino influenzare l'intera messa in scena. Inoltre, «a differenza del flusso continuo delle immagini televisive, che si regolano con il telecomando e si replicano con il *replay*»[1575], l'esperienza teatrale si configurava come unica e irripetibile in grado di far accedere «in un altro mondo di vista».[1576]

Per il successivo campo di indagine (*Incontri tra attori e spettatori*), incentrato sullo studio delle relazioni possibili tra attori e spettatori e delle loro aspettative prima e dopo il loro incontro nello spazio teatrale, la ricerca venne strutturata in tre fasi: *Prima dello spettacolo*, *Lo spettacolo* e *Lo scambio dei punti di vista*. L'interesse degli organizzatori era quello di analizzare le due microcomunità (Compagnia di Teatro-Ragazzi e gruppo-classe) allo scopo di esplorare le aspettative delle due realtà coinvolte e l'esistenza di eventuali pregiudizi e malintesi da entrambe le parti. Nella fase che precedeva lo spettacolo (circa dieci giorni prima) gli attori inviavano una lettera agli alunni nella quale preannunciavano il loro arrivo in classe e fornivano alcuni dati sulla Compagnia e sullo spettacolo (nome del gruppo, provenienza e titolo della rappresentazione). Gli alunni, incuriositi e al contempo intimoriti da questo incontro, avviarono, con il supporto del docente, un brainstorming al fine di raccogliere le principali suggestioni emerse nelle menti dei ragazzi in merito agli attori e alla tipologia di spettacolo a cui avrebbero assistito:

> I bambini si aspettano uno spettacolo "divertente", "allegro", "felice", "che fa ridere", ma anche "pauroso, misterioso e emozionante", "uno spettacolo di paura", "con dei bambini e bambine scelte tra il pubblico", "fantastico e che ci fossero delle cose che sulla terra non esistono". "Mi piacerebbe uno spettacolo che sia divertente, che faccia ridere, e soprattutto che sia carnevalesco con tante maschere colorate, stelle filanti e coriandoli".[1577]

Il giorno dell'incontro gli attori, dopo essere entrati in classe e aver conosciuto gli studenti, avviarono con loro una serie di attività di giochi drammatici che si conclusero con un reciproco scambio di doni (dolci, disegni, canzoni, danze) e la condivisione di un pasto all'interno della mensa scolastica. L'intento era quello di iniziare a costruire un legame tra le due parti: da un lato gli

[1575] *Ivi*, p. 149.
[1576] *Ibidem*.
[1577] *Ivi*, p. 157.

attori avevano modo di sperimentare un nuovo tipo di rapporto con il pubblico (una vera e propria «interazione affettiva»[1578]) e dall'altro i bambini erano in grado di conoscere gli adulti sotto una nuova luce. La fase dello spettacolo riscosse un enorme successo tra gli alunni che avevano già instaurato con i membri della Compagnia un profondo legame, riuscendo così ad abbattere quella diffidenza «insita in ogni nuovo approccio».[1579]

L'ultima fase prevedeva uno scambio di lettere tra i ragazzi e gli attori nelle quali i piccoli uomini esprimevano i loro pensieri e le loro riflessioni: alcuni ringraziavano gli attori per aver condiviso con loro questa esperienza, altri fornivano consigli e suggerimenti sulle modalità di realizzazione degli allestimenti, altri ancora si auguravano di svolgere in futuro la stessa professione di questi adulti. Gli stessi attori, nelle loro epistole di risposta, sottolinearono la profondità di questo legame che si era creato tra loro come ricordava la stessa Paola Sabbatani[1580] della Compagnia *Teatro Due Mondi*:

> Essere ospiti della vostra scuola, conoscere le vostre insegnanti, le vostre voci, i vostri conigli, mangiare i dolci da voi preparati, è stato un po' come diventare per un breve periodo quasi amici. Ecco allora che durante lo spettacolo era bello guardarvi, riconoscervi tra il pubblico.[1581]

Il successivo campo di indagine (*A teatro con la famiglia*) era nato allo scopo di comprendere le motivazioni che spingevano i genitori ad accompagnare i figli a teatro e a conoscere i loro criteri di scelta degli spettacoli. Per raggiungere tale obiettivo, gli organizzatori distribuirono due distinti questionari finalizzati a «cogliere i rispettivi punti di vista, quello dell'adulto e quello del bambino».[1582] I dati raccolti, pur non essendo esaustivi a causa della complessità dell'argomento e limitati ai soli utenti che parteciparono agli spettacoli promossi nelle città di Bologna, Sassari e Roma, offrirono «un piccolo contributo per tracciare i primi contorni di un fenomeno ancora poco indagato […] nel panorama contemporaneo del Teatro-Ragazzi».[1583] L'identikit dello spettatore-adulto, emerso al termine delle analisi delle risposte degli utenti, mostrò che il pubblico era composto per la maggior parte da persone di età compresa tra trentasei e quarantacinque anni[1584] e a maggioranza femminile.[1585] Si dimostrava , altresì, fiducioso delle potenzialità educative del teatro per i figli[1586] e desideroso di ripetere l'esperienza accompagnando nuovamente i bambini agli spettacoli. Quest'ultimo aspetto costituiva, secondo Gagliardi, la chiave di volta per trasformare i

[1578] *Ivi*, p. 158.
[1579] *Ivi*, p. 159.
[1580] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Paola Sabbatani si rimanda al seguente link: https://www.musicapopolare.net/smp/insegnanti/sabbatani-paola/.
[1581] Gagliardi, M.*, Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino,* cit, p. 163.
[1582] *Ivi*, p. 165. Si segnala, inoltre, che gli organizzatori avrebbero voluto realizzare anche dei laboratori per i genitori e i bambini in cui analizzare e discutere insieme le tematiche presenti negli spettacoli. Tale iniziativa non venne realizzata in quanto ritenuta troppo complessa da attuare. Cfr., *ivi,* pp. 165-166.
[1583] *Ibidem*.
[1584] Si riportano i dati delle fasce d'età con le rispettive percentuali: 36-45 anni (65%), 46-54 (18%), 26-35 (10%) e over 55 (5%), il 2% ha scelto di non dichiarare la sua età. Cfr. Gagliardi, M.*, Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino,* cit, p. 166.
[1585] Si riportano anche in questo caso i dati: donne (44%), uomini (36%). Il 20% ha scelto di non rispondere alla domanda. Cfr. *Ibidem*.
[1586] Si riportano anche in questo caso i dati: il 99% degli adulti ha considerato l'esperienza teatrale elogiando in particolare: gli insegnamenti che gli spettacoli hanno trasmesso ai loro figli e il divertimento provato dai bambini. Cfr. *Ivi*, p. 167.

genitori da sporadici frequentatori del teatro a spettatori «tout court».[1587] In merito al pubblico infantile, invece, la riflessione si concentrò soprattutto sulla tipologia di spettacolo preferita dai ragazzi; infatti, a dispetto delle considerazioni degli adulti sulla fiaba, da essi ritenuta un elemento caratteristico dell'infanzia, i bambini, pur manifestando un interesse nei confronti di questa forma letteraria, la ritenevano un genere «per bambini piccoli»[1588] e ricca di «elementi moralistici».[1589] Secondo Gagliardi, il pregiudizio degli adulti di considerare la fiaba una prerogativa del mondo infantile celava, nel profondo, il loro desiderio di «trattenere i loro figli nel territorio protetto dell'infanzia, anziché metterli a contatto con la realtà».[1590] Inoltre la stessa Gagliardi sottolineò che:

> In realtà, la fiaba non è nata per i bambini: è arrivata all'infanzia "per caduta" dal mondo degli adulti, ai quali si rivolgeva; […]. Nel suo transitare dal mondo adulto popolare a quello dell'infanzia, la fiaba si è spogliata degli elementi erotici che la connotavano all'origine e si è arricchita di elementi moralistici, fino a identificarsi nell'immaginario collettivo come alimento esclusivo per i bambini.[1591]

Il merito, secondo l'autrice, di alcune Compagnie di Teatro-Ragazzi[1592] è stato, dunque, quello di esplorare il mondo della fiaba alla ricerca di nuove letture e interpretazioni rifiutando fermamente i «topoi e linguaggi consolidati della tradizione».[1593]

L'ultimo ambito di ricerca (*Il ruolo dell'insegnante*) si concentrò sulla delicata questione del ruolo della scuola e dell'insegnante come tramite per promuovere le attività teatrali e instillare nei piccoli uomini la passione per il teatro. Uno dei principali rischi del rapporto teatro-scuola riguardava proprio la tendenza di quest'ultima a strumentalizzare il teatro in funzione didattico-educativa correndo così il pericolo di allontanare i ragazzi dal teatro anziché promuoverlo. Gli stessi docenti, nei loro giudizi espressi nei questionari, erano soliti valutare gli allestimenti visti con gli alunni a volte come delle utili «lezioni»[1594] al di fuori del contesto scolastico altre volte come portatori di messaggi troppo complessi per i bambini:

> Ricordo la risposta di un'insegnante alla domanda se condivideva con i suoi alunni il giudizio su uno spettacolo. "Solo qualche volta, perché spesso i bambini vedono lo spettacolo in modo superficiale e il lavoro da fare è anche quello di insegnargli il messaggio".[1595]

Come ribadì la stessa Gagliardi, la spiegazione imposta dal docente privava i bambini della possibilità di interrogarsi sul senso della messa in scena, di superare la mera dimensione spettacolare e di compiere un processo di riflessione e di crescita personale. Tale visione risentiva,

---

[1587] *Ibidem*.
[1588] *Ivi*, p. 169.
[1589] *Ibidem*.
[1590] *Ibidem*.
[1591] *Ibidem*.
[1592] Si pensi ad esempio agli spettacoli *Cappuccetto Arrosto* della Compagnia *Stilema* e *Cappuccetto Rosso* del *Teatro Kismet*, nei quali gli attori hanno cercato di restituire agli spettatori delle versioni della fiaba libere «da tutti gli orpelli moralistici ottocenteschi» e più vicine alla «vita quotidiana dei bambini». Gagliardi, M., *Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino,* cit, p. 194.
[1593] *Ivi*, p. 169.
[1594] *Ivi*, p. 173.
[1595] *Ibidem*.

in particolare, del pensiero di Eugenio Barba (1936)[1596], il quale nell'articolo *L'essenza del teatro* precisò che:

> Gli spettatori devono essere messi alla prova, devono affrontare con i loro sensi, il loro scetticismo, la loro ingenuità e crudeltà una tempesta di reazioni contrastanti, di allusioni, di controsensi, di grappoli di significati che si graffiano tra loro. Devono risolvere in prima persona l'enigma di uno spettacolo-sfinge pronto a divorarli. Lo spettacolo è una carezza che brucia, tocca la loro sensibilità, illumina ferite intime, li spinge verso il panorama muto di quella parte che vive in esilio in essi stessi. Bisogna aprire gli occhi dello spettatore con la stessa dolcezza con cui si chiudono quelli di una persona cara che si è appena spenta.[1597]

Per cercare di ridurre questo rischio di fondo, un vasto numero di insegnanti manifestò il desiderio di entrare maggiormente in contatto con il mondo teatrale e con gli artisti scegliendo di partecipare a laboratori specifici creati dagli stessi teatranti. Gli obiettivi di tali laboratori erano quelli di garantire al docente la possibilità di «sperimentare il ruolo di spettatore in prima persona, al di fuori di schemi intellettualistici e di preoccupazioni pedagogiche»[1598], di migliorare la sua capacità di osservare le reazioni dei suoi alunni durante lo spettacolo e, infine, di aiutarli a individuare nelle opere proposte «quegli stimoli, quelle suggestioni, quelle metafore che possano innescare processi creativi negli spettatori».[1599] Questi vennero strutturati dagli organizzatori in tre fasi: la prima prevedeva di invitare gli insegnanti ad assistere in anteprima alla visione di alcuni allestimenti al fine di spogliarli del loro ruolo istituzionale e di metterli nelle condizioni di vivere «l'immediatezza e la ricchezza delle percezioni e delle emozioni suscitate dalla scena».[1600] La seconda prevedeva di organizzare, al termine della visione di ciascuno spettacolo, una serie di incontri con i rispettivi referenti per svolgere delle attività di brainstorming al fine di avviare «un confronto tra interpretazioni diverse»[1601], di stimolare «uno scambio di punti di vista»[1602] e di individuare nuove linee di lettura dello spettacolo. La terza, infine, si poneva come obiettivo quello di offrire agli insegnanti dei suggerimenti e dei consigli per imparare non solo a «leggere»[1603] la rappresentazione teatrale, ossia sviluppare un atteggiamento ricettivo e riflessivo nei confronti dello spettacolo, ma anche per cercare di trasformare i bambini da spettatori attivi in «emittenti di una nuova comunicazione in forma teatrale».[1604] Ad esempio a partire dalle suggestioni emerse al termine della visione dello spettacolo *Storie Zip* della Compagnia *Giallo Mare Minimal Teatro-TPO,* Maria Rita Alessandri, referente del progetto *L'arte dello spettatore*, guidò i giovani alunni «alla scoperta del

[1596] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Eugenio Barba, regista, studioso del teatro contemporaneo, nonché fondatore dell'Odin Teatret (1964), si vedano le seguenti pubblicazioni: Kuhlmann, A., Ledger, A., J., *Eugenio Barba: l'albero della conoscenza dello spettacolo*, CUE Press, Bologna 2021; Barba, E., *La canoa di carta: trattato di antropologia teatrale*, Il Mulino, Bologna 2004; Taviani, F. (a cura di), *Il libro dell'Odin: il teatro-laboratorio di Eugenio Barba*, Feltrinelli, Milano 1981.
[1597] Barba, E., *L'essenza del teatro*, in *Teatro e storia: orientamenti per una rifondazione degli studi teatrali* , A.16(2001), n.23, pp.7-25 (cit. a p. 10).
[1598] Gagliardi, M.*, Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino,* cit, p. 175..
[1599] *Ibidem.*
[1600] *Ibidem*.
[1601] *Ibidem*.
[1602] *Ibidem*.
[1603] *Ivi*, p. 176.
[1604] *Ibidem*.

rapporto forma-suono-significato di ogni lettera dell'alfabeto».[1605] Si sviluppò così un piccolo laboratorio in cui i bambini diedero vita a «una festa dell'invenzione, all'insegna della gioia creativa».[1606] Lo «stare a teatro»[1607] venne vissuto dai bambini come un'esperienza che, accanto alla dimensione della visione, offrì loro la possibilità di vivere la storia ed essere parte dello spettacolo (al contrario della televisione e dei mass-media che invece spingevano i bambini verso una forma di consumo di tipo passivo).

Tale ricerca dunque, benché limitata sia nel tempo sia nel numero di partecipanti, consentì di riflettere su tematiche di fondamentale importanza per il Teatro-Ragazzi, ovvero le dinamiche della ricezione infantile del teatro, l'infanzia e il rapporto tra scuola, bambini e teatro; tematiche che la stessa Gagliardi aveva già iniziato ad approfondire fin dagli anni Ottanta. Come ricordava Marco Baliani nell'articolo *Teatro per ragazzi e dintorni*[1608]*,* il vero obiettivo che gli operatori teatrali del Teatro-Ragazzi dovevano perseguire era quello di «usare il teatro per insegnare al ragazzo a guardare la realtà, a formare critiche, a spiegarsi le proprie motivazioni di esistenza».[1609] Una vera e propria lente, dunque, attraverso cui analizzare sia il mondo sia sé stessi, allontanando così quel rumore di fondo prodotto dai media e dai social:

> Queste esperienze dovrebbero essere garantite a tutti i bambini: ai fini della loro crescita, del loro benessere psichico, per il loro "nutrimento" interiore: perché siano domani adulti più consapevoli e più sensibili. Alle "armi di *distrazione* di massa […] la scuola può contrapporre l'educazione al raccoglimento, all'ascolto profondo, alla capacità di lasciarsi stupire e emozionare dai linguaggi dell'arte.[1610]

II.2 Anni Novanta

II. 8 I principali Provvedimenti legislativi e normativi delle Istituzioni nel campo del teatro-scuola

Prima di procedere ad analizzare i principali provvedimenti legislativi e normativi promossi delle Istituzioni nel corso degli anni Novanta, si ritiene necessario proporre una breve sintesi dei principali interventi attuati dalle Istituzioni e dall'Unione Europea nel corso degli anni Ottanta in quando sintomatici di un principio di cambiamento e di maggiore attenzione da parte dello Stato al ruolo educativo svolto dal teatro.[1611]

Durante gli anni Ottanta il Ministero della Pubblica Istruzione avviò una serie di atti governativi volti a rinnovare il sistema scolastico italiano e aventi come obiettivo quello di sottolineare l'interazione tra scuola e società e l'importanza formativa dei linguaggi espressivi ed artistici.

[1605] *Ivi*, p. 177.
[1606] *Ibidem*.
[1607] *Ivi*, p. 10.
[1608] Baliani, M., *Teatro per ragazzi e dintorni,* in "Scena", 4 (1979), 3-4, pp. 84-86.
[1609] *Ivi*, p. 86.
[1610] Gagliardi, M.*, Nella bocca dell'immaginazione: la scena teatrale e lo spettatore bambino,* cit, p. 177.
[1611] Per ulteriori approfondimenti sugli aspetti normativi e legislativi della scuola si veda: Morandi, M., *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2014.

Tra l'ottobre del 1980 e il dicembre 1982 il ministro della P.I. Giulio Bodrato (1933-2023)[1612] istituì una commissione ministeriale per elaborare i nuovi programmi della scuola elementare articolando il dibattito su due gruppi di problemi: il primo concernente gli aspetti strutturali e organizzativi della scuola elementare e il secondo sugli elementi connessi alle aree disciplinari e ai contenuti di insegnamento. Le proposte sviluppate da tale commissione vennero inserite all'interno della *Relazione Fassino.*[1613]

Successivamente, sotto il mandato di Franca Falcucci (1926-2014)[1614], ministro della P.I. dal 1982 al 1987, vennero approvati i *Nuovi Programmi Didattici* per la scuola elementare (D.P.R. 104 del 12 febbraio 1985) che introdussero importanti novità all'interno del tessuto scolastico quali ad esempio la sostituzione del maestro unico con un team di docenti, la divisione in aree delle materie di insegnamento (linguistica, logico-matematica, espressiva, sociale) e l'introduzione della lingua straniera. Inoltre, le indicazioni didattiche per «l'educazione all'immagine, al suono e alla musica e motoria»[1615] individuarono nella rappresentazione teatrale (mimodramma), nel teatro-danza, nel teatro delle ombre, delle marionette e dei burattini le migliori modalità per educare i bambini sia dal punto di vista didattico (interdisciplinarietà) sia dal punto di vista affettivo-relazionale:

> I linguaggi iconici devono servire a cogliere tutte le esperienze e gli elementi di natura percettiva, tattica, visiva, cinestetica, che in altre forme di comunicazione sarebbero destinati a perdere gran parte della loro identità. […] Mediante l'incontro di più linguaggi si possono realizzare prodotti espressivi autonomi come il fumetto, la fotostoria, la diapositiva sonorizzata, la sequenza di trasparenti per la lavagna luminosa, la storia e il reportage televisivo, il film, nonché molte forme di rappresentazione teatrale (mimodramma, teatro-danza, teatro delle ombre, teatro delle marionette e dei burattini).[1616]

Un ulteriore indicatore di una maggiore attenzione da parte delle Istituzioni al rinnovamento dei programmi scolastici fu l'istituzione nel 1988, sotto i governi Goria (1943-1994) e De Mita (1928-2022), della *Commissione Brocca* (1988-1992)*,* coordinata dal sottosegretario italiano alla Pubblica Istruzione Beniamino Brocca (1934-2024). Tale *Commissione* venne incaricata di definire i piani di studio e i programmi per le scuole secondarie superiori, avvicinandoli ai più moderni bisogni sociali, considerato anche il prolungamento dell'obbligo scolastico al sedicesimo anno di età. Essa si concentrò, in particolare, su tre elementi innovativi quali la riscrittura dei curricoli e dei contenuti disciplinari, la programmazione della didattica per obiettivi e l'introduzione di un lavoro di ricerca-

[1612] Giulio Bodrato, esponente della Democrazia Cristiana, ricoprì l'incarico di Ministro della pubblica istruzione dal 1980 al 1982 nei governi Forlani e Spadolini I e II. Su Bodrato si rimanda in particolare alla recente pubblicazione: Boffano, M. (a cura di), Guido Bodrato, testimone esemplare: lezioni di politica e di vita, Edizioni Lavoro, Roma 2024.
[1613] L'intera relazione è consultabile al seguente link: https://patrimonio.archivio.senato.it/inventario/scheda/salvatore-valitutti/IT-AFS-073-001755/relazione-sui-lavori-della-commissione-i-nuovi-programmi-della-scuola-elementare.
[1614] Tra i meriti di Franca Falcucci si segnala, in particolare, il suo ruolo nella realizzazione del *Documento Falcucci* (1975), un'indagine riguardante il problema della disabilità a livello europeo e internazionale che si poneva come obiettivo quello di promuovere un nuovo modo di concepire e attuare la scuola. Per ulteriori informazioni su Franca Falcucci si veda: Scutiero,G., *Franca Falcucci e la trasformazione della società italiana negli anni Settanta*, Tralerighe libri, Lucca 2024.
[1615] Perissinotto L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, cit., p. 95. Si rimanda, inoltre, al DPR 104 del 12 febbraio 1985 pubblicato in Gazzetta Ufficiale e reperibile al seguente link: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg.
[1616] Si veda il paragrafo *Indicazioni didattiche* https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg.

azione (*Area di progetto*), finalizzata «alla risoluzione, da parte degli studenti e in ottica interdisciplinare, di problemi di varia natura: conoscitiva, applicativa, informatica, economica, operativa, ecc.».[1617]

In relazione al primo aspetto si decise di creare un «biennio unitario articolato»[1618], lasciando maggior spazio alle materie considerate fondamentali e comuni a tutte le scuole (italiano, una lingua straniera, storia, diritto ed economia, matematica, informatica, scienze della terra, biologia, educazione fisica e religione). La linea guida per definire i programmi del biennio comune fu la scelta di organizzare i contenuti «attorno a tematiche rilevanti, secondo una metodologia cosidetta 'della programmazione' propria della pedagogia per obiettivi, che impone di definire rigorosamente abilità e competenze da sviluppare negli alunni».[1619]

La *Commissione* si occupò, altresì, del rinnovamento dei piani di studio e dei programmi del triennio, individuando 17 indirizzi diversi per la scuola secondaria superiore, tutti accumunati dall'importanza dello studio delle lingue straniere, dal potenziamento delle scienze umane e sociali e dalla consistente presenza di materie scientifiche.

Nel 1988 il Consiglio Europeo e i Ministri dell'Educazione dei paesi membri adottarono la *Risoluzione sulla dimensione europea dell'educazione*[1620] che aveva come obiettivo il rafforzamento della dimensione europea nell'insegnamento. Tale aspetto venne incoraggiato mediante l'avvio di una serie di misure atte a fortificare il senso di identità europea nei giovani e a migliorare la loro conoscenza della Comunità e dei suoi Stati membri sotto l'aspetto storico, culturale, economico e sociale.[1621] Inoltre, tale dimensione venne ulteriormente potenziata a seguito del trattato di Maastricht (1991)[1622] che, in merito all'istruzione, prevedeva i seguenti obiettivi: istruzione di qualità, mobilità di docenti e studenti, cooperazione fra scuole, riconoscimento reciproco dei diplomi, dimensione europea dell'insegnamento con la diffusione dell' apprendimento delle lingue comunitarie.

Nel 1989 venne approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (Convention on the Rights of the Child - CRC)[1623], ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176. La *Convenzione*, composta da 54 articoli, venne suddivisa in tre parti: la prima presentava l'enunciazione dei diritti (artt. 1-41), la seconda individuava gli organismi preposti e le modalità per il miglioramento e il monitoraggio

[1617] Morandi, M., op. cit., p. 124.
[1618] *Ibidem.*
[1619] *Ibidem.*
[1620] RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO E DEI MINISTRI DELL'ISTRUZIONE RIUNITI IN SEDE DI CONSIGLIO concernente la dimensione europea nell'insegnamento del 24 maggio 1988 (88/C 177/02), reperibile al seguente link: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A41988X0706%2801%29.
[1621] Si pensi ad esempio al Programma ARION (Programma di visite di studio per insegnanti scolastici ed educatori per diffondere la reciproca conoscenza dei rispettivi sistemi scolastici) e al progetto ERASMU, ovvero la possibilità per gli studenti di acquisire un'esperienza in un Paese europeo durante la loro formazione e di intensificare la cooperazione tra istituti di formazione nonché tra formatori. Per ulteriori approfondimenti sugli interventi attuati dall'Unione Europea nel campo dell'educazione si veda: Chessa, S., *Formazione universitaria e mobilità studentesca in Europa. Una lettura sociologica, Franco Angeli*, Milano 2010.
[1622] In merito al Trattato di Maastricht e ai suoi effetti sull'Unione Europea si veda: Pasquali, G., *Il trattato di Maastricht*, Editoriale scientifica, Napoli 1995; Saulle, M., R., *Il trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1995; Pasquali, G., *L'unione europea da Maastricht ad Amsterdam*, Editoriale scientifica, Napoli 1999.
[1623] Si rimanda in particolare sito *web* dell'UNICEF e in particolare al seguente link che consente il download dell'intero testo della *Convenzione* in pdf: https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/.

della Convenzione (artt. 42-45), la terza infine descriveva la procedura di ratifica (artt. 46-54). Essa venne strutturata attorno a quattro principi fondamentali: la non discriminazione (art.2) secondo cui i diritti sanciti dalla Convenzione devono essere garantiti a tutti i minorenni, senza alcuna distinzione; il superiore interesse (art. 3), secondo cui l'interesse del bambino/adolescente deve essere sempre prioritario; il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo del bambino e dell'adolescente (art. 6), in virtù del quale gli Stati europei devono impegnare il massimo delle risorse disponibili per tutelare la vita e il sano sviluppo dei bambini, anche tramite la cooperazione internazionale; l'ascolto delle opinioni del minore (art. 12), ovvero il diritto dei bambini a essere sempre ascoltati in tutti i processi decisionali che li riguardano. Tale documento divenne, dunque, un ulteriore strumento per tutelare e supportare i fanciulli anche dal punto di vista scolastico.

Benché gli atti governativi sopra citati, attuati durante gli anni Ottanta dalle istituzioni italiane, avessero come obiettivi quelli di rinnovare il sistema scolastico italiano e di sottolineare l'interazione tra scuola e società e l'importanza formativa dei linguaggi espressivi ed artistici, solamente i provvedimenti e i progetti avviati a partire dagli anni Novanta segnarono, almeno sulla carta, l'effettivo passaggio «da un'epoca di relativo silenzio delle istituzioni, ad una di possibile dialogo e discussione».[1624] Durante tale periodo, infatti, il teatro della scuola fu oggetto di una serie di provvedimenti ministeriali che avevano come obiettivo quello di favorire la sua pratica e di ottenere il pieno riconoscimento delle istituzioni pubbliche.

Benché i decreti delegati[1625] del maggio 1974 avessero iniziato a mettere in campo un grande apparato partecipativo rivolto sia ai docenti sia agli studenti e caratterizzato dai due sistemi paralleli delle assemblee e dei consigli (di classe e di istituto), la difficoltà di coinvolgere efficacemente i ragazzi indusse la ministra Franca Falcucci[1626] a proporre alle scuole il *Progetto Giovani* (1985) [1627] con il preciso intento di consentire agli studenti, opportunamente convocati e assistiti dagli insegnanti referenti per l'educazione alla salute, di riflettere e di pronunciarsi non solo intorno al problema della partecipazione scolastica, ma anche della salute, con particolare riferimento alla prevenzione delle tossicodipendenze.

Come ricorda Luciano Corradini (1935)[1628] in *La scuola e i giovani verso il Duemila. Problemi di educazione etico politica*[1629], il ministero della P.I. aveva invitato gli studenti a produrre una ricerca collettiva sui temi relativi alla condizione giovanile, alla qualità della scuola e alla salute,

[1624] Perissinotto, *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, cit., p. 114.
[1625] Si tratta di una raccolta di sei atti normativi emanati in Italia tra il 1973 e il 1974. Essi hanno introdotto gli organi collegiali, ampliato la partecipazione democratica alla vita scolastica e riformato aspetti fondamentali come la libertà di insegnamento e la gestione degli istituti. I decreti delegati, inoltre, rappresentarono un tentativo di dare una struttura coerente e organica all'istruzione non universitaria, riflettendo sui principi costituzionali relativi alla scuola. Per ulteriori approfondimenti sui Decreti Delegati si rimanda alla seguente pubblicazione: Scipioni, E., *La scuola e le sue leggi. Compendio delle leggi di Riforma della scuola italiana dal 1924 ad oggi*, Armando Editore, Roma 2010.
[1626] Tra i meriti di Franca Falcucci si segnala, in particolare, il suo ruolo nella realizzazione del *Documento Falcucci* (1975), un'indagine riguardante il problema della disabilità a livello europeo e internazionale che si poneva come obiettivo quello di promuovere un nuovo modo di concepire e attuare la scuola. Per ulteriori informazioni su Franca Falcucci si veda: Scutiero,G., *Franca Falcucci e la trasformazione della società italiana negli anni Settanta*, Tralerighe libri, Lucca 2024.
[1627] Per ulteriori approfondimenti sul *Progetto Giovani* (1985) si veda la seguente pubblicazione: Corradini, L., *La scuola e i giovani verso il Duemila. Problemi di educazione etico politica*, Giunti & Lisciani Editori, Firenze 1986.
[1628] Sulla figura di Luciano Corradini, sottosegretario alla P.I. e uno tra i principali sostenitori dell'iniziativa, si rimanda in particolare sul suo sito ufficiale che consente di visionare pubblicazioni, materiali d'archivio e interviste: https://www.lucianocorradini.it/.
[1629] Corradini, L., op. cit., pp. 178-183.

individuando così nelle figure dei rappresentanti di classe e di istituto delle diverse scuole i principali anelli di collegamento tra le Istituzioni e gli alunni. Gli esiti di questo progetto confluirono nella redazione di un documento finale in cui i ragazzi segnalarono in particolare la scarsa comunicazione esistente fra le varie componenti della scuola, lo spazio ridotto di aggregazione concesso agli studenti e ai loro genitori.[1630] Il filo conduttore delle numerose richieste proposte dagli studenti era, dunque, quello di rafforzare i legami già in parte esistenti tra i diversi soggetti coinvolti (alunni, famiglie, docenti ed istituzioni), di potenziare la connessione tra scuola e mondo del lavoro, di concedere agli alunni di poter svolgere attività autogestite come ad esempio dei percorsi di cineforum e attività teatrali.[1631]

Con il termine del mandato di Falcucci (1987), il Progetto fu ripreso nel 1989 dal ministro Giovanni Galloni (1927-2018)[1632] che, riconosciuta l'importanza di tale iniziativa, decise di firmare la Circolare n. 246 del 15 Luglio 1989; l'intento era quello di portare avanti il dialogo, già in parte avviato, fra i giovani e le istituzioni con le esperienze del 1985 e proseguito poi a livello locale, da alcuni provveditorati o da singoli istituti. Il *Progetto Giovani* venne concepito, dunque, come un ulteriore strumento a disposizione della scuola per sollecitare una reale attenzione ai problemi della condizione giovanile (come ad esempio condizioni di disagio sociale e tossicodipendenza) e, al contempo, per determinare una maggiore apertura di canali di comunicazione con le famiglie, con le realtà associative, con i servizi sociali e sanitari e con le istituzioni, a partire dal livello locale, affinché la funzione della scuola trovi sempre più, nella vita reale, motivazione, senso e prospettiva.

Al termine del mandato di Galloni (1990), il nuovo ministro della Pubblica Istruzione Sergio Mattarella (1941)[1633], dopo aver espresso pareri positivi sul Progetto nella sua relazione presso la Conferenza Nazionale sulla scuola (inverno 1990), varò la *Circolare Mattarella* (27.4.1990, n. 114) a supporto dell'iniziativa.

L'intervento ministeriale proseguì con la legge 162/1990 (Jervolino-Vassalli) che mise a disposizione le risorse economiche necessarie per le attività riconducibili al *Progetto Giovani*, e col D.P.R. 309/1990 per le *Attività di educazione alla salute e di prevenzione delle tossicodipendenze e dell'insuccesso scolastico*, coinvolgendo anche gli enti locali che si fecero promotori di progetti artistico- espressivo-teatrali da attivare all'interno delle scuole. In particolare, uno dei grandi pregi del *Progetto Giovani* fu quello di:

> rivolgersi ai giovani (e non ai discenti) in quanto tali, portatori, cioè di specifiche istanze, desideri, motivazioni, aspettative e bisogni derivanti da fattori non correlabili al solo apprendimento scolastico. Una delle esperienze più originali introdotte nell'ordinamento scolastico negli ultimi anni. Esso, per il suo carattere trasversale e interdisciplinare, appare un

[1630] Ivi, cfr. p. 179.
[1631] Ivi, cfr., pp. 179-180.
[1632] Sulla figura di Giovanni Galloni, ministro della Pubblica Istruzione dal 28 luglio 1987 al 22 luglio 1989, e la sua visione politica si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Galloni, G., *Il vecchio e il nuovo nelle politiche di oggi: verso i partiti di programma (le idee di Moro, Berlinguer, Dossetti e Obama)*, Editori Riuniti University Press, Roma 2012.
[1633] Sulla figura di Sergio Mattarella si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Galippi, A., *Sergio Mattarella: 40 anni di storia italiana*, Paesi Edizioni, Roma 2021; Ferrigato, R. (a cura di), *Sergio Mattarella: il presidente degli italiani*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2015.

> intervento precursore di un nuovo modo di «fare scuola» e di «stare a scuola».[1634]

Proprio grazie alle sovvenzioni e ai finanziamenti dei progetti ministeriali per l'educazione alla salute (legge *Jervolino-Vassalli*) e del *Progetto Giovani*, negli anni Novanta sorse in Italia «un movimento sommesso di esperienze teatrali per i bambini, gli adolescenti e i giovani, sia all'interno delle singole istituzioni scolastiche sia a livello di enti locali».[1635]

Le scuole nelle sue differenti articolazioni (direzioni didattiche, plessi scolastici, comitati genitori) e gli enti locali (come ad esempio Comuni e biblioteche) diede così vita, all'interno del tessuto scolastico, a delle vere e proprie reti di attività teatrali in grado di reperire in autonomia i fondi per la gestione di tali progetti. La crescita costante di tali attività indusse i vertici del Ministero della Pubblica Istruzione a formulare due *Protocolli d'Intesa* al fine di «dare legittimità e impulso nazionale all'attività teatrale a scuola e di regolamentare i rapporti fra le parti in causa (gli operatori teatrali e quelli scolastici)».[1636] Come ricorda Panigada, questo portò con sé la tendenza a una vera e propria verticalizzazione dell'esperienza teatrale a scuola dando vita, di fatto, a una forma di «monopolio federativo»[1637] fra i gruppi teatrali riconosciuti a livello ministeriale (primi fra tutti i centri teatrali) che assunsero il compito di «monitorare l'esistente e, soprattutto, di usufruire dei finanziamenti erogati per l'attuazione dei protocolli»[1638]; il tutto avvenne, infatti, a discapito delle piccole realtà del territorio.

Il primo *Protocollo d'intesa relativo all'educazione al teatro*, stipulato nel settembre del 1995 con l'intento di riconoscere in modo ufficiale il valore educativo del teatro, venne firmato dal ministro della P.I. Giancarlo Lombardi (1937-2017)[1639], dal Sottosegretario di Stato alla Presidenza del Consiglio dei Ministri delegato per il Turismo e lo Spettacolo Mario D'Addio (1923-2017)[1640] e da Maurizio Scaparro (1932-2023)[1641] in rappresentanza dell'Ente Teatrale Italiano (ETI).

Tale documento prevedeva una prima parte in cui si riconosceva il ruolo svolto dal teatro nella formazione dei giovani e una seconda parte in cui si elencavano gli impegni presi dai diversi enti firmatari. In particolare, nella prima si sottolineavano i seguenti aspetti: la valenza educativa dell'approccio al teatro «come risposta ai diversi bisogni formativi che la scuola deve garantire come occasione di educazione ai linguaggi verbali e non verbali e alla creatività»[1642], la necessità di arrivare al livello degli altri paesi europei «per quanto riguarda la presenza del teatro nel processo

---

[1634] Perissinotto, L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, cit., p. 98.
[1635] Panigada, M. G., *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, in C. Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma, *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano 2000, p. 226.
[1636] *Ibidem*.
[1637] *Ivi*, p. 227.
[1638] *Ibidem*.
[1639] Sulla figura di Giancarlo Lombardi si veda in particolare la scheda di attività consultabile online sul sito del Senato della Repubblica: https://www.senato.it/legislature/13/composizione/senatori/elenco-alfabetico/scheda-attivita?tab=datiAnag&did=1351.
[1640] Sulla figura di Mario D'Addio si veda in particolare la seguente pubblicazione: Lanchester, F., *In ricordo di Mario D'Addio,* in "Nomos. Le attualità nel diritto. Quadrimestrale di teoria generale, diritto pubblico comparato e storia costituzionale", n. 2, 2017, pp. 1-8.
[1641] Sulla figura di Maurizio Scaparro si rimanda in particolare all'omonima voce dell'Enciclopedia Treccani Online consultabile al seguente link: https://www.treccani.it/enciclopedia/maurizio-scaparro/.
[1642] Il *Protocollo d'intesa relativo all'educazione al teatro* è riportato per intero in Perissinotto, L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, cit., pp., 106-108, cit. a p., 106.

formativo della prima infanzia»[1643], il riconoscimento delle esperienze teatrali già realizzate in Italia nell'ambito dei progetti ministeriali per l'educazione alla salute (*Progetto Giovani*), la ricchezza delle esperienze condotte da professionisti teatrali all'interno delle scuole (teatro per l'infanzia e per ragazzi).[1644] Inoltre, si evidenziava l'importanza di creare un «collegamento permanente ed organico»[1645] tra i docenti e i professionisti teatrali così da facilitare la realizzazione di attività (es. laboratori) all'interno delle scuole.

La seconda parte si soffermava, come già anticipato, sugli impegni che i rispettivi soggetti (P.C.M. Dipartimento dello Spettacolo, Ministero della Pubblica Istruzione ed Ente Teatrale Italiano) si assumevano al fine di favorire l'accesso del teatro nei percorsi formativi scolastici. L'intento dei promotori era quello di valorizzare l'educazione al teatro, di promuovere «l'integrazione delle attività teatrali scolastiche all'interno dei progetti educativi d'istituto (P.E.I.)»[1646], di individuare delle modalità (ad esempio progetti educativi d'istituto e la creazione di sistemi aggiornati di informazione e documentazione delle attività) per diffondere le pratiche teatrali in tutte le scuole di ogni ordine e grado. Si sottolineava, inoltre, l'importanza della formazione degli operatori della scuola e del teatro, pur non essendo tuttavia specificate le modalità di acquisizione di tali competenze, come evidenziava la stessa Panigada:

> Si suggerisce la nascita di operatori per il settore, senza specificare pero in che modo, con quali competenze, da che parte dovrebbero arrivare (dalla scuola o dal teatro?).[1647]

Per approfondire ulteriormente i temi già trattati nel primo protocollo, nel giugno del 1997 venne sottoscritto il secondo *Protocollo d'Intesa per l'educazione alle discipline dello spettacolo* da Walter Veltroni (1955)[1648], Presidente del Consiglio dei Ministri e delegato per lo Spettacolo, e da Luigi Berlinguer (1932-2023)[1649], Ministro della Pubblica Istruzione e del MURST (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica).[1650]

Tale documento, anch'esso suddivisibile in due parti (considerazioni iniziali e impegni dei rispettivi ambiti istituzionali), introdusse due importanti novità quali la partecipazione delle università alla creazione di «percorsi di formazione e di ricerca specifica sul teatro come strumento formativo»[1651] e l'inclusione, accanto al teatro, della musica, del cinema e della danza, discipline ritenute

[1643] *Ivi*, p. 106.
[1644] *Ivi*, cfr., pp. 106-107.
[1645] *Ibidem*.
[1646] *Ivi*, p. 107.
[1647] Panigada, M. G., *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, in C. Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma, *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano 2000, p. 228.
[1648] Per approfondire ulteriormente la figura di Walter Veltroni si rimanda alla seguente pubblicazione: Damilano, M., Gerina, M., Martini, F., *Veltroni il piccolo principe. Storia, miti e segreti dell'uomo che vuole guidare l'Italia*, sperling & kupfer, Milano 2007.
[1649] Sulla figura di Luigi Berlinguer si rimanda alla seguente pubblicazione: A.A.V.V., *Tra diritto e storia*
Studi in onore di Luigi Berlinguer promossi dalle Università di Siena e di Sassari, Tomi I e II, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.
[1650] All'E.T.I. dunque subentrò l'Università.
[1651] Panigada, M. G., *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, in C. Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma*, I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano 2000, p. 230.

necessarie per la crescita critica ed etica delle nuove generazioni, nonché uno strumento significativo per prevenire e contrastare il disagio giovanile:

> Le attività espressive ed artistiche hanno dato prova di offrire un contributo significativo per l'arricchimento dell'offerta formativa e per contrastare il disagio giovanile; il pubblico giovanile rappresenta un'area di utenza strategica per le attività di spettacolo (teatro-musica-cinema-danza), che hanno quindi una responsabilità di educazione dei gusti delle giovani generazioni.[1652]

La necessità di regolamentare i rapporti tra scuola, teatro e istituzioni spinse, inoltre, gli autori del documento a definirne in modo maggiormente marcato gli obiettivi, le modalità e le strategie sulla base dell'ambito istituzionale di competenza (Pubblica Istruzione, Spettacolo, Università). Alla scuola spettava il compito di individuare, all'interno dei singoli istituti e provveditorati, dei referenti per i progetti teatrali, di prevedere dei corsi di aggiornamento per docenti, di promuovere la partecipazione di studenti e docenti ad iniziative connesse alle arti dello spettacolo; al settore dello Spettacolo, invece, era assegnato l'incarico di promuovere e realizzare non solo la formazione di professionisti dello spettacolo, ma anche la produzione e la fruizione di «attività teatrali e cinematografiche, musicali, coreutiche e audiovisive specificatamente destinate agli alunni anche attraverso speciali incentivi per le compagnie e gli enti».[1653] L'università, infine, doveva includere «la didattica delle discipline della musica e delle spettacolo nei nuovi percorsi di laurea e di specializzazione post-laurea per la formazione degli insegnanti»[1654] e finanziare «attività di promozione della musica, del teatro, dei cinema e delle arti».[1655]

I due *Protocolli d'Intesa*, dunque, rappresentarono il tentativo da parte delle istituzioni di fornire una maggiore sistematizzazione e organicità al rapporto tra scuola e teatro, che, pur essendo vario e ampiamente diffuso sul territorio italiano, era rimasto a lungo privo di direttive ufficiali e spesso lasciato all'iniziativa dei singoli soggetti (scuole e compagnie teatrali per ragazzi).[1656] L'attuazione di tali documenti, tuttavia, fece emergere tre grandi criticità insite nella natura stessa di tali *Protocolli*: si favorirono le compagnie teatrali già collaudate (come ad esempio i centri teatrali) a discapito delle piccole realtà locali, vennero predilette e incentivate specialmente quelle esperienze aventi una ricaduta spettacolare (prodotto) e, infine, a livello giuridico i due *Protocolli d'intesa* costituirono semplici dichiarazioni che non prevedevano alcun obbligo o sanzione in caso di inadempienza.

In merito alla prima criticità le istituzioni affidarono la gestione dei progetti principalmente ai gruppi e alle realtà professioniste più conosciute e diffuse sul territorio; ciò comportò una forte

[1652] Perissinotto, L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, cit., pp. 108-109.
[1653] *Ivi*, p. 110.
[1654] *Ivi*, p. 111.
[1655] *Ibidem*.
[1656] La stessa Perissinotto sottolineava la scarsa comunicazione tra le varie realtà e l'assenza di verifiche e controlli della qualità delle proposte: «manca, infatti, un monitoraggio sistematico su scala nazionale delle esperienze e delle iniziative attuate, l'informazione ed il collegamento tra le diverse strutture è spesso carente (quando non manca del tutto), e non viene fatta alcuna verifica seria della qualità delle proposte realizzate, né della professionalità degli operatori del settore». Perissinotto, L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, cit., p. 115.

verticalizzazione delle esperienze in quanto solo gli enti stabili videro «riconosciuti e sostenuti finanziariamente i propri interventi formativi rispetto alla scuola».[1657]

In merito alla seconda criticità la tendenza delle istituzioni a finanziare principalmente le attività incentrate sul prodotto e sulla sua ricaduta spettacolare a discapito del processo, emerse anche nella circolare n. 25 del 9 maggio 1998, promulgata dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali per «interventi a favore delle attività teatrali di prosa per la stagione 1998-1999».[1658]

In essa, solo per gli enti stabili, si parlò specificatamente di «collaborazione con le strutture scolastiche mirata alle finalità pedagogiche ed alla formazione degli insegnanti»[1659] (art. 11 "Enti stabili di produzione, promozione e ricerca teatrale nel campo della sperimentazione e del teatro per l'infanzia e la gioventù") e furono gli unici a «vedere riconosciuti e sostenuti finanziariamente i propri interventi formativi rispetto alla scuola».[1660]

Un ulteriore intervento delle istituzioni avvenne con la stipulazione del terzo *Protocollo d'Intesa* firmato nel 2000 dal Ministero della Pubblica Istruzione, dall'Ispettorato educazione fisica e sportiva -Coordinamento delle attività per gli studenti – e dall'Associazione Teatri d'Arte Contemporanea-AGIS (Associazione Generale Italiana dello Spettacolo).[1661] In particolare l'AGIS si impegnò a promuovere iniziative in territori ancora privi di esperienze strutturate monitorandone gli esiti, a favorire il dialogo tra le scuole, gli enti locali e le compagnie teatrali esistenti e a organizzare un incontro annuale di riflessione critica, a livello nazionale, presso una delle strutture associate.[1662] Anche in questo caso, tuttavia, ad essere isolate furono le piccole realtà locali che vennero in parte oscurate dai centri teatrali e dagli enti stabili.

II. 9 Il Teatro-Scuola. Figure professionali e il ruolo dei laboratori teatrali

Con la perdita delle spinte rivoluzionarie proprie dell'animazione teatrale[1663] che, fin dalle sue origini (fine anni Sessanta), aveva cercato di rompere gli schemi delle metodologie tradizionali sia nell'insegnamento della didattica scolastica[1664] sia nella fruizione teatrale ponendosi al di fuori dei contesti istituzionali[1665], numerosi operatori teatrali iniziarono ad osservare un progressivo «ripiegamento teorico e progettuale che tende di fatto a depotenziare la dimensione 'militante', pubblica e collettivista, a favore di spinte autoriflessive e centripete che, pur presenti anche negli anni precedenti, erano decisamente subordinate all'urgenza della lotta».[1666] A partire dalla seconda

[1657] Panigada, M. G., *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, in C. Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma*, I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano 2000, p. 232.
[1658] La circolare venne pubblicata in Gazzetta Ufficiale in data 5 giugno 1998 e adottata anche per la stagione 1999-2000. Panigada, M. G., *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, p. 227, nota 15 e p. 232, nota 26.
[1659] *Ivi*, p. 232.
[1660] *Ibidem*.
[1661] Di Rago, R., *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, Franco Angeli, Milano 2001., pp. 214-216.
[1662] *Ibidem*.
[1663] Si rimanda anche al seguente paragrafo: II. 1 Il nuovo scenario dell'animazione teatrale durante gli anni Ottanta.
[1664] Si pensi, ad esempio, all'esperienza della Scuola 725 di Don Roberto Sardelli. Si rimanda al seguente paragrafo: I.7 Don Roberto Sardelli: l'esperienza della Scuola 725.
[1665] Si pensi, ad esempio, all'esperienza del "Teatro-Gioco-Vita" di Passatore e Destefanis. Si rimanda al seguente paragrafo: I.10. Franco Passatore e Silvio Destefanis: gli inizi del "Teatro-Gioco-Vita"
[1666] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, «Il Castello di Elsinore», n. 73, 2016, p. 80.

metà degli anni Settanta e in misura ancora maggiore durante gli anni Ottanta e Novanta, infatti, si assistette alla tendenza da parte degli addetti del settore a circoscrivere i propri interventi «dentro confini sempre più istituzionalizzati e a marcare la propria identità professionale in termini sempre più specifici e integrati nel sistema».[1667]

Tale cambiamento, messo in atto da molti animatori che erano alla ricerca di «un chiarimento sulla propria professionalità e sulla propria funzione tra impegno artistico e socioeducativo»[1668] , investì proprio il teatro-scuola con le sue due differenti diramazioni: teatro per ragazzi (teatro ragazzi) e teatro dei ragazzi (teatro della scuola). La prima, come già indicato, si diffuse rapidamente a partire dalla seconda metà degli anni Settanta ed era caratterizzata dalla presenza di gruppi e compagnie professionistiche, riconosciute a livello legislativo[1669], alle quali venne demandato l'intero processo creativo. Ciò portò sia al progressivo ridimensionamento della dimensione partecipativa, propria della prima stagione dell'animazione teatrale, sia alla tendenza di prediligere il prodotto (la ricaduta spettacolare) sul processo. La seconda, nota anche con il nome di teatro della scuola, si diffuse, a partire soprattutto dagli anni Novanta, all'interno del tessuto scolastico grazie anche agli interventi legislativi (*Protocollo d'Intesa* del 1995 e il *Protocollo d'Intesa sull'educazione alle discipline dello spettacolo* del 1997)[1670] delle Istituzioni che andarono così a rafforzare quel processo di normazione che limitò ulteriormente l'apertura di tale teatro a «ibridazioni e contaminazioni di stile e di metodo».[1671]

La tendenza del teatro scuola a strutturare i propri processi creativi secondo norme più rigide venne ulteriormente rafforzata dalla scelta da un lato di suddividere gli spettacoli di teatro per ragazzi secondo fasce d'età (materna, primo e secondo ciclo elementare, medie inferiori e superiori) e per tipologia di linguaggi (teatro d'attore, teatro di figura, teatro delle ombre, teatro narrazione e teatro misto)[1672], dall'altro di articolare i percorsi del teatro della scuola secondo quattro macro aree principali: espressiva o della messa in gioco, didattica o della messa in apprendimento, storico-letteraria o della messa in conoscenza e, infine, della comunicazione teatrale o della messa in scena. All'interno della prima area rientravano, ad esempio, «tutti i giochi motori e corporei, l'invenzione di canovacci e la drammatizzazione di piccole scene su tema, […] la costruzione di maschere e burattini»[1673]; nella seconda venivano affrontati durante dei percorsi laboratoriali i diversi contenuti delle materie scolastiche (ad esempio l'apprendimento della lingua straniera), nella terza si studiava la storia del teatro, della letteratura drammatica, le forme e i generi spettacolari e, infine, nella quarta si analizzava il complesso tema del rapporto con il pubblico. In merito ai contenuti il teatro della scuola individuò cinque direttrici principali da cui attingere per la realizzazione degli spettacoli: patrimonio letterario (fiabe, miti, letteratura di genere), testo teatrale d'autore (classico e contemporaneo), il tema della memoria (Resistenza, Shoah, etc.), argomenti di attualità e ambito socioaffettivo. Inoltre, come ricordava lo stesso Fiaschini, anche i confini dell'esperienza teatrale

[1667] *Ibidem*.
[1668] Perissinotto, L., *Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004, p. 109.
[1669] Si pensi ad esempio ai Centri teatrali o ai gruppi riconosciuti dall'E.T.I. Si rimanda in particolare al paragrafo: II. 8 I principali Provvedimenti legislativi e normativi delle Istituzioni nel campo del Teatro-Scuola
[1670] Per approfondimenti sui due protocolli d'intesa si rimanda al paragrafo: II. 8 I principali Provvedimenti legislativi e normativi delle Istituzioni nel campo del Teatro-Scuola.
[1671] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale,* cit., p. 81.
[1672] Cfr. Ivi, p. 82 e Perissinotto, L., *Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, cit., pp. 110-111.
[1673] Perissinotto, L., Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti, cit., p. 144.

subirono un profondo cambiamento in quanto si attestò un ritorno a quegli ambienti canonici della fruizione teatrale:

> Non più l'apertura agli spazi del sociale e della vita di comunità, fuori dalla scuola e fuori dal teatro, con la partecipazione attiva della cittadinanza e delle associazioni di quartiere, nell'utopia rigenerante della festa, quanto piuttosto il ritorno agli spazi istituzionali della scuola e del teatro […] luoghi tradizionali dell'educazione e del consumo artistico e culturale.[1674]

Nonostante questa tendenza, tuttavia, vi furono diverse eccezioni quali, ad esempio, le numerose rassegne[1675] del teatro della scuola che, «pur mantenendo talvolta l'impostazione classica della competizione spettacolare»[1676], diedero vita a dei veri e propri «eventi culturali di socializzazione e di cittadinanza attiva»[1677] che favorirono l'incontro e lo scambio culturale e le relazioni tra le diverse realtà scolastiche.

L'aspetto normativo e legislativo portato avanti dalle Istituzioni, soprattutto nel corso degli anni Novanta, ampliò ulteriormente l'offerta di percorsi di formazione teatrale in ambito educativo destinati ai diversi soggetti coinvolti, ovvero docenti, studenti, operatori diretti (artisti) e indiretti (mediatori). Due dei principali punti nevralgici del rapporto tra teatro e scuola riguardavano proprio l'aggiornamento e la formazione degli insegnanti e il loro rapporto con l'esperto teatrale, preferito alla figura dell'animatore in quanto considerato maggiormente connotato a livello professionale.[1678]

Le domande alle quali si cercava in particolare di trovare delle possibili risposte erano quelle di come tradurre la formazione dei soggetti coinvolti all'interno delle scuole? E secondo quali modalità intraprendere dei laboratori teatrali a scuola?

L'attività teatrale poteva essere condotta dagli stessi insegnanti appositamente formati con corsi di formazione o in collaborazione con esperti esterni (operatori diretti) secondo il modello del partenariato[1679] incoraggiato dagli stessi *Protocolli d'Intesa*. Come ricordava la stessa Perissinotto[1680], le forme di partenariato tra docenti e artisti si potevano svolgere secondo tre modalità differenti: nella prima l'insegnante conduceva in modo autonomo il percorso scelto con la classe e solo in occasione della «comunicazione teatrale»[1681] interveniva l'esperto per fornire supporto e consigli tecnici; nella seconda il docente e l'esperto teatrale strutturavano insieme il percorso fin dall'inizio definendone gli obiettivi e i contenuti secondo le rispettive aree di competenza; nella terza, infine, il ruolo del docente si limitava a un semplice supporto, lasciando tutte le fasi della progettazione teatrale all'esperto. Dunque, rispetto alla prima stagione dell'animazione teatrale (fine anni Sessanta-metà anni Settanta), durante la quale l'interesse dei protagonisti era proprio quello di «favorire la piena autonomia dell'insegnante, affinché potesse

[1674] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale,* cit., p. 83.
[1675] L'importanza delle rassegne e le caratteristiche di tale fenomeno vengono affrontate nel successivo paragrafo: II. 10 Rassegne di Teatro-Scuola.
[1676] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale,* cit., p. 84.
[1677] *Ibidem*.
[1678] Cfr. *Ivi*, pp. 81-82.
[1679] Si rimanda al paragrafo: II. 1 Il nuovo scenario dell'animazione teatrale durante gli anni Ottanta: teatro-ragazzi e teatro dei ragazzi.
[1680] Perissinotto, L., *Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, cit., p. 144.
[1681] *Ibidem*.

condurre da solo i processi espressivi»[1682], con lo sviluppo del teatro della scuola si ritornò alla classica divisione delle funzioni in base alle rispettive aree di competenza.

Nonostante questa tendenza al ripiegamento, l'esperienza del teatro della scuola rimase comunque una delle proposte didattiche più stimolanti in grado di offrire agli studenti la possibilità di apprendere e potenziare diverse competenze (socializzazione, valorizzazione dell'individuo, capacità di gestire l'intera fase spettacolare, esperienza di comunicazione con il pubblico e sviluppo di capacità critiche) considerate fondamentali per la loro crescita culturale e sociale, come ricordava la stessa Chiara Alpestre (1955)[1683] in *La festa dentro la testa.*[1684] In particolare, la creazione di uno spettacolo, inteso come «momento "finale" di un laboratorio»[1685], consentiva agli studenti familiarizzare con la realtà teatrale e sperimentare «l'ampio ventaglio di combinazioni possibili tra gli elementi "genetici" del fatto teatrale».[1686] L'analisi e lo studio di tali aspetti (testo, spazio, mezzi, scenografia, disposizione del pubblico e suddivisione delle scene)[1687] permettevano ai ragazzi sia di abbandonare il ruolo di semplici spettatori sia di rendere l'attività teatrale una scelta e non un obbligo imposto dai docenti e dalla scuola.

L'importanza del teatro come strumento educativo all'interno del tessuto scolastico venne sottolineata anche da Gaetano Oliva in *Educazione alla teatralità. La teoria*[1688]*,* in cui l'autore da un lato approfondiva il rapporto tra l'esperienza laboratoriale e il processo educativo e formativo scolastico e dall'altro analizzava la figura del conduttore di laboratorio, focalizzando l'attenzione sulle sue caratteristiche e la sua formazione. Il teatro, dunque, era considerato come un elemento indispensabile in grado di favorire negli studenti «una crescita integrata di tutti i livelli della personalità».[1689] Secondo Oliva, infatti, il fine ultimo della presenza del teatro nella scuola era quello di «supportare la persona nella presa di coscienza della propria individualità e nella riscoperta del bisogno di esprimersi di là dalle forme stereotipate».[1690] Il laboratorio teatrale diventava pertanto lo strumento più adatto per raggiungere tali obiettivi in quanto la pratica del «fare teatro»[1691] consentiva ai bambini di sviluppare, in prima persona, un ampio ventaglio di competenze trasversali quali, ad esempio, pensiero critico, capacità di lavorare in gruppo ed empatia. L'intento delle attività laboratoriali non era quello di «riprodurre in scala minore il presunto modello di un "teatro alto"»[1692], bensì quello di focalizzare l'attenzione sul processo e sul

[1682] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, cit., p. 81, nota 28.
[1683] Docente e dirigente scolastico del Liceo Artistico Primo di Torino (2007-2013) e successivamente del Liceo Classico Massimo D'Azeglio di Torino (2013-2019); dal 2020 ricopre l'incarico di Coordinatrice didattica dei Licei Classico, Scientifico e Sportivo del Sociale della città di Torino. Per ulteriori informazioni si rimanda alla lettura del suo C.V. pubblicato online al seguente link: https://casateatroragazzi.it/materialefondazionetrg/cv_Chiara_Alpestre-perSito.pdf.
[1684] Alpestre, C., Zinola, V., Dagostino, L., Pregno, C., *La festa dentro la testa*, Teatro dell'Angolo, stampa, Torino 2002, cfr. pp. 13-14.
[1685] *Ivi*, p. 18.
[1686] *Ibidem*.
[1687] Cfr. *Ivi*, pp. 18-19.
[1688] Oliva, G., *Educazione alla teatralità. La teoria*, XY.IT Editore, Arona 2017.
[1689] *Ivi*, p. 186.
[1690] *Ibidem*.
[1691] *Ivi*, p. 190.
[1692] *Ivi*, p. 191.

«gioco teatrale»[1693], lasciando così i bambini liberi di sperimentare senza dover necessariamente produrre uno spettacolo:

> L'attenzione, perciò, è più focalizzata sul modo in cui si svolgono le attività che sul risultato concreto delle stesse: non conta che l'evento teatrale sia formalmente preciso, ma importa che coloro che lo realizzano possano esprimersi nel farlo.[1694]

Il teatro, attraverso il gioco drammatico, permetteva agli alunni di entrare in contatto con le proprie emozioni e sentimenti, di scoprire i propri punti di forza e fragilità, di superare i propri limiti e migliorare come persona. In questo senso, dunque, il successo di un eventuale spettacolo era determinato non tanto dalla precisione tecnica e formale delle azioni in scena, quanto dal «cammino di crescita che si dovrebbe essere verificato nel processo laboratoriale in ogni membro del gruppo».[1695] Secondo Oliva la formazione dell'insegnante-attore doveva tenere conto di tre aspetti principali, ritenuti necessari per condurre in modo efficace il percorso laboratoriale: tecnico (acquisizione delle conoscenze teorico-pratiche), personale (essere aperti al confronto con gli altri) e relazionale (facilitare il dialogo, la cooperazione e la comunicazione all'interno del gruppo).

La forte valenza pedagogica del laboratorio teatrale a scuola venne sottolineata anche da Monica Guerra[1696] e Rita Militello[1697] in *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*.[1698] Le due autrici definirono il modello laboratoriale come uno «spazio potenziale e generativo di molteplici ricadute educative»[1699] non solo per il singolo studente, ma anche per tutta la comunità scolastica:

> Non è solo un luogo, in cui magari si hanno a disposizione palcoscenico o maschere da utilizzare, né un semplice luogo del fare, in cui si imparano tecniche teatrali da riprodurre. Il laboratorio teatrale a cui facciamo riferimento è un luogo dell'esperienza deweyanamente intesa.[1700]

L'attivazione del laboratorio teatrale, dunque, favoriva la crescita educativa e artistica sia del singolo sia del gruppo proprio in virtù della sua capacità di mettere al centro delle proprie riflessioni e pratiche «il tema dell'incontro con l'altro e, prima ancora, con se stessi».[1701] Inoltre, come

---

[1693] *Ibidem*.
[1694] *Ivi*, p. 193.
[1695] *Ibidem*.
[1696] Per ulteriori approfondimenti su Monica Guerra, professoressa di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, e sul suo pensiero pedagogico si veda: Guerra, M., *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, Franco Angeli, Milano 2019.
[1697] Per ulteriori approfondimenti su Rita Militello, dottoressa di ricerca in Scienze della formazione e della comunicazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, e sulle sue esperienze come formatrice di insegnanti e come organizzatrice di laboratori con i bambini si rimanda alla seguente pubblicazione: Guerra, M., Militello, R., *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, Franco Angeli, Milano 2012.
[1698] Guerra, M., Militello, R., *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, Franco Angeli, Milano 2012.
[1699] *Ivi*, p. 15.
[1700] *Ivi*, p. 46.
[1701] *Ivi*, p. 53.

ricordava lo stesso Donald Winnicott (1896-1971)[1702] la dimensione ludica[1703], fortemente presente nel teatro, non solo portava «in maniera naturale all'esperienza culturale»[1704], ma ne costituiva anche le fondamenta.

Proprio a causa della già citata tendenza al ridimensionamento della dimensione partecipativa uno dei rischi a cui il modello del laboratorio teatrale, ampiamente diffuso nelle scuole, andava incontro era proprio quello:

> non solo di risultare meno efficace, ma di confermare paradossalmente gli stessi processi di chiusura e di *désaffiliation* propri delle nuove generazioni, incrementando l'idea di un benessere ricercato solo a livello individuale e intersoggettivo, di un equilibrio interiore tutto giocato in contesti di gruppo autoreferenziali, distanti dal coinvolgimento nella cosa pubblica e orientati soprattutto alla loro legittimazione interna, condivisa esclusivamente nel microcosmo di relazioni parcellizate.[1705]

Un'esperienza, dunque, che, nonostante le buone intenzioni, tendeva a mettere al centro del processo di ricerca le singole realtà individuali, le quali, benché inserite all'interno di un contesto collettivo, correvano il pericolo di essere concepite come delle vere e proprie monadi in perenne competizione tra di loro. Infatti, la stessa fruizione delle attività laboratoriali operava una netta separazione tra la «dimensione protetta e interna del laboratorio»[1706] e «quella contaminata e aperta all'esterno»[1707], vincolando così sia il processo sia l'eventuale ricaduta spettacolare all'interno di confini chiusi (il laboratorio, la scuola e il teatro) ed eventualmente limitati a una ristretta cerchia di persone.

Questa forma di individualismo, incentrata sul soggetto e sulle sue relazioni interpersonali, per quanto a volte necessaria, correva il rischio di normalizzare quel modello capitalista che considerava (e considera tuttora) le altre persone come dei veri e propri ostacoli al raggiungimento del benessere personale.

Un esempio di tale aberrazione la si poteva già individuare nel concetto di "scuola azienda" promosso, a partire dal 1994, da Silvio Berlusconi (1936-2023) il quale «indicava la scuola come un pezzo del sistema economico, impresa essa stessa, e dunque chiamata a regolarsi secondo le logiche dell'efficienza e della produttività».[1708] Una scuola, dunque, il cui compito principale avrebbe dovuto essere quello di formare produttori (il millantato "capitale umano") da inserire, il prima possibile, all'interno del sistema economico.

[1702] Per una prima bibliografia di riferimento su Donald Winnicott, pediatra e psicoanalista britannico, si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Rodman, R., F., *Winnicott: vita e opere*, Cortina, Milano 2014; Winnicott, D., W., *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando, Roma 2007.

[1703] Come ricordato da Fiaschini in *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale* è importante citare le ricerche di Clive Barker e di Viola Spolin incentrate sulla «declinazione ludico espressiva del teatro laboratorio» (Fiaschini, op. cit., p. 86, nota 44). Si rimanda pertanto alle seguenti pubblicazioni: Spolin, V., *Giochi di teatro per le scuole*, Audino, Roma 2018; Spolin, V., Asso, A. (a cura di), *Esercizi e improvvisazioni per il teatro*, Audino, Roma 2010; Barker, C., *Giochi di teatro: strumenti per l'attore*, Bulzoni, Roma 2000.

[1704] Winnicott, D., W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974, p. 182.

[1705] Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, cit., p. 86.

[1706] *Ibidem*.

[1707] *Ibidem*.

[1708] Baldacci, M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 14.

Un ulteriore esempio, ricordato anche da Fiaschini all'interno del suo saggio,[1709] può essere individuato nel concetto di "Scuola Narciso", elaborato da Massimo Recalcati (1959).[1710] Si tratta di un sistema educativo incentrato sulla promozione della prestazione individuale e della «iperattività eccitatoria e mortifera di un individuo che non conosce più argini simbolici […] secondo il principio del massimo beneficio col minimo sforzo».[1711] Un modello di scuola, concettualmente affine alla "scuola azienda", in cui non trova posto la dimensione comunitaria e partecipativa:

> La formazione si riduce al solo potenziamento del principio di prestazione che deve poter preparare i nostri figli alla gara implacabile della vita. Il fallimento non è tollerato, come non è tollerato il pensiero critico. L'assimilazione al sistema non avviene più a forza di colpi autoritari, ma nello spegnimento del desiderio e della sua vocazione sovversiva.[1712]

II. 10 Rassegne di Teatro-Scuola

Nonostante quanto detto nel paragrafo precedente, questa tendenza al ripiegamento venne controbilanciata, in particolare durante gli anni Novanta, dalle numerose esperienze di festival e rassegne teatrali, veri e propri eventi collettivi nei quali, pur essendo presente la dimensione spettacolare, si conservava quella forma di socializzazione e di cittadinanza attiva che spingeva la comunità a riflettere su tematiche di attualità quali, ad esempio, l'accoglienza e la solidarietà.

Il presente paragrafo non si pone come obiettivo quello di tracciare una mappatura completa delle Rassegne Italiane di Teatro-Scuola, progetto peraltro già realizzato nel 1999 da Perissinotto in *Geografia del teatro scuola in Italia. Le rassegne di teatro studentesco*[1713], bensì quello di definire le caratteristiche delle rassegne, le modalità di svolgimento delle stesse e i soggetti coinvolti (attori, spettatori, enti privati e pubblici) al fine di comprendere l'importanza che tali eventi avevano (e hanno tuttora) per l'intera comunità scolastica ed extra scolastica.

Con il termine "rassegna" si intende una «manifestazione che accoglie i lavori teatrali realizzati in ambito educativo e li presenta ad un pubblico sia scolastico che allargato in un tempo e luogo stabiliti».[1714] Si trattava, dunque, di un «osservatorio privilegiato»[1715] dal momento che era possibile osservare una vasta quantità di spettacoli differenti, sia per modalità sia per contenuti, offrendo così ai partecipanti non solo la possibilità di arricchire la propria formazione teatrale, ma anche di mettere in contatto tra loro le diverse realtà scolastiche del territorio e di dare così vita a una vera e propria rete:

[1709] Cfr. Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, cit., p. 87.
[1710] Per ulteriori approfondimenti sul concetto di Scuola Narciso si veda: Recalcati, M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014. Si rimanda, inoltre, alle seguenti pubblicazioni: Perfetti, S., *Dalla scuola "Narciso" alla scuola "Telemaco". Ripensare l'educazione tra visioni del futuro e tempo presente* in "Cultura pedagogica e scenari educativi", Volume 2, n. 1, giugno 2024, pp. 52-58; Tedesco, L., (a cura di), Intorno alla scuola : Ferroni, Recalcati, Mastrocola e Ricolfi letti da alcune studentesse di Roma Tre, Roma TrE-Press, Roma 2022.
[1711] Recalcati, M., op. cit., pp. 14-15.
[1712] *Ivi*, p. 25.
[1713] AA.VV., *Geografia del teatro scuola in Italia. Le rassegne di teatro studentesco*, Leonardo Editrice, Udine 2001. Tale progetto venne realizzato nell'ambito di un censimento delle Rassegne di Teatro Scuola commissionato dall'ETI all'AGITA e all'ATG.
[1714] Perissinotto L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, cit., p. 65.
[1715] *Ibidem*.

> Negli anni ottanta, la rassegna rispose principalmente al bisogno/desiderio di dare visibilità pubblica ai tanti percorsi espressivi e teatrali, spesso sotterranei, della scuola per assumere nel decennio novanta il carattere di un vero e proprio *evento culturale artistico sociale*.[1716]

Proprio la possibilità di vedere «in compresenza e di seguito»[1717] i diversi spettacoli ospitati durante l'evento, costituiva il punto di forza della rassegna, la cui durata variava da alcuni giorni a intere settimane.[1718] In questo modo veniva garantita ai partecipanti la possibilità di visionare i vari allestimenti, che si ripetevano nel corso delle diverse giornate senza essere costretti a operare una selezione; essa, dunque, si presentava come:

> Una finestra panoramica su forme, stili ed intrecci espressivi, su generi teatrali e spettacolari, su temi e argomenti i più ampi e diversificati.[1719]

Perissinotto, ricollegandosi proprio agli studi condotti tra il 1999 e il 2000 per il progetto nazionale "Osservatorio Rassegne", constatò che le principali differenze tra le rassegne di teatro-scuola diffuse in tutta Italia riguardavano essenzialmente «la struttura formale e le scelte operate sulla linea culturale-educativa-artistica».[1720]

Per comprendere appieno la forma e le caratteristiche di tale fenomeno fu necessario, pertanto, soffermarsi su alcuni aspetti peculiari delle rassegne, quali struttura formale e organizzativa, tipologia di rassegna, pianificazione, organizzazione e realizzazione della stessa, destinatari e, infine, caratteristiche degli spettacoli. Proprio la pubblicazione della mappa delle rassegne consentì, infatti, di avere una visione d'insieme del fenomeno, offrendo così uno «spaccato quasi sempre puntuale e attendibile dello *stato delle cose* del teatro della scuola».[1721] Si osservò, ad esempio, la diffusione omogenea di tali manifestazioni in tutto il Paese e, al contempo, «il carattere fluttuante – tra nascita e mortalità – della formula»[1722] in quanto alcune di esse, specialmente quelle più piccole, correvano il rischio di scomparire dopo qualche edizione proprio a causa della venuta meno del proprio organizzatore o per mancanza di fondi:

> La rassegna può scomparire senza preavviso e dopo qualche edizione perché chi l'ha ideata e voluta non se ne può più far carico sia esso un docente, un operatore o un amministratore pubblico oppure perché (anche di fronte ad un impegno individuale ad alto tasso di volontariato) le poche risorse economiche a disposizione non sono sufficienti a garantirne la continuità e lo sviluppo o, anche, la sola sopravvivenza.[1723]

[1716] Perissinotto, L., *La rassegna: ribalta luminosa (e problematica)*, in "Geografia del teatro scuola in Italia. Le rassegne di teatro studentesco", cit., p. 22.
[1717] *Ibidem*.
[1718] Solitamente le rassegne si svolgevano in due periodi dell'anno, ovvero primavera (marzo-aprile-giugno) e autunno (ottobre-novembre). L'obiettivo era quello di adottare i ritmi e le consuetudini della vita scolastica al fine di consentire agli studenti di partecipare a tali iniziative. Cfr. Perissinotto, L., *La rassegna: ribalta luminosa (e problematica)*, in op. cit., p. 33.
[1719] Perissinotto, L., *La rassegna: ribalta luminosa (e problematica)*, in op. cit., p. 22.
[1720] *Ibidem*.
[1721] Perissinotto, L., *La rassegna: ribalta luminosa (e problematica)*, in op. cit., p. 24.
[1722] *Ivi*, p. 25.
[1723] *Ibidem*.

La presenza o l'assenza degli elementi costitutivi di ogni rassegna, quali i promotori, l'estensione territoriale (comunale, provinciale, regionale e nazionale), i contenitori e il periodo, ne definiva il profilo, l'importanza e, a volte, le problematiche.

I promotori come, ad esempio, gli Enti locali (comune, provincia, regione), i Centri teatrali, le associazioni e l'amministrazione scolastica, erano ritenuti necessari in quanto svolgevano la funzione di sostegno economico «nelle forme di contributo, sovvenzione, finanziamento e strutture»[1724] e di patrocinio, una forma di adesione di prestigio che invece non prevedeva alcun supporto economico. La loro presenza, dunque, poteva contribuire in modo considerevole al successo, ma soprattutto, alla sopravvivenza delle diverse manifestazioni, dal momento che sostenere i costi di questi ampi e complessi apparati risultava sovente complicato.

> Qualsiasi rassegna, si svolga al chiuso o all'aperto, deve ottemperare al pagamento della Siae, e questo è un altro costo che grava sulla manifestazione. […] Per i bilanci, sempre risicati, queste voci di spesa sono incidenti e sottraggono fondi alla possibilità di investire altrimenti.[1725]

Con il termine "contenitore" si intendevano quegli spazi come il teatro, il cinema-teatro, l'auditorio, nei quali venivano rappresentati i vari spettacoli in occasione delle rassegne. Se da un lato la stessa Perissinotto evidenziò la netta prevalenza degli spazi canonici di rappresentazione teatrale, dall'altro osservò anche l'esplicita intenzione del teatro della scuola e della rassegna «di incontrare la collettività»[1726] proprio in quei contesti (cortili, piazze, parchi) già esplorati dall'animazione teatrale.

Perissinotto nelle sue due pubblicazioni *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*[1727] e *La rassegna: ribalta luminosa (e problematica)*[1728] individuò cinque principali tipologie di rassegne: generalista, su progetto, tematica, mista e a concorso. La prima indicava una rassegna di carattere locale o nazionale nella quale alcune realtà (una compagnia teatrale, un teatro municipale o un comune) offrivano, secondo il modello dell'«ospitalità»[1729], sia gli spazi teatrali sia gli operatori necessari per il corretto sviluppo della rassegna. Tale forma, definita da Perissinotto come quella «più diffusa e più legata all'origine del fenomeno»[1730], si presentava essenzialmente come una «vetrina»[1731] pensata proprio per offrire ai partecipanti sia dei momenti di visibilità sia delle occasioni di crescita personale e professionale:

> "perché smuove talmente tante cose e persone, tanti modi di pensare, che non può vivere senza incontri, senza scambio, senza coinvolgere il territorio".[1732]

[1724] *Ivi*, p. 27.
[1725] *Ivi*, p. 33.
[1726] *Ibidem*.
[1727] Perissinotto L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, cit., pp. 69-71.
[1728] Perissinotto, L., *La rassegna: ribalta luminosa (e problematica)*, in op. cit., pp. 19-56.
[1729] *Ivi*, p. 34.
[1730] *Ivi*, p. 35.
[1731] *Ibidem*.
[1732] Facchinelli, C., *Dietro le rassegne, utopia e realtà*, in A.A.V.V., "Geografia del teatro scuola in Italia. Le rassegne di teatro studentesco", cit., p. 63.

La seconda si presentava come una tipologia di rassegna costruita attorno ad «*un progetto culturale e di ricerca sul teatro in educazione*»[1733], nella quale il momento della messa in scena costituiva l'esito finale e visibile di un lungo processo condotto da studenti, docenti, professionisti del teatro ed esperti a vario titolo. Proprio la stretta collaborazione tra le diverse figure professionali e il tema della formazione e della ricerca teatrale costituivano sia «il presupposto»[1734] sia «l'obiettivo»[1735] dell'intero evento e, per tali motivi, prevedeva anche la presenza di «iniziative di approfondimento e di aggiornamento specifici su forme e contenuti del linguaggio drammatico».[1736]

La terza era caratterizzata dalla presenza di un unico filo conduttore che poteva essere uno specifico argomento, un autore o un linguaggio di genere come, ad esempio, il teatro di burattini o il teatro-danza. Un esempio di questa tipologia di rassegna può essere individuato in quella organizzata dall'INDA (Istituto Nazionale del Dramma Antico) di Siracusa, rivolta soprattutto agli studenti delle scuole superiori e incentrata sulla commedia e sulla tragedia classica.

La quarta era definita "mista" proprio perché si trattava di una forma di rassegna che da un lato non poneva dei vincoli rispetto ai soggetti che vi potevano partecipare, dall'altro accoglieva anche «esperienze opportunamente selezionate».[1737] Questo confronto tra le diverse Compagnie venne visto dai vari organizzatori come una proficua occasione di crescita e di formazione professionale per tutti i soggetti coinvolti.

L'ultima si differenziava dalla rassegna generalista proprio per la possibilità di vincere, secondo la modalità del «concorso»[1738], premi in denaro ed attrezzature teatrali. L'utenza privilegiata per questa tipologia di evento era proprio quella del teatro della scuola, ovvero studenti e docenti, i quali sceglievano di mettere in scena i loro spettacoli realizzati nelle ore scolastiche o extra scolastiche, al fine di ottenere una maggiore visibilità.

Come ricordava la stessa Perissinotto per la pianificazione, l'organizzazione e la realizzazione di una rassegna di teatro-scuola, proprio in virtù della complessità di tale evento, era necessario riflettere fin dalle prime fasi sui seguenti punti: figure di riferimento, profilo della rassegna, offerta culturale e formativa, aspetti normativi ed economici, organizzazione del pubblico, promozione e documentazione.

Il primo passo era quello di individuare un referente responsabile, tanto un singolo individuo quanto un gruppo di persone, incaricato di seguire e gestire tutte le diverse fasi del progetto. Proprio questa figura, infatti, aveva il compito sia di scegliere la tipologia di rassegna che meglio si adattava alla propria realtà e utenza, sia di progettare una prima proposta di offerta culturale e formativa. Quest'ultima poteva prevedere, durante le fasi iniziali, dei veri e propri corsi di formazione e di aggiornamento per i docenti, nonché delle forme di collaborazione con gli esperti teatrali. Una seconda tipologia di offerta, invece, era volta ad arricchire il programma della rassegna e ad accompagnarne lo svolgimento (incontri, laboratori, animazioni).

[1733] Perissinotto, L., *La rassegna: ribalta luminosa (e problematica)*, in op. cit., p. 35.
[1734] *Ibidem*.
[1735] *Ibidem*.
[1736] *Ibidem*.
[1737] *Ivi*, p. 36.
[1738] *Ivi*, p. 37.

Dopo essersi occupato degli aspetti normativi, il referente era incaricato di redigere un bilancio di previsione dei costi e di gestione delle entrate e delle uscite, nonché di occuparsi di un eventuale reperimento dei fondi necessari:

> Una prima riflessione va fatta sulle strade praticabili nella propria realtà: a livello pubblico verificare la disponibilità degli Enti locali e ministeriali; a livello privato, individuare possibili sponsor (aziende municipalizzate, banche, fondazioni, imprese, negozi, ecc.) e le famiglie.[1739]

Una voce molto importante (presente anche all'interno del bilancio) riguardava proprio le modalità con le quali gli organizzatori delle rassegne si rivolgevano al pubblico per coinvolgerlo all'interno dell'evento. Il referente era solito predisporre un vero e proprio «piano informativo»[1740] che prevedeva l'utilizzo di vari strumenti (lettere, circolari, *depliant*, manifesti, giornali, tv locali e nazionali e siti internet) scelti in base alle caratteristiche della manifestazione.

Un ulteriore aspetto di grande rilevanza riguardava la gestione di tutte le pratiche necessarie per poter partecipare all'evento (ad esempio la domanda di partecipazione, la presentazione dei progetti e dei risultati, le foto e video dello spettacolo) e della documentazione prodotta nel corso della manifestazione, in seguito archiviata edizione dopo edizione. La ricca mole di materiali cartacei e digitali si presentava, dunque, come una vera e propria risorsa a cui attingere per poter studiare e analizzare sia le diverse fasi degli spettacoli (dal processo fino al prodotto) sia l'andamento e l'evoluzione delle stesse rassegne.

Tra i diversi soggetti coinvolti all'interno delle rassegne di teatro scuola, bambini e ragazzi rappresentavano di fatto i destinatari privilegiati e il cui operato doveva essere sempre posto al centro dell'intero "progetto rassegna", senza alcun tipo di condizionamento da parte degli adulti organizzatori. Proprio per raggiungere tale obiettivo, un punto fondamentale, comune a tutte le rassegne del territorio, era quello di incoraggiare l'alternanza di ruoli tra attore e spettatore; in questo modo infatti, i ragazzi non si limitavano esclusivamente a mettere in scena il loro spettacolo, bensì diventavano a loro volta spettatori, sperimentando così le diverse prospettive di approccio alla messa in scena (*fare* e *vedere* teatro).[1741]

Una premessa doverosa in relazione agli spettacoli di teatro scuola riguardava proprio le modalità di osservazione di tali rappresentazioni; si trattava infatti, come ricordava la stessa Gagliardi[1742], di prodotti artistici che non dovevano essere valutati secondo i criteri del teatro professionale e amatoriale, ovvero il valore estetico della messa in scena e la capacità degli attori, bensì attraverso un'attenta analisi della dimensione della partecipazione e del coinvolgimento dei bambini e ragazzi, nonché sulla qualità del percorso laboratoriale.[1743]

[1739] *Ivi*, p. 39.
[1740] *Ivi*, p. 41.
[1741] Per ulteriori approfondimenti sul tema del rapporto tra attore e spettatore nel teatro scuola si rimanda alla seguente pubblicazione: Perissinotto, L., Facchinelli C. (a cura di), *Guardarsi in scena. Riflessioni (e rifrazioni) sul teatro della scuola*, AGITA, Torino 2007.
[1742] Gagliardi, M., *Esperienze teatrali nella scuola italiana*, in Bernardi C., Cuminetti B. (a cura di), "L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative", cit. pp. 101-107. Si veda anche: Pilotto, S., *La drammaturgia nel teatro della scuola*, LED, Milano 2004.
[1743] In merito al valore pedagogico ed educativo del laboratorio teatrale si veda, oltre a quanto già descritto nel paragrafo precedente: Oliva G., *Il laboratorio teatrale*, LED, Milano, 1999.

Pertanto, gli spettacoli, la cui durata poteva variare da venti a sessanta minuti (novanta al massimo per gli allestimenti delle scuole medie superiori)[1744], costituivano esclusivamente il termine visibile di un «processo articolato di costruzione ed elaborazione»[1745] messo in atto in contesto scolastico o extra scolastico con il supporto del docente e/o di un esperto teatrale.

> Lo spettacolo, invece di essere il fine primario del lavoro di laboratorio, diventa la conclusione di un percorso di formazione, poiché si ritiene che precipitarsi fin dall'inizio verso uno spettacolo significherebbe impoverire un itinerario ricco di occasioni di crescita. Il laboratorio si configura più come un avvenimento che come una rappresentazione e privilegia la fase del processo che fornisce coscienza alla persona delle sue attitudini espressive.[1746]

Proprio in riferimento a quanto sopra esposto, Perissinotto evidenziava il rischio di affidare l'assegnazione dei premi, quando previsti, a una giuria che, sovente, valutava gli spettacoli di teatro della scuola secondo criteri inadatti, comparandoli al modello definito comunemente «teatro d'apparato, di tradizione o teatro della parola».[1747] La criticità era proprio quella di ricorrere alla giuria esclusivamente per «dare "lustro" alla manifestazione»[1748], utilizzandola come strumento per invitare personalità di spicco della cultura:

> Per esperienza diretta, le persone che compongono giurie siffatte possono essere degnissime e competenti nel loro campo, ma inadatte a valutare la complessità del teatro della scuola, avendo altri parametri e metri di giudizio.[1749]

Per tali ragioni Perissinotto scelse di promuovere al posto della giuria la «dimensione dell'*Osservatorio»*[1750], ovvero un gruppo di persone con competenze diversificate, il cui compito non si limitava alla semplice segnalazione del miglior spettacolo, bensì si proponeva di rilevare «il profilo generale della rassegna e degli spettacoli presentati»[1751], di analizzare «le tendenze nell'uso dei linguaggi, nelle scelte tematiche e dei testi»[1752] e di individuare eventuali criticità. Una sperimentazione del modello proposto da Perissinotto venne introdotta da diversi esperti dell'AGITA in alcune rassegne come, ad esempio, la Rassegna Nazionale Teatro Scuola Educazione di Serra San Quirico. In tali occasioni il modello venne declinato secondo la formula del «*salotto letterario»*[1753]*,* in cui due o più membri dell'Osservatorio incontravano i protagonisti e i coordinatori dei diversi spettacoli, al fine di stabilire con loro un vero e proprio dialogo:

> Parlare dello spettacolo e di teatro (anche di quello visto alla rassegna o nella propria città), delle difficoltà incontrate a vari livelli, discutere,

[1744] Cfr. Perissinotto, L., *La rassegna: ribalta luminosa (e problematica)*, in op. cit., p. 47.
[1745] *Ivi*, p. 21.
[1746] Pilotto, S., op. cit., p. 113.
[1747] Perissinotto, L., *La rassegna: ribalta luminosa (e problematica)*, in op. cit., pp. 51-52.
[1748] *Ivi*, p. 52.
[1749] *Ibidem*.
[1750] *Ibidem*.
[1751] *Ivi*, p. 53.
[1752] *Ibidem*.
[1753] *Ivi*, p. 52.

> chiedere, sapere, confrontare intenzioni e comprensioni, dare informazioni e collegamenti, fare comparazioni con altri spettacoli o esempi pratici a partire dal lavoro, suggerire soluzioni… questo ed altro accade durante il "salotto".[1754]

Un ottimo esempio della qualità e della longevità delle rassegne di teatro può essere offerto dalla *Rassegna Teatro di Ragazzi* del distretto scolastico di Vimercate, coordinata da Biancamaria Cereda.

L'attività della *Rassegna Teatro di Ragazzi* di Vimercate venne alla luce per volontà di un gruppo di docenti che si riunirono per analizzare i programmi delle scuole elementari e della scuola secondaria di primo grado. Dai diversi incontri scaturì il desiderio comune di dare vita a una mostra sul tema del linguaggio del corpo a scuola e di estendere l'invito a tutte le scuole del territorio. Il successo dell'iniziativa portò all'organizzazione nel 1987-1988 di una prima rassegna che ebbe come merito quello di "far uscire le idee" «dal chiuso delle sue aule scolastiche, moltiplicandole nel confronto, nella "contaminazione", attraverso la pratica teatrale».[1755]

A partire dall'edizione del 1998-1999, la rassegna fu caratterizzata da un felice connubio di due progetti: quello delle scuole del distretto 60 di Vimercate per la prevenzione della dispersione scolastica e quello dei Comuni limitrofi, che avevano dato vita a un accordo di programma triennale in base a quanto previsto dalla Legge 285/97 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza".[1756] Questa normativa prevedeva l'istituzione di un Fondo Nazionale speciale per l'infanzia e l'adolescenza che, attraverso un contributo economico, destinava risorse ai Comuni per realizzare progetti volti a migliorare la qualità della vita dei minori, a promuovere e tutelare i loro diritti e a contrastare la povertà e la violenza.

La ricerca, condotta insieme agli studenti delle diverse scuole, evidenziò sia la presenza sul territorio di numerosi Enti locali e Associazioni di volontariato particolarmente attivi nel supportare i ragazzi in difficoltà, sia la presenza di forme di disagio esistenziale contro cui combattere per non abbandonare i ragazzi a loro stessi:

> I nostri preadolescenti/adolescenti presentano nuovi disagi: fragilità volitiva, labilità emotiva, senso di inadeguatezza a rispondere alle aspettative della famiglia e della scuola. Ricercano l'identità nel successo, nel consumismo, nello spirito gregario, tendono a chiudersi nel proprio io, nel proprio gruppo, hanno difficoltà a relazionarsi.[1757]

Per affrontare tali criticità e porre al centro i bisogni dei bambini e dei ragazzi, i diversi docenti sentirono la necessità di ricorrere alla *Rassegna Teatro di ragazzi* quale strumento in grado di proporre una pratica educativa incentrata sulla persona, di far riflettere sulle necessità della comunità, di creare una rete di esperienze condivise attraverso la realizzazione di laboratori teatrali e di percorsi formativi necessari per contrastare le forme di isolamento degli adolescenti.

[1754] *Ibidem*.
[1755] Cereda, B., *La rassegna Teatro di ragazzi del distretto scolastico di Vimercate*, in Di Rago, R., "Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze", Franco Angeli, Milano 2001, p. 103.
[1756] Per ulteriori approfondimenti sulla Legge 285/97 si rimanda alla seguente pubblicazione: Baraldi, C., *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla Legge 285*,Donzelli, Roma 2001.
[1757] Cereda, B., *La rassegna Teatro di ragazzi del distretto scolastico di Vimercate*, in op. cit., p. 104.

La rassegna, nata come rete di cinque scuole del territorio consorziate già a partire dal 1995-1996, era caratterizzata dalla presenza di una commissione di progetto, composta da insegnanti dei diversi istituti, e da una rete di collaboratori che si occupavano dell'assistenza e della conduzione degli spettacoli, mentre la partecipazione degli altri plessi scolastici avveniva principalmente in fase di iscrizione alla rassegna «con una media di 20/25 scuole che ogni anno portano uno o più spettacoli, partecipando a tutte le iniziative ad essa connesse».[1758] Inoltre, la manifestazione era associata sia al CO.RA (coordinamento rassegne territorio nazionale – rassegna nazionale di Serra San Quirico) sia all'AGITA:

> La rassegna è dunque: rete di area territoriale di Comuni e Scuole + rete di rassegne della Lombardia + rete nel progetto IRRSAE Lombardia che coinvolge Provveditorati, Università, Regione, Compagnie Teatrali ed esperti + rete di rassegne teatro di ragazzi, estese sul territorio nazionale (CO.RA).[1759]

L'organizzazione della rassegna avveniva già a partire dal mese di settembre, durante il quale la commissione si riuniva per definire tutti i dettagli della programmazione dell'evento (ad esempio proposte di corsi di aggiornamento, convegni, accordi per la prenotazione delle sale), coinvolgendo anche le Amministrazioni Comunali, il CO.RA e l'AGITA. Dopo aver raccolto le iscrizioni delle varie scuole, i diversi soggetti coinvolti, durante i mesi di febbraio-marzo, prendevano parte a un Teatroforum che prevedeva una serie di incontri e laboratori con esperti teatrali e docenti, nonché la stesura del calendario degli spettacoli. Tra aprile-maggio si svolgeva la rassegna vera e propria, la cui durata poteva variare da alcuni giorni a intere settimane, interamente dedicata alla messa in scena degli spettacoli in una dimensione di partecipazione, collaborazione e crescita condivisa. I mesi di giugno, luglio e agosto, infine, erano dedicati alla preparazione del catalogo della rassegna e a una serie di incontri, considerati come un momento di verifica e valutazione dei risultati raggiunti.

Nonostante la presenza di alcuni punti di vulnerabilità, come ad esempio la necessità di sovvenzioni, il ruolo a volte ambiguo delle Istituzioni, la ricerca di spazi utili, i costi di gestione e il coordinamento tra i soggetti promotori, questo tipo di manifestazioni erano (e sono tuttora) un prezioso strumento di indagine e di riflessione, considerato necessario per monitorare lo stato di salute del teatro e della scuola. Infatti secondo Silvano Sbarbati (1950), giornalista, pedagogista, nonché responsabile del teatro e della biblioteca di Chiaravalle, il merito delle numerose rassegne era quello di «amplificare le problematiche del teatro della scuola, rendendo tutte le sue componenti (teatro, scuola, istituzioni, turismo) attive, partecipi e consapevoli del ruolo, e costituendo in tal modo una sorta di laboratorio di ricerca sull'educazione permanente».[1760]

Anche la stessa Biancamaria Cereda, docente di lettere e coordinatrice fino al 2010 della rassegna teatrale del Vimercatese e Trezzese Un palcoscenico per i ragazzi, sottolineava proprio la capacità delle rassegne di offrire ai ragazzi la possibilità di creare una fitta rete di relazioni ed esperienze e di interfacciarsi con un pubblico differente da quello più "rassicurante" di genitori e amici:

[1758] *Ivi*, p. 106.
[1759] *Ivi*, pp. 106-107.
[1760] Facchinelli, C., *Dietro le rassegne, utopia e realtà*, in A.A.V.V., "Geografia del teatro scuola in Italia. Le rassegne di teatro studentesco", cit., p. 58.

> "La scuola, partecipando a una rassegna, rende visibili bambini, ragazzi, giovani, ne valorizza la cultura, tutelando la libertà di cercare, ricevere, diffondere le loro idee; sperimenta percorsi formativi in cui gli alunni sono protagonisti e non solo fruitori, consumatori, utenti di servizi."[1761]

Inoltre Morena Pauro, curatrice e organizzatrice per conto della cooperativa Le nuvole del progetto Young (una vetrina di teatro delle scuole napoletane) evidenziava anche la capacità del teatro della scuola di porsi come uno strumento in grado di aiutare i ragazzi, specialmente quelli provenienti dalle cosiddette "scuole di frontiera", intrappolati all'interno di una società che, purtroppo, ancora oggi tende ad abbandonarli:

> "L'offerta gratuita di un teatro, consente di uscire dalla scuola, dal quartiere, per raccontare, far vedere, conoscere e far conoscere, per scambiare e confrontare esperienze."[1762]

[1761] Cereda, B., *La rassegna Teatro di ragazzi del distretto scolastico di Vimercate*, in op. cit., p. 109.
[1762] Facchinelli, C., *Dietro le rassegne, utopia e realtà*, in op. cit., p. 59.

Capitolo III

Anni Duemila

III. 1 Riflessioni sullo stato del teatro ragazzi in Italia

Il presente paragrafo non si pone come obiettivo quello di tracciare un profilo completo ed esaustivo di tutte le recenti esperienze di teatro ragazzi in Italia, aspetto peraltro già affrontato da Mario Bianchi in *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi,*[1763] bensì quello di mettere in luce alcuni esempi significativi che possono offrire delle indicazioni sui possibili futuri sviluppi di tale teatro. Nell'ultimo ventennio, infatti, il panorama del teatro ragazzi ha visto crescere e svilupparsi numerose Compagnie che hanno esplorato in modo originale sia i temi "classici" del teatro per l'infanzia (fiaba, famiglia, crescita e formazione dell'individuo) sia tematiche considerate "inappropriate", se non un vero e proprio tabù, come la morte, l'affettività e l'educazione sessuale.

Una vera e propria cornucopia di linguaggi, forme e contenuti da cui attingere non solo per introdurre le nuove generazioni a teatro, ma anche per fornire loro degli strumenti, delle chiavi di lettura, per comprendere ed essere in grado di affrontare questo profondo periodo di crisi che Miguel Benasayag e Gérard Schmit hanno definito come «epoca delle passioni tristi».[1764] Con questa espressione i due psichiatri intendevano «un senso pervasivo di impotenza e di incertezza che ci porta a rinchiuderci in noi stessi, a vivere il mondo come una minaccia, alla quale bisogna rispondere "armando" i nostri figli».[1765]

Tra gli spettacoli che hanno esplorato i temi dell'educazione affettiva e della sessualità è importante ricordare *Virginia. Una storia di baci e bugie* (2005) della Compagnia bergamasca *La Pulce*. Il gruppo, fondato nel 2004 e noto per il suo linguaggio semplice ma mai banale, affrontava nelle sue produzioni argomenti delicati e complessi come la paternità (*Vitanuova*, 2008 e *Cinque*, 2016), il benessere a scuola (*Fuori Classe*, 2012), le dipendenze giovanili (*Giovani spiriti*, 2007 e *Il circo delle illusioni,* 2013) e l'elaborazione del lutto (*Time out*, 2015).

Lo spettacolo *Virginia. Una storia di baci e bugie* nasce come esito finale di un percorso di ricerca, iniziato nel 2004, a partire dalla lettura di un'ampia bibliografia incentrata sull'analisi dell'educazione all'affettività e della sessualità nei pre-adolescenti.[1766] Il gruppo avviò una serie di incontri con esperti del settore (psicologi, sessuologi, educatori e insegnanti) che collaborarono a vario titolo alla realizzazione del progetto. Un aspetto fondamentale del percorso fu l'incontro con i ragazzi delle scuole elementari e medie, con i quali i membri della Compagnia approfondirono tali tematiche facendo ricorso a esercitazioni e giochi al fine di farli riflettere su quegli argomenti e di far emergere il loro punto di vista.

[1763] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2022.
[1764] Benasayag M., Schimt G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2013.
[1765] *Ivi*, la citazione è un estratto del retro di copertina.
[1766] Per ulteriori approfondimenti su questi argomenti si rimanda alla consultazione delle seguenti pubblicazioni: Oliverio Ferraris, A., *Le domande dei bambini*, BUR, Milano 2006; Persico, G., Segati, D., *Il giardino segreto della sessualità infantile: una guida per aiutare insegnanti ed educatori a comprendere e accompagnare la crescita affettiva e sessuale del bambino*, Newton & Compton, Roma 2000; Veronese, G., *Verso l'amore: proposta di educazione sessuale per preadolescenti*, Città Nuova, Roma 1993; Zani, B., Bonini, M., C., Xerri, M., L., *La storia infinita: l'educazione sessuale a scuola*, Milano, Franco Angeli 1993; Zani, B., Bonini, M., C., *Dire e non dire: modelli educativi e comunicazione sulla sessualità nella famiglia con adolescenti*, Giuffré, Milano 1991. Si rimanda in particolare alle recenti pubblicazioni: Di Chio, C., *Educazione sessuale e affettiva alla primaria: laboratori e spunti metodologici*, Erickson, Trento 2024; Panzeri, M., Fontanesi, L., *Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti*, Il Mulino, Bologna 2021.

> Parlare della sessualità significa incontrare una zona importante della vita di ogni persona. Parlarne coi bambini è un modo per guidarli ad una scoperta sensoriale ed affettiva del mondo; è il loro corpo lo strumento privilegiato di conoscenza, e un confronto sereno con le emozioni e le sensazioni che esso produce è il presupposto per costruire un'affettività e una socialità positive anche per il futuro.[1767]

Virginia. Una storia di baci e bugie, inserito all'interno del progetto di educazione all'affettività "L'amore dei bambini" patrocinato dalla regione Lombardia, raccontava i dubbi e le titubanze di due genitori, impersonati da Silvia Briozzo (1968) ed Enzo Valeri Peruta (1970), i quali iniziarono a riflettere sull'amore e su tutte le sue diverse manifestazioni al fine di trovare le parole migliori per comunicare con la loro figlia Virginia. Il dialogo tra i due, fatto di incontri, scontri, giochi e spiegazioni bizzarre, divenne anche un momento per innescare una riflessione sul loro rapporto e sui desideri inespressi per reticenza e timore. La recitazione di Briozzo e Peruta, a tratti affine alla forma del cabaret, affrontava il tema dell'educazione sessuale «con molta intelligenza, […] schiettezza e onestà di linguaggio»[1768], dimostrando come si possa tranquillamente affrontare insieme ai bambini e agli adolescenti argomenti considerati spinosi e oggetto di reticenza da parte degli adulti. Lo spettacolo si concludeva con i due genitori che, affacciati ad un immaginario finestrino di un treno, immaginavano il percorso di crescita di Virginia in una sorta di istantanea che condensava al contempo passato, presente e futuro.

Tra gli allestimenti che si sono occupati di esplorare l'infanzia in tutte le sue sfumature è doveroso ricordare *Storia di un palloncino* (2007)[1769], realizzato e interpretato da Silvano Antonelli, fondatore della *Compagnia Teatrale Stilema.*[1770] L'intera messa in scena, rivolta in modo specifico ai bambini, prendeva le sue mosse a partire dal racconto di Antonelli, il quale, tornato metaforicamente bambino, rievocava attraverso la presenza di una serie di oggetti (chiave inglese, grissino, cordicella della culla e palloncino azzurro) degli aneddoti della sua infanzia. Proprio la presenza del palloncino azzurro divenne il filo conduttore dell'intero spettacolo in quanto esso rappresentava metaforicamente l'infanzia stessa. La narrazione, raccontata e in un certo senso condivisa dal "piccolo Antonelli", ripercorreva l'intera esistenza del bambino-palloncino segnata dall'incontro con altri palloncini colorati che simboleggiavano delle tappe del suo «percorso emozionale»[1771] come, ad esempio, la scuola, gli amici e il primo amore. I diversi tentativi da parte degli adulti di costringere il fanciullo a rimanere "con i piedi per terra" e di vincolare la sua fantasia, culminarono nella fuga del piccolo nel "paese più per aria che c'è", da cui ebbe modo di

[1767] La citazione è tratta dalla scheda didattica per insegnanti ed educatori (p. 2) realizzata dalla Compagnia teatrale *La Pulce* e consultabile online al seguente link: https://www.compagnialapulce.it/media/1104/virginia-scheda-didattica.pdf.
[1768] La citazione è tratta da una recensione dello spettacolo di Mafra Gagliardi pubblicata online e consultabile al seguente link: https://www.compagnialapulce.it/media/1103/virginia-rassegna-stampa.pdf.
[1769] Lo spettacolo è interamente visibile sul canale Youtube della *Compagnia Teatrale Stilema* al seguente link: https://www.youtube.com/watch?v=BFHVU8tRnD8.
[1770] La compagnia *Stilema* venne fondata nel 1983 a Torino da Silvano Antonelli, già membro del *Teatro dell'Angolo*, il quale decise di intraprendere in prima persona un proprio percorso professionale. A partire dal 2004 la Compagnia si è fusa con altre realtà teatrali del territorio piemontese (e non solo), dando vita a *Unoteatro*. Per ulteriori approfondimenti su Silvano Antonelli e sul suo operato si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Gallina, M., *Ri-organizzare teatro: produzione, distribuzione, gestione*, Franco Angeli, Milano 2016 (in particolare p. 148); Bricco, M., *Fare teatro al nido. Idee e percorsi operativi da giocare con i bambini*, Franco Angeli, Milano 2011 (in particolare pp. 23-24). Si rimanda anche al sito della Compagnia consultabile al seguente link: https://compagniateatralestilema.it/informazioni/.
[1771] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 23.

vedere tutte le persone-palloncino a lui care. Il conflitto scaturito proprio dal desiderio di rimanere in quel luogo e al contempo di ritornare a terra, venne risolto grazie all'intervento del "piccolo Antonelli", il quale legandosi col palloncino azzurro divenne un vero e proprio tramite in grado di far coesistere le due realtà.

> In questo modo i bambini spettatori diventano protagonisti di una storia che parla della voglia di libertà, del senso di responsabilità e del filo che lega il mondo ideale che desideriamo e il tentativo di realizzarlo insieme agli altri.[1772]

Parte integrante della messa in scena era anche il "buffo" dialogo condotto da Silvano Antonelli, da Laura Righi e dal palloncino azzurro e avviato al termine del racconto proprio per interagire con gli spettatori e mostrare i bizzarri strumenti musicali con cui Righi aveva composto la colonna sonora dello spettacolo.

Un ulteriore spettacolo che ha affrontato in modo originale e profondo i temi dell'infanzia e della sua violazione da parte degli adulti è rappresentato da *Il sentiero del lupo* (2011) realizzato *dall'Associazione I Teatrini*.[1773] L'allestimento di Giovanna Facciolo (1961), direttrice artistica della Compagnia napoletana, raccontava la nota fiaba di *Cappuccetto Rosso,* a cui era liberamente ispirata, scandagliando in modo coraggioso ed efficace i diversi «sottotesti presenti nella celeberrissima fiaba».[1774]

Su una scenografia, immersa nell'oscurità e popolata da un bosco di alberi-installazioni luminescenti realizzati dall'artista Massimo Staich (1955-2021) e da Monica Costigliola, si muovevano Cappuccetto Rosso e il lupo, impersonati dagli attori Tonia Garante e da Raffaele Ausiello. Si trattava di una lotta impari: da un lato l'astuto animale in grado di sfoggiare «tutte le armi più sofisticate della seduzione»[1775] e di fare leva sulle fragilità della piccola, dall'altro la bambina, giovane, innocente e simbolo stesso dell'infanzia. Ella, ben consapevole della totale assenza di qualsiasi alleato (non è presente, infatti, la figura del cacciatore), riuscì a trovare dentro di sé la forza di resistere alle lusinghe del lupo, arrivando perfino a metterlo in fuga. Tra le diverse intuizioni dell'allestimento si segnala in particolare il dialogo della bambina con le ossa della nonna «come riferimento al persistere del suo affetto, anche da morta».[1776] *Il sentiero del lupo* ha mostrato in modo evidente come le fiabe possano essere sempre esplorate e interpretate in ogni periodo storico alla ricerca di nuovi significati e messaggi da trasmettere alle nuove generazioni:

> Lo spettacolo di Giovanna Facciolo rappresenta con i suoi azzardi un coraggioso e raro esempio di come si possa restituire con intelligenza tutti i significati delle fiabe, profondi e spesso nascosti.[1777]

Un ulteriore esempio di ricerca teatrale sul tema dell'infanzia venne offerto dai due spettacoli *Per la strada* (2006) e *Lasciateci perdere* (2010), entrambi realizzati dalla Compagnia lombarda *Eccentrici Dadarò*. Pur essendo due allestimenti prodotti in periodi diversi costituivano, di fatto, lo

[1772] *Ibidem*.
[1773] Si rimanda in particolare alla consultazione del loro sito internet: https://www.iteatrini.it/web/chi-siamo.
[1774] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 28.
[1775] *Ibidem*.
[1776] *Ibidem*.
[1777] *Ibidem*.

stesso sguardo sull'infanzia a partire da due punti di vista differenti, ovvero quello dei ragazzi e quello dei genitori. Il primo spettacolo raccontava la fuga di tre giovani, i quali, stanchi di tutti coloro che cercavano di imporre la loro visione del mondo, scapparono dalle rispettive dimore alla ricerca della propria strada. Il secondo spettacolo, invece, seguiva la vicenda dei genitori dei ragazzi, i quali, preoccupati per l'assenza dei propri figli, decisero di andare a cercarli per riportali sulla "retta via". Essi, tuttavia, smarrirono ben presto la strada ritrovandosi così soli in un bosco. Tale circostanza offrì ai tre adulti di riflettere l'occasione di guardare dentro se stessi e di riflettere su cosa significhi davvero essere genitori. La vicenda si chiudeva, infine, con il ricongiungimento dei sei protagonisti, i quali, profondamente cambiati, promisero di costruire un nuovo rapporto basato sul rispetto e sulla fiducia reciproca.

> Proprio il valore dello specchio tra questi due spettacoli è al centro della proposta che formuliamo rispetto ad essi. Offrire la possibilità ai ragazzi di vedere cosa si prova e si vive dall'altra parte, ed ai genitori di guardare dietro le quinte qualcosa dei loro figli, che non sono solo strani o inquieti, ma hanno semplicemente bisogno che si dia valore e fiducia alle loro inarrestabili esigenze di vitalità e scoperta di sé e del mondo.[1778]

Un ulteriore spettacolo che si è occupato di esplorare il tema dell'infanzia e del rapporto tra vita e dolore è rappresentato da *Ahia!* (2016), realizzato dalla Compagnia *Senza Piume* di Damiano Nirchio e di Anna de Giorgio. La messa in scena, interamente ambientata nell'aldilà, segue la storia di una piccola anima che si rifiuta di venire al mondo, poiché spaventata da ogni forma e manifestazione di dolore terreno.

Divenuta ormai vecchia, ma sempre ostinata nella sua opposizione, viene contattata dal Signor Direttore, un'entità misteriosa che dall'alto gestisce il traffico delle anime. Questi, non riuscendo a sua volta a convincere quell'anima testarda, assegna l'arduo incarico al Responsabile dell'Ufficio Nascite, un topo-pupazzo manovrato da attori.

Temendo il licenziamento, il Responsabile decide di ingannare la protagonista proponendole di aprire la valigetta che ciascuna anima porta con sé, in cambio del suo impegno a nascere. Nella valigetta, infatti, è custodito il "Libro dei ricordi futuri", una sorta di diario con tanto di foto e illustrazioni, che racconta passo dopo passo il percorso di vita di ogni individuo. La proposta del topo, dunque, è quella di invitare la donna a leggere il libro e a indicare qualsiasi cambiamento desideri apportare al proprio destino (modifiche che il Responsabile non ha la benché minima intenzione di mettere poi in atto).

L'anima, felice di poter rimuovere i vari ostacoli e le sofferenze della vita, redige una favola perfetta, ma poco a poco si rende conto che cancellare tutti quegli "ahia" che lastricano l'intera esistenza sia un errore. Nonostante ciò, la protagonista mantiene la parola data. Il Signor Direttore, venuto a conoscenza dell'inganno perpetrato dal suo sottoposto, si impietosisce e propone all'anziana anima di apportare realmente le modifiche da lei desiderate. Ella, acquisita una nuova consapevolezza, rifiuta l'offerta e decide lo stesso di venire al mondo.

[1778] La citazione è tratta dalla scheda degli spettacoli consultabile online al seguente link (file: progetto doppio spettacolo): https://www.glieccentricidadaro.com/spettacoli/teatro-ragazzi/lasciateci-perdere-per-la-strada/.

Lo spettacolo, nato proprio dall'incontro con le donne vittime di violenza presso il Centro Antiviolenza del Comune di Bari con le quali Nirchio aveva avviato un corso di scrittura creativa e di drammatizzazione sul tema della fiaba, si presentava come una vera e propria favola della vita. Infatti, proprio l'attenzione sul rapporto tra esistenza e dolore, intesi come elementi inscindibili dell'esistenza umana, divenne il *focus* attorno a cui ruotava tutta la messa in scena. La vecchia anima rappresenta l'alter ego di, dunque, quelle stesse donne che avevano sperimentato in prima persona la brutalità e l'efferatezza dell'uomo, ma che, nonostante tutto, avevano deciso di continuare a lottare e di immergersi nuovamente nel flusso della vita.

Il legame tra teatro e mondo del sociale emerge anche nell'allestimento *Somari* (2011), realizzato della Compagnia *Kilodrammi* e definito come «uno degli spettacoli più rappresentativi del teatro ragazzi italiano».[1779]

Si tratta di un'espressione concreta di quel disagio esistenziale e di quella «crisi nella crisi»[1780] descritta da Benasayag e Schmit nella già citata *L'epoca delle passioni tristi*.[1781] Una crisi vissuta dagli adolescenti e dagli adulti non solo nel contesto domestico e scolastico, ma anche in tutti gli aspetti della società:

> È quello che emerge per esempio nella ricorrente lamentela degli insegnanti, che affermano di non riuscire più a insegnare e di essere invece costretti a farsi carico della missione (impossibile) di *educare* i giovani – in altri termini, l'istituzione scolastica è sempre più chiamata a porre rimedio alle carenze della famiglia, e gli operatori della scuola si trovano a svolgere un ruolo psicologico che non è il loro.[1782]

Lo spettacolo, scritto e diretto da Francesca Cavallo (1983)[1783] e vincitore del Premio Infogiovani al Festival Internazionale di Lugano (2011), riflette proprio sulle difficoltà vissute da tre studenti (Erri, Nerone e Lucia), uno dei quali autore materiale di un sequestro all'interno del loro liceo. L'*incipit* della messa in scena è caratterizzato dalla presenza di un giovane, di nome Nerone, che, armato di pistola, irrompe nella scuola e prende in ostaggio Erri, lo studente considerato il "primo della classe", nonché vittima di atti di bullismo da parte dello stesso Nerone. La scelta di sequestrare Erri non è dettata tanto dal desiderio di richiedere un riscatto quanto dalla necessità di trovare una persona in grado di ascoltarlo e di comprendere il suo disagio.

L'improvviso arrivo sulla scena di Lucia, dimenticata dal resto della scuola poiché chiusa in bagno dalle compagne, contribuisce a modificare ulteriormente i già precari equilibri esistenti: anche la giovane infatti, nonostante sia vittima di violenze verbali e psicologiche, decide di supportare le rivendicazioni di Nerone. Questi critica in particolare l'interesse "formale" che docenti, e in generale l'istituzione scolastica, hanno nei loro confronti. La tendenza è quella di considerarli, nei casi migliori, dei semplici ingranaggi da inserire all'interno della società, mentre nei casi peggiori

[1779] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 30.
[1780] Benasayag M., Schimt G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2013, p. 17.
[1781] Benasayag M., Schimt G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2013.
[1782] *Ivi*, p. 31.
[1783] Francesca Cavallo, scrittrice, drammaturga e regista teatrale italiana, oltre che per aver fondato la compagnia Kilodrammi, è conosciuta per aver scritto, insieme a Elena Favilli, *Storie della buonanotte per bambine ribelli*, edito da Mondadori nel 2017.

come un vero e proprio «cancro inguaribile nel fianco della scuola pubblica»[1784], per utilizzare un'espressione di Daniel Pennac (1944).[1785]

Paradossalmente proprio tale occasione offre ai tre ragazzi la possibilità di "guardarsi realmente" e di riflettere sulle proprie solitudini e insicurezze, ma il repentino ingresso dei media scardina in poco tempo i diversi legami che si stavano nel frattempo intrecciando. Il timore di comunicare le proprie idee e i propri messaggi in diretta a degli ascoltatori disinteressati e la difficoltà dei tre giovani di rapportarsi con una società troppo distratta per ascoltarli realmente, portano all'esito più tetro della vicenda, ovvero il suicidio dello stesso Erri. Un gesto estremo che racchiude in sé il grido disperato di aiuto di intere generazioni. L'invito di Lucia a non abbandonare coloro che soffrono costituisce, di fatto, l'epilogo del racconto.

Al termine di ogni replica, caratterizzata da scene dal forte impatto drammatico ma sempre presentate con delicatezza e dolcezza, è previsto un dibattito tra gli interpreti e il pubblico, proprio per riflettere insieme sulle tematiche affrontate. Uno dei temi cardine dell'allestimento, oltre al rapporto dei ragazzi con la scuola e la società, riguarda proprio la percezione che quest'ultima ha del futuro. Visione, peraltro, che Pennac delinea brillantemente all'interno della sua opera *Diario di scuola*:

> Il mio avvenire le parve da subito talmente compromesso che non è mai stata davvero sicura del mio presente. Poiché non ero destinato a un avvenire, non le parevo equipaggiato per durare. Ero il suo figlio precario.[1786]

Nel già citato *L'epoca delle passioni tristi* i due autori individuano nella totale assenza di una prospettiva futura uno dei sintomi più evidenti (se non scatenanti) di quella crisi generale che investe tutta la nostra società e all'interno della quale coesistono le singole crisi individuali.

La venuta meno della fede nel progresso e la percezione di essere impotenti di fronte alla complessità del mondo ha prodotto negli individui un sentimento radicato di sfiducia nel futuro:

> Il futuro, l'idea stessa di futuro, reca ormai il segno opposto, la positività pura si trasforma in negatività, la promessa diventa minaccia. […]. Le tecnoscienze progrediscono nella conoscenza del reale, gettandoci contemporaneamente in una forma di ignoranza molto diversa, ma forse più temibile che ci rende incapaci di far fronte alle nostre infelicità e ai problemi che ci minacciano.[1787]

I giovani, dunque, «immersi in questo futuro gravido di minacce»[1788], si muovono all'interno di un mondo privo di certezze, una realtà liquida, come afferma lo stesso Zygmunt Bauman (1925-

[1784] Pennac, D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2007, pp. 17-18.
[1785] Per ulteriori approfondimenti su Daniel Pennac si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Pennac, D., *L'amico scrittore: conversazione con Fabio Gambaro*, Feltrinelli, Milano 2015.
[1786] Pennac, D., *Diario di scuola*, cit., p. 9.
[1787] Benasayag M., Schimt G., *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 20.
[1788] *Ivi*, p. 33.

2017)[1789], mentre gli adulti, avendo interiorizzato essi stessi questa crisi, sono i primi a proporre dei modelli utilitaristici, considerati (erroneamente) dei veri e propri argini in grado di contrastare la minaccia del futuro. Lo spettacolo *Somari* diventa, dunque, un'occasione per riflettere proprio sui rischi che questa visione del mondo avrà non solo sui giovani, ma su tutta la società. Le commuoventi parole di Lucia possono essere interpretate come un messaggio di speranza che tutti dovrebbero accogliere e condividere.

Un felice esempio di incontro tra il teatro e il mondo del sociale nelle sue diverse forme (specialmente in relazione ai malati psichici) può essere individuato nello spettacolo *Senza piume* (2010), realizzato da Daniano Nirchio e da Anna de Giorgio, i quali, a seguito del successo ottenuto, decisero di fondare una propria Compagnia teatrale chiamata, per l'appunto, *Senza Piume*. Più che per la vicenda, incentrata sulle avventure di un rigattiere inventore e del suo aiutante pasticcione (una vera e propria coppia clownesca), la messa in scena colpisce proprio per le modalità del racconto che rimanda a «forme ormai in disuso, come la pantomima, il cinema di Max Liader e Larry Semon».[1790] Si tratta di un racconto senza parole che mostra le peripezie dei due protagonisti, i quali, alla stregua di Don Chisciotte e di Sancho Panza, viaggiano per il mondo in cerca di sfide e avventure. Il tutto è accompagnato da musiche suonate dal vivo e da macchine sceniche che mostrano agli spettatori le diverse illustrazioni e didascalie.

Un'ulteriore variazione sul rapporto tra teatro e contesto sociale, con una particolare attenzione al tema della disabilità e dell'inclusione, è rappresentato dallo spettacolo *H+G* (2015), prodotto da Alessandro Serra di *Teatro Persona* in collaborazione con *l'Accademia Arte della Diversità* di Bolzano. Il gruppo, guidato dal regista e attore Antonio Viganò, è noto proprio per essere la prima compagnia teatrale professionale in Italia costituita da attori in situazione di handicap.

Più che per il racconto della nota fiaba di Hänsel e Gretel, gli elementi che maggiormente colpiscono sono certamente le modalità della narrazione (grazie soprattutto ai cinque interpreti sulla scena) e la cura nella gestione dello spazio scenico. La disposizione di quest'ultimo, infatti, organizzato e racchiuso da due tribune disposte in modo speculare, è finalizzata ad agevolare l'adesione e la partecipazione degli spettatori, dando vita così a una vera e propria cassa di risonanza delle emozioni. Una lunga lastra di metallo, sulla quale si muovono gli attori, connette materialmente i due poli tragici della fiaba: la casa di legno, nascosta dietro le quinte, e quella di marzapane evocata da un pannello metallico dorato. L'operato dei diversi interpreti contribuisce a tracciare e a mostrare agli spettatori un racconto onirico e iniziatico, delineato a partire da pochi semplici tratti scenici (delle fascine per indicare il bosco, tavoli-letto, maschere di legno e lastre di metallo). Si segnala in particolare la scelta di introdurre nella fiaba un'ambigua figura, in bilico tra bene e male, che non solo segue le peregrinazioni dei due piccoli protagonisti, ma interviene direttamente a mutare il corso degli eventi a volte come alleato, a volte come nemico.

[1789] In riferimento al pensiero filosofico di Bauman si vedano in particolare le seguenti pubblicazioni: Bauman, Z., Raud, R., *La costruzione del sé nella modernità liquida*, Laterza, Roma 2025; Bauman, Z., *Il disagio della postmodernità*, Laterza, Roma 2024; Baldassarro, A., *L'inquietudine dell'analista: teoria e pratica analitica. Con un'intervista a Zygmunt Bauman su "I disagi della civiltà"*, Alpes, Roma 2024; Mazzeo, R., *Zygmunt Bauman: cambiare la società*, Feltrinelli, Milano 2021; Bordoni, C. (a cura di), *Zygmunt Bauman sociologo della modernità*, Mimesis, Milano 2020; Bauman, Z., *Consumo, dunque sono*, GLF editori Laterza, Roma 2017; Bauman, Z., *Le sfide all'istruzione nella modernità liquida*, Padova University Press, Padova 2011; Bauman, Z., *Paura liquida*, GLF editori Laterza, Roma 2008; Bauman, Z., *Amore liquido: sulla fragilità dei legami affettivi*, GLF Editori Laterza, Roma 2006.
[1790] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., pp. 29-30.

Lo spettatore segue così lo sviluppo dell'intera vicenda: l'abbandono nel bosco da parte dei genitori, lo smarrimento e l'incontro con la strega, l'arrivo alla casa di marzapane, l'uccisione della strega e, nell'epilogo, la scoperta di una nuova possibile dimora al riparo da tutti quegli adulti che cercano in ogni modo d'invadere i territori dell'infanzia.

Tra gli spettacoli che hanno esplorato i temi della morte, della paura e dell'ignoto con intelligenza e leggerezza è importante ricordare *Mannaggia a mort. Storia di un uomo e della sua ombra* (2008), realizzato dalla Compagnia leccese *Principio Attivo Teatro*. Si tratta di uno spettacolo muto la cui cifra stilistica è proprio «la sua essenzialità e l'assenza totale di un testo».[1791] Su una scena, caratterizzata da pochi semplici elementi (linee bianche stese a terra a simulare i confini di una casa invisibile, un palloncino e un piccolo bagno) viene mostrato l'incontro tra un uomo e la morte (Dario Cadei e Giuseppe Semeraro). Lo scontro tra i due protagonisti, fatto di gag, danze e inseguimenti, viene narrato allo spettatore attraverso un linguaggio nato dalla perfetta fusione di modelli propri dei cartoni animati (come ad esempio Willy il Coyote), del cinema muto (Buster Keaton e Charlie Chaplin) e del repertorio clownesco. Il tutto è accompagnato da musiche suonate dal vivo da un musicista (Leone Marco Bartolo) che enfatizzano ulteriormente il registro comico ed ironico della messa in scena.

Un'interessante lettura del tema della morte venne offerta da *La morte, l'anatra e il tulipano* (2014), prodotta dalla Compagnia torinese *Tardito/Rendina*[1792], un gruppo nato proprio grazie all'incontro dei danzatori-coreografi Federica Tardito[1793] e Aldo Rendina.[1794]

La cifra stilistica dell'allestimento, vincitore del Premio Eolo Awards 2015 come miglior spettacolo di teatro ragazzi e giovani, si basava proprio sulla perfetta simbiosi di due elementi in perenne dialogo tra loro: l'accompagnamento musicale suonato dal vivo da Friedrich Edelmann (fagotto) e da Rebecca Rust (violoncello) e il linguaggio coreografico (secondo il modello del teatrodanza) dei due ballerini.

Su una scena popolata da pochi e semplici elementi dal forte valore simbolico (libro di fiabe, un cuscino, una bacinella e una valigia-contenitore), avveniva l'incontro tra un'anatra (Federica Tardito) e la morte (Aldo Rendina). All'iniziale sgomento dell'animale, preoccupato di essere ormai giunto al termine della sua vita, seguivano le rassicurazioni della morte che, senza troppi giri di parole, le rivelò di essere in realtà stata sempre al suo fianco e di non averla mai abbandonata. Presa coscienza dell'effettiva concretezza della morte, l'anatra inizia a convivere con essa, trascorrendo insieme le giornate e intrecciando un tenero rapporto di fiducia e amicizia. Non si tratta, infatti, di un tristo mietitore dall'aspetto cupo e oscuro, bensì di una morte-amica, vestita con una camicia da notte e dalle movenze buffe e goffe. La pressoché totale assenza di parti dialogate e il felice connubio di danza e musica consentiva allo spettatore di giungere al triste epilogo con una rinnovata consapevolezza. Infatti, la messa in scena, liberamente tratta dall'opera *Ente, Tod und*

[1791] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 25.
[1792] Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla scheda informativa pubblicata dalla stessa Compagnia e consultabile online al seguente link: https://www.compagniatarditorendina.com/bio.
[1793] Si rimanda in particolare al Curriculum Vitae dell'artista, consultabile online al seguente link: https://www.sostapalmizi.it/new-site/wp-content/uploads/2025/02/cv-Federica-Tardito-2025.pdf.
[1794] Si rimanda in particolare al Curriculum Vitae dell'artista, consultabile online al seguente link: https://www.compagniatarditorendina.com/suite/wp-content/uploads/2023/03/CV_Aldo-Rendina_ITA.pdf.

Tulpe dell'illustratore tedesco Wolf Erlbruch (1948-2022)[1795], invita lo spettatore a riflettere sul senso profondo della presenza costante della morte all'interno delle nostre vite. Una compagna di viaggio silenziosa che, come ricorda Elena Maestri[1796], funge da incoraggiamento ad amare ancora di più la vita.

> Una coreografia curata e leggera, non banale e sufficientemente spiritosa, questa è la chiave grazie alla quale si può mostrare, in maniera affettuosa, come la morte sia una compagna, che ci segue da quando nasciamo e che, in un certo senso, veglia su di noi …[1797]

In che modo i "classici" come Amleto di Shakespeare possono essere proposti alle nuove generazioni ed entrare realmente nella vita degli adolescenti e quale può essere il loro rapporto con la società in cui vengono rappresentati? Queste solo le premesse che portano alla nascita dello spettacolo *Un principe* (2015), realizzato da *Occhisulmondo*, una compagnia fondata nel 2005 e formata da un collettivo di artisti provenienti da esperienze formative e professionali differenti. La regia e la drammaturgia di Massimiliano Burini, direttore artistico del gruppo, propongono al pubblico una riscrittura completa dell'omonima opera di Shakespeare, mettendo in evidenza alcune delle conseguenze prodotte dal neoliberismo e dall'economicismo sulla società, quali l'avidità e la perdita della responsabilità. Fulcro dell'intero spettacolo è proprio l'invito all'assunzione delle proprie responsabilità che Shakespeare rivolge per mezzo della sua opera a tutti gli uomini. In una scena ridotta all'essenziale (un palco vuoto immerso in un'oscurità rischiarata solo dalla luce di un faro) sette attori, colti nel loro immobilismo, vengono animati dal suono del valzer n. 2 di Dmítrij Dmítrievič Šostakóvič (1906-1975)[1798], e l'atto stesso di presentarsi al pubblico con la sola forza di gesti e movimenti sincopati costituisce, di fatto, l'*incipit* della tragedia. Proprio il movimento degli interpreti o la sua totale assenza viene assunto dal gruppo come simbolo manifesto di quella stagnazione culturale e sociale a cui il nostro mondo contemporaneo è soggetto.

Si tratta, dunque, di uno spettacolo corale che, per volontà del regista, mette da parte la dimensione individualistica incentrata su Amleto per conferire maggiore risalto anche ai drammi degli altri protagonisti della tragedia. Dall'analisi della messa in scena emerge con forza la critica che *Occhisulmondo* rivolge, specialmente, alla classe politica che, dimentica del suo mandato istituzionale, insegue esclusivamente le proprie pulsioni e desideri. *Un principe* rappresenta, pertanto, un invito rivolto alle nuove generazioni a contrastare la profonda deriva della perdita delle coscienze e ad affrontare con coraggio le sfide della nostra contemporaneità.

Nel vasto panorama del teatro ragazzi i diversi spettacoli erano (e sono tuttora) sovente inseriti all'interno di ampi progetti che avevano (ed hanno) il merito di favorire lo sviluppo di eventi e percorsi di ampio respiro. Ne è un esempio *Cantiere nuovi sguardi per un pubblico giovane* ideato e prodotto, a partire dal 2010, da Flavia Armenzoni e da Alessandra Belledi, membri fondatori del

[1795] Erlbruch, W., *L'anatra, la morte e il tulipano*, E/O, Roma 2007.
[1796] Collaboratrice di Mario Bianchi nella gestione di Eolo-Ragazzi, la rivista ufficiale di teatro-ragazzi italiano. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al seguente link: https://www.eolo-ragazzi.it/chisiamo.php.
[1797] La citazione è un estratto della recensione dello spettacolo realizzata da Elena Maestri e presente sul sito di Eolo Ragazzi al seguente link: https://www.eolo-ragazzi.it/page.php?pag_id=2103&sez_img=02&sez_titleimg=title_risultati.png&sez=search.
[1798] Per ulteriori approfondimenti su Dmítrij Dmítrievič Šostakóvič, noto pianista e compositore, si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Ferrari, G., *Il naufragio di Šostakovič. Arte e cultura sovietica negli anni del terrore staliniano*, Neri Pozza, Vicenza 2022.

Teatro delle Briciole di Parma. L'obiettivo del progetto era quello di «avvicinare al teatro ragazzi artisti che di solito non lo praticano in modo continuativo»[1799] e di favorire la creazione di spettacoli rivolti, in modo specifico, al mondo dell'infanzia. Si trattava, in sostanza, di "cantieri produttivi" in cui le diverse Compagnie, su invito del *Teatro delle Briciole*, avevano la possibilità di sperimentare nuovi linguaggi e nuove modalità di narrazione per avvicinare ancora di più le nuove generazioni al teatro. Tra i diversi spettacoli prodotti è importante ricordare i seguenti allestimenti: *Baby don't cry* (2010) di *Babilonia Teatri*, *La repubblica dei bambini* (2011) di *Teatro Sotterraneo*, *Pop up. Un fossile di cartone animato* (2013), de *I Sacchi di Sabbia*, *Play* (2015) di Mirto Baliani, *Sherlock Holmes* (2015) del *CollettivOCineticO* e, infine, *Felice* (2016) di Silvia Gribaudi.

Lo spettacolo *Baby don't cry*, nato al termine di numerosi laboratori condotti da *Babilonia Teatri* con i bambini delle scuole elementari di Parma e dei Comuni limitrofi, affronta il tema del pianto infantile, sovente considerato dagli adulti come un fastidio e non come una richiesta di aiuto e di ascolto. Su una scena dominata dalla presenza di oggetti che rimandano all'immaginario dell'infanzia (tra i quali una carrozzina, un albero di natale e un pianoforte) e dal suono del pianto di un bambino, agiscono Marco Olivieri e Francesco Speri, i quali danno inizio a una riflessione sui diversi motivi che spingono bambini e adulti a versare lacrime. I due attori tracciano un ritratto dei dolori, dei conflitti e dei desideri del mondo dell'infanzia contemporanea a partire dall'evocazione di tutte quelle formule stereotipate di divieto (modi di dire e frasi fatte) a cui sovente gli adulti ricorrono per zittire prontamente i bambini. Emerge dalla narrazione il quadro di una genitorialità in crisi, spesso inadatta ad affrontare il percorso di crescita dei ragazzi, che si trovano sovente ad essere abbandonati a loro stessi. Il pianto si pone, dunque, come momento liberatorio in grado di mettere nuovamente in contatto adulti e bambini. Di particolare interesse è la sequenza del "coro", durante la quale uno dei due attori gestisce, come un novello direttore d'orchestra, una serie di grembiuli appesi su grucce – evidente rimando a *La classe morta* (1975) di Tadeusz Kantor (1915-1990) – dando vita a un vero e proprio coro di voci infantili.

Con *La repubblica dei bambini,* il *Teatro Sotterraneo* dà vita ad una profonda riflessione politica e civile a partire dalla creazione di uno Stato in miniatura nel quale i bambini-spettatori sono invitati a sperimentare direttamente l'esercizio della cittadinanza e le regole della democrazia. Sulla scena, popolata da numerosi "cartelli stradali" indicanti diritti, doveri e divieti, agiscono due aspiranti presidenti (impersonati da Chiara Renzi e Daniele Bonaiuti) che si sfidano in una serie di comizi elettorali. Durante tali dibattiti, per accattivarsi le simpatie dei piccoli elettori, i due avversari «non esitano a eccitare l'uditorio promettendo gelati, campi da calcio, dichiarando che le femmine saranno escluse da ogni forma di governo o i maschi. Dividono, scatenano al riso o all'urlo».[1800]

Lo spettacolo, condotto con ironia e forte interazione col pubblico, mostra in tutta la sua concretezza il rischio di derive distopiche, sul modello dell'opera *Il signore delle mosche* di Golding[1801], che l'esercizio del potere può comportare. Il pericolo di derive populiste viene confermato, infatti, dal mancato rispetto delle promesse elettorali da parte del vincitore dando vita così a una pericolosa instabilità tale da far sprofondare ben presto la neonata nazione in anarchia

[1799] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 50.
[1800] La citazione è tratta da una recensione di Massimo Marino di Doppiozero pubblicata online e consultabile al seguente link: https://www.teatridipistoia.it/wp-content/uploads/2018/07/recensioni-La-repubblica-dei-bambini-da-sito-Briciole.pdf.
[1801] Golding, W., *Il signore delle mosche*, Mondadori, Milano 2024.

totale. La produzione del *Teatro Sotterraneo* sceglie, pertanto, di rivolgersi proprio a un pubblico infantile, spesso ritenuto a torto non in grado di riflettere correttamente su questioni politiche, poiché consapevole dell'importanza che il dialogo e l'educazione all'ascolto attivo hanno nella buona crescita degli individui e dello Stato.

L'allestimento *Pop up. Un fossile di cartone animato*, realizzato dalla Compagnia *I Sacchi di Sabbia*, può essere, a buon diritto, indicato come uno tra i più interessanti spettacoli di teatro ragazzi in Italia. La cifra stilistica della messa in scena è proprio la capacità di reinventare il libro animato in forma teatrale a partire dal racconto delle avventure vissute da un piccolo bambino di carta e dalla sua palla. Una fusione perfetta tra suoni, colori e immagini resa anche attraverso la capacità delle due attrici (Beatrice Baruffini e Serena Guardone) di animare non solo le due piccole figure, ma anche di dare voce ai loro pensieri. Infatti, uno dei meriti dello spettacolo è proprio quello di porsi come alternativa, nonché come momento di riflessione poetica, all'imperante presenza dei mezzi digitali in ogni aspetto delle vite degli uomini. Una saturazione digitale contro cui *Pop up. Un fossile di cartone animato* si batte alla ricerca di nuovi percorsi in grado di concedere maggiore spazio all'immaginazione e alla fantasia nell'era del dominio digitale.

Lo spettacolo *Play*, nato dal desiderio di Mirto Baliani di lavorare con i giocattoli e raccontare attraverso di essi «una storia dal sapore fantascientifico»[1802], racconta le peripezie che Sebastian, un piccolo coniglio, affronta nel suo lungo viaggio per raggiungere il pianeta di Andromeda e liberare la principessa rapita dal malvagio Dottor X. La messa in scena, che presenta evidenti connessioni con le produzioni/considerata dallo stesso autore un vero e proprio omaggio alle produzioni del Teatro delle Briciole (in particolare *Nemo*)[1803], è caratterizzata dalla perfetta fusione tra teatro di oggetti e sperimentazione sonora e musicale, condotta dallo stesso Baliani.

Con la messa in scena di *Sherlock Holmes*, realizzato dal *CollettivOCineticO,* la regista Francesca Pennini, a partire dalle parole di Arthur Conan Doyle secondo cui «il mondo è pieno di cose ovvie che nessuno si prende mai la cura di osservare»[1804], accompagna il pubblico in una rilettura rigorosa e al contempo umoristica del metodo deduttivo inaugurato dal celebre detective. Tale visione, particolarmente affine allo sguardo infantile, costituisce l'intera premessa su cui si struttura l'intero lavoro del *CollettivOCineticO* che prevede una forte interazione tra il pubblico infantile e gli attori sulla scena. L'espediente narrativo è offerto dall'arrivo sulla scena di tre misteriosi personaggi, degli addetti dell'impresa di pulizie Watson Srl, i quali comunicano agli spettatori di essere stati incaricati di ripulire lo sporco che il precedente spettacolo aveva lasciato sulla scena. Dopo una prima analisi degli indizi lasciati sul palcoscenico, i tre attori decidono di intraprendere una ricerca, servendosi del metodo deduttivo, per ricostruire le caratteristiche e la trama della precedente messa in scena. Si sviluppa così il racconto di questo «spettacolo immaginario»[1805], un vero e proprio pretesto narrativo che conduce il pubblico in un viaggio alla scoperta dei linguaggi e delle forme del teatrodanza (come ad esempio *minimal*, *contact improvisation*, *metal*, *musical*). Lo spettacolo si pone anche come momento di riflessione sul mondo dell'arte contemporanea e sulla natura dell'evento performativo e dei suoi meccanismi. Infatti le riflessioni sul modo di guardare le opere

[1802] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 50.
[1803] Si rimanda al paragrafo: II. 5 Teatro delle Briciole di Letizia Quintavalla e Bruno Stori.
[1804] Doyle, A., C., *I grandi casi di Sherlock Holmes: tutti i romanzi*, Newton & Compton, Roma 2004, p. 203.
[1805] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 50.

d'arte, contenute nell'opera *Non si vede niente* di Daniel Arasse (1944-2003)[1806] – una delle fonti utilizzate dalla Compagnia per la realizzazione dello spettacolo – offrono al gruppo l'occasione portare avanti anche in *Sherlock Holmes* lo studio di quell'ambito ibrido e difficilmente classificabile che rimanda alla danza contemporanea, al teatro di ricerca e all'arte visiva senza tuttavia essere inquadrato all'interno di questi campi.

Con *Felice* l'artista Silvia Gribaudi[1807] accompagna lo spettatore bambino in un viaggio alla scoperta delle proprie emozioni, dell'importanza delle differenze e della diversità, intesi come fattori in grado di far crescere l'individuo. Attraverso a un linguaggio «fisico e visivo, fatto di visioni, immagini e movimenti»[1808], la regista, nonché *performer*, invita il pubblico a compiere un vero e proprio percorso di metamorfosi la cui meta finale conduce al raggiungimento della piena consapevolezza di sé attraverso un elogio dell'imperfezione e dell'unicità dei corpi e alla spoliazione di tutti quei pregiudizi e costrutti sociali che impediscono alle persone di essere veramente felici.

A partire dal 2011 il *Teatro del Buratto*[1809] ha avviato il progetto *Giovani e nuove dipendenze* a cura di Renata Colucci, volto ad esplorare il tema delle dipendenze nel mondo degli adolescenti attraverso la creazione di tre spettacoli: *Binge Drinking. Mondo liquido* (2011), *Nella rete* (2013) e *Io me la gioco* (2015).

Lo spettacolo *Binge Drinking. Mondo liquido,* nato sia dalle riflessioni del gruppo a seguito dalla lettura dei testi *L'età indecente*[1810], *L'epoca delle passioni tristi* e *Cuore liquido: la gioventù alcolica di una ragazza*[1811], che dalla consulenza scientifica di Emanuele Scafato (Osservatorio Nazionale Alcol/CNESPS-Istituto Superiore Sanità)[1812], mette in scena il disagio interiore che porta i giovani a compiere delle scelte estreme, tra le quali l'abuso e la dipendenza dall'alcol. Il racconto ripercorre, attraverso la tecnica del flashback, una settimana della vita di tre adolescenti trascorsa in attesa dello "sballo" del sabato sera, nonché la progressiva autodistruzione di Jacopo, fratello minore di uno dei protagonisti, il quale, al contrario, rimane intrappolato senza via d'uscita nella spirale delle dipendenze.

Per evitare il rischio di derive moralistiche, la narrazione procede per frammenti, istantanee di situazioni drammatiche ed ironiche, in cui le diverse voci dei genitori e degli insegnanti evidenziano l'incontro tra due mondi (mondo adulto e quello dei ragazzi) che, pur condividendo i medesimi spazi (scuola e famiglia), non riescono mai a comprendersi davvero. Il pubblico diventa, dunque, la sola realtà con cui i tre adolescenti si confidano, mostrando tutte le loro insicurezze, le fragilità e gli sbagli commessi, mantenendo sempre l'alternanza tra momenti drammatici e ironici. La progressiva presa di coscienza di questi giovani e la consapevolezza di non poter tornare indietro, rivelano uno

[1806] Arasse, D., *Non si vede niente. Descrizioni*, Einaudi, Torino 2013.
[1807] Per ulteriori approfondimenti su Silvia Gribaudi, artista e coreografa torinese, si rimanda al seguente link: https://www.centroartemente.it/profilo/silvia-gribaudi/.
[1808] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 50.
[1809] Per ulteriori approfondimenti sul *Teatro del Buratto* si rimanda alla lettura del paragrafo: II. 2 Tinin Mantegazza e il *Teatro del Buratto.*
[1810] Pijola, L., M., *L' età indecente*, Bompiani, Milano 2009.
[1811] Zailckas, K., *Cuore liquido: la gioventù alcolica di una ragazza*, Piemme, Casale Monferrato 2006.
[1812] Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla lettura della seguente pubblicazione: Di Pietro, A., *Il gioco della bottiglia. Alcol e adolescenti, quello che non sappiamo*, Add, Torino 2015.

spaccato di realtà in cui essi sono immersi fin da piccoli, all'insegna degli eccessi e del consumo bulimico di lavoro, denaro, di tempo di cui gli adulti sono essi stessi vittime.

Con la messa in scena di *Nella rete*, seconda tappa del progetto, il *Teatro del Buratto* affronta il tema del bullismo e del cyberbullismo, del *revenge porn*, nonché dell'abuso della rete e della necessità di porre un freno alla dilagante depressione digitale[1813], particolarmente presente nelle nuove generazioni. Lo spettacolo, per la cui realizzazione il gruppo si è avvalso della consulenza scientifica dello psicologo Alessandro Calderoni (1974)[1814] e del supporto di membri di *Save the Children*, racconta in modo parallelo e sincronico le storie di tre adolescenti (Giulio, Francesca ed Elena) e il loro rapporto con i *social media* e il mondo digitale, "luogo virtuale" in cui le identità si perdono e diventano "liquide". Su una scena racchiusa entro pareti azzurre e schermi digitali, veri e propri simboli dell'assenza di un confine spaziale ben definito tra mondo "reale" e mondo "virtuale", i tre attori narrano e mostrano allo spettatore, con il supporto di video e di una colonna sonora a tratti alienante e disturbante, la loro progressiva catabasi nella rete, considerata (erroneamente) un rifugio sicuro dalle tempeste della vita quotidiana. Ecco, dunque, che Giulio (Gabriele Bajo), da vittima di atti di bullismo nella vita "reale" diventa a sua volta carnefice in quella digitale; Francesca, (Marta Mungo), diventa vittima di *revenge porn* quando il suo ragazzo diffonde online delle sue foto in intimo; infine Elena (Benedetta Brambilla) trascorre le sue notti protetta dall'anonimato ad osservare le vite dei suoi compagni senza creare con essi un vero rapporto. La messa in scena del *Teatro del Buratto*, lungi dal demonizzare totalmente gli strumenti digitali, evidenzia alcuni dei pericoli esistenti (depressione, bullismo, frammentazione dell'identità, isolamento, *revenge porn*) e, attraverso l'analisi del report internazionale di *EU kids Online* realizzato nel 2020[1815], invita gli spettatori (e in particolare i bambini e gli adolescenti) a riflettere sulle possibili modalità per contrastare tale fenomeno.

L'ultimo spettacolo della trilogia *Io me la gioco* affronta il tema delle diverse forme di dipendenza dal gioco d'azzardo, accogliendo maggiormente (rispetto ai precedenti lavori) anche lo sguardo degli adulti. Su una scena dominata da una forte essenzialità (due semplici sedie e uno schermo sullo sfondo) un padre, giunto a conoscenza della mancata frequenza scolastica del figlio dalle parole di un insegnante, sviluppa un vero e proprio viaggio alla scoperta delle paure e delle fragilità del proprio figlio, rimasto vittima delle false promesse del gioco d'azzardo. Un percorso di crescita affrontato in realtà da entrambe le parti, le quali cercano, nonostante i diversi ostacoli, di riavvicinarsi e di riscoprire un nuovo rapporto. Lo spettacolo, nato grazie alla consulenza scientifica della dott.ssa Cristina Perilli[1816], riflette anche sul senso profondo dei termini "gioco" e "azzardo",

[1813] Su questo tema si rimanda in particolare alla lettura delle recenti pubblicazioni: Berg, V., T., Dubois, H., *Depressione senza via d'uscita? Nuove strategie per i corsi resistenti al trattamento*, Bremen University press, Bremen 2025 (in particolare le pp. 39-41); A.A.V.V., *The Use of Social Media in Children and Adolescents: Scoping*, *Review on the Potential Risks*, International Journal of Enviromental Reserch and Public Health, 2022, 19(16), 9960, pp. 1-33 (pubblicato online al seguente link: https://www.mdpi.com/1660-4601/19/16/9960).

[1814] Psicologo clinico, nonché giornalista e scrittore, nel 2010 ha fondato il progetto di aiuto online *Zheng*, il primo servizio di ascolto e aiuto psicologico, pubblico e gratuito, per teenagers su facebook. Per ulteriori approfondimenti su Calderoni e sul progetto *Zheng* si rimanda alla consultazione del seguente link: http://www.zhengunamico.it/Sito/Zheng.html.

[1815] L'intera ricerca di EU Kids Online è pubblicata online e consultabile al seguente link: https://www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf.

[1816] Per ulteriori approfondimenti sulle riflessioni dell'esperta Cristina Perilli si rimanda alla seguente pubblicazione: Alfano, A., *Ludus in fabula. Quando il vizio diventa dipendenza*, Paguro, Mercato S. Severino 2016 (in particolare le pp. 119-124).

spogliandoli dalla connotazione negativa e ricollegandoli alla dimensione del "gioco" infantile e all'azzardo inteso come momento di sfida non con la sorte ma con se stessi in virtù di una crescita e di un miglioramento personale.

A partire dal 2011 il *Teatro del Telaio* di Brescia ha intrapreso il percorso di ricerca «trilogia degli affetti»[1817], incentrato sulla scoperta dei sentimenti e delle emozioni e rivolto in modo specifico alla prima infanzia. Gli esiti hanno portato alla produzione di tre spettacoli *Storia di un bambino e un pinguino* (2011), *Abbracci* (2013) e *Nido* (2017) nei quali due attori della Compagnia (Michele Beltrami e Paola Cannizzaro) hanno esplorato attraverso un linguaggio teatrale di «rara profondità e poesia»[1818] alcuni dei temi universali dell'esistenza umana, quali l'amicizia, l'amore e la famiglia.

Storia di un bambino e un pinguino riflette sulle difficoltà di comunicare e di relazionarsi con il diverso da sé, individuando proprio nell'incontro-scontro tra due soggetti un momento fondamentale di crescita personale e sociale.[1819] La fiaba racconta, in modo tenero e poetico, l'incontro tra un bambino (Michele Beltrami) e un pinguino (Paola Cannizzaro) nonché il loro surreale viaggio verso il polo sud per riportare a casa il piccolo animale. La navigazione (evidente metafora della vita) diventa così l'occasione per i protagonisti di intrecciare una profonda amicizia che neanche i diversi ostacoli incontrati sono in grado di intaccare. Il commiato e, in seguito, il ricongiungimento dei due costituiva di fatto il lieto fine della narrazione. L'assenza totale di dialoghi, le azioni di stampo clownesco e le piccole gag surreali all'insegna del fraintendimento nonché l'uso immaginativo degli oggetti (ombrelli, barca, canne da pesca) costituiscono la cifra stilistica dell'intera messa in scena, nonché dell'intero percorso artistico della Compagnia.

Con lo spettacolo *Abbracci* Beltrami e Cannizzaro esplorano il tema dell'affettività e dell'importanza dei gesti semplici e quotidiani come quello degli abbracci, massimo esempio della «condivisione, l'unione, la tenerezza, il ritorno, la conciliazione».[1820] La narrazione segue le difficoltà di due panda nel rapportarsi tra di loro, i quali, pur piacendosi fin dal primo sguardo, non riescono, tuttavia, ad esprimere i loro sentimenti. Il racconto, presentato agli spettatori attraverso un linguaggio teatrale caratterizzato dalle medesime scelte/modalità del precedente lavoro, traccia un percorso volto ad esplorare la necessità di un'educazione all'affettività nelle nuove generazioni (elemento che sarebbe da introdurre in maniera strutturale nel sistema scolastico italiano). Una vera e propria fenomenologia degli affetti[1821] che porta i due animali a comprendere la natura dei loro sentimenti nonché a rendere il pubblico maggiormente consapevole delle proprie emozioni.

Nido, terzo capitolo della "trilogia degli affetti" diretta da Angelo Facchetti[1822], racconta la storia di due uccelli (sempre impersonati da Beltrami e Cannizzaro) che si trovano a dover affrontare i preparativi necessari in vista della nascita del figlio, un fragile uovo calato dalla graticcia. Il viaggio intrapreso dai due genitori per costruire un nido in grado di accogliere il nascituro consente di

[1817] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 53.
[1818] *Ibidem*.
[1819] Per un primo riferimento bibliografico sul rapporto tra identità, alterità e difficoltà nella comunicazione si rimanda alla seguente pubblicazione: Fadda, R. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007.
[1820] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 54.
[1821] Per una prima bibliografia di riferimento su questo tema si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Stanghellini, G., *L'amore che cura. La medicina, la vita e il sapere dell'ombra*, Feltrinelli Editore, Milano 2018; Gastaldi, S., *La terapia degli affetti. Piccola fenomenologia quotidiana del mondo sommerso*, Franco Angeli, Milano 2015.
[1822] Regista, autore nonché educatore teatrale della compagnia del *Teatro del Telaio.*

mostrare agli spettatori, attraverso l'usuale linguaggio teatrale della Compagnia, le sfide quotidiane, le piccole gioie e delusioni nonché i fallimenti che consentono di crescere. Infatti, i ripetuti tentativi di costruzione di un rifugio, che sfortunatamente continua a crollare, simboleggiano proprio il legame profondo tra i due, i quali, nonostante le avversità, decidono di rimanere uniti e di condividere i momenti belli e brutti della vita. Lo spettacolo, si pone, dunque, come un'occasione che invita a riflettere sul senso profondo della genitorialità[1823] e a comprendere che spesso quello di cui i bambini hanno bisogno è semplicemente qualcuno che li ascolti e supporti.

A partire dal 2009 Giorgio Scaramuzzino[1824], fondatore del *Teatro dell'Archivolto*, ha messo in scena una serie di spettacoli di teatro civile per bambini e ragazzi raccolti sotto il progetto *Urgenze*, un percorso di approfondimento volto ad analizzare alcuni aspetti problematici della nostra società (razzismo, mafia, infanzia negata, guerra e diritto all'istruzione).

A seguito della lettura di *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo* (2009)[1825], Giorgio Scaramuzzino mette in scena una conferenza-spettacolo, ripercorrendo fedelmente il racconto dell'antropologo Aime, per riflettere insieme ai bambini sul tema delle diversità e del razzismo, criticato proprio per la sua inconsistenza. Fulcro centrale dell'intero spettacolo è proprio l'acquisizione della consapevolezza che, nonostante la presenza di diversità (fisiche, politiche, sociali e religiose), esse non devono essere vissute con paura ma come un'occasione di crescita personale e culturale.

In *(non) Voglio andare a scuola. Ovvero stai attento agli elefanti* (2014) Scaramuzzino presenta un vero e proprio omaggio teatrale alla scuola pubblica, vista come un baluardo in grado di difendere i diritti civili e il diritto all'istruzione. L'attore, a partire della lettura di *Storia di Malala*[1826], *Viki che voleva andare a scuola*[1827] e *La scuola o la scarpa*[1828], rievoca le storie tristi di alcuni bambini (Karam, Lindang, Jackson e Viki) in condizione di svantaggio e di povertà che considerano la scuola la loro unica occasione di riscatto sociale e culturale. L'espediente narrativo per raccontare le singole storie è offerto dalle scarpe che Scaramuzzino presenta come delle vere e proprie personificazioni del vissuto di questi sfortunati bambini. Ecco, dunque, emergere le storie di Karam, proveniente da uno dei quartieri più poveri di Casablanca, di Lingdan, settimo figlio di una famiglia proveniente una piccola isola dell'arcipelago indonesiano, di Jackson, che ogni giorno deve affrontare un viaggio nella savana di quindici kilometri per andare a scuola e, infine, di Viki, un bambino albanese che vive in una baraccopoli della periferia di Milano. Tutti ben consapevoli dell'importanza della scuola e dello studio. Di contro, come forma di contrasto ironico, vengono mostrati alcuni video di ragazzini italiani in cui essi propinano ai genitori le scuse più surreali per evitare la scuola. Lo spettacolo si pone, dunque, come un momento di riflessione per far comprendere quanto la scuola pubblica sia un bene da proteggere e tutelare poiché, in fondo, come

[1823] Per una prima bibliografia di riferimento sul tema si rimanda alla seguente pubblicazione: Monguzzi, F., *Le ferite della genitorialità. Percorsi psicoanalitici di cura e sostegno*, Franco Angeli, Milano 2015.
[1824] Per ulteriori approfondimenti sulla figura di Giorgio Scaramuzzino si rimanda alla recente pubblicazione: Savoia, M., Scaramuzzino, G., *Tutti giù dal palco. Fare teatro a scuola dalla materna alle medie*, Salani, Firenze 2023.
[1825] Aime, M., *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo*, Einaudi, Torino 2016. Si veda anche: Aime, M., *La macchia della razza*, Elèuthera, Milano 2017.
[1826] Mazza, V., *Storia di Malala*, Oscar Mondadori, Milano 2014. Si rimanda anche a: Yousafzai, M., Lamb, C., *Io sono Malala. La mia battaglia per la libertà e l'istruzione delle donne*, Garzanti, Milano 2020.
[1827] Gatti, F., *Viki che voleva andare a scuola*, Rizzoli, Milano 2015.
[1828] Jelloun, T., B., *La scuola o la scarpa*, Bompiani, Milano 2000. Si veda anche: Jelloun, T., B., *Il razzismo spiegato a mia figlia*, La nave di Teseo, Milano 2018.

ricordava lo stesso Mandela, «l'istruzione è l'arma più potente che si possa usare per cambiare il mondo».[1829]

Con *Mia. Maschi violenti donne violate* (2019), nuovo capitolo del progetto *Urgenze*, Scaramuzzino riflette con il supporto dell'attrice-danzatrice Michela Cotterchio (1992)[1830] sulla visione distorta, tristemente assai diffusa e radicata all'interno della nostra società patriarcale, che considera la donna come un corpo-oggetto, un trofeo da esibire per elevare l'ego degli uomini e di cui essi possono disporre a piacimento. Lo spettacolo, che si rivolge in particolare alle nuove generazioni, descrive una violenza non solo fisica ma anche verbale, simboleggiata dalla presenza sulla scena di numerose pietre che come dei macigni schiacciano la vittima. Infatti, ad aggravare ulteriormente la situazione, sovente, si aggiunge la modalità di narrazione dei giornalisti, i quali, alla folle ricerca di *clickbait*, distorcono la realtà, arrivando perfino a instillare l'empatia nei confronti del carnefice. Ne sono una testimonianza, ad esempio, i numerosi articoli pubblicati su diverse testate nazionali (Il Giornale, 8 settembre 2019 di Luca Fazzo)[1831] sul femminicidio di Elisa Pomarelli.[1832] In essi il carnefice viene definito dai giornalisti come «un gigante buono»[1833], un uomo rozzo e semplice che ha commesso una «stupidaggine».[1834] Una definizione, a dir poco aberrante, emblematica, tuttavia, di una mentalità diffusa e dilagante. Ecco, dunque, che lo spettacolo invita a riflettere, attraverso l'esperienza teatrale, sulla necessità di un'educazione all'affettività nelle scuole, all'assunzione di responsabilità da parte degli uomini e un invito alle donne vittime di violenza a denunciare i loro carnefici.

Tra i diversi spettacoli rivolti al pubblico dell'infanzia è importante segnalare *Dire fare baciare lettera testamento* (2020), prodotto da *Teatro Koreja* in collaborazione con *Babilonia Teatri.* Lo spettacolo, un vero e proprio manifesto dei diritti dei bambini, si compone attraverso la messa in scena di molteplici piccole storie nelle quali viene esplorato il diritto al gioco infantile in tutte le sue forme. I sei attori sulla scena (tre adulti e tre bambini) danno vita a diverse sequenze per mostrare agli spettatori quanto esso sia fondamentale per la crescita e lo sviluppo della creatività/per la creazione di uno spazio in cui crescere e confrontarsi, conoscere e riconoscersi. Un vero e proprio invito a rispettare i tempi e gli spazi dell'infanzia e a non considerare i bambini come dei "piccoli adulti".

Tra i diversi spettacoli che hanno individuato nel linguaggio/caratteri espressivi del teatro di figura la forma privilegiata per rivolgersi ai bambini e ai ragazzi, è doveroso presentare la trilogia *Storia*

[1829] Mandela, N., *Lungo cammino verso la libertà: autobiografia*, Feltrinelli, Milano 2020, pp. 577-578.
[1830] Danzatrice e performer che dal 2012 lavora presso la Compagnia di teatrodanza *BlucinQue* a Torino. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al seguente link: https://michelacotterchio.wordpress.com/.
[1831] https://www.ilgiornale.it/news/politica/gigante-buono-e-quellamore-non-corrisposto-1749912.html.
[1832] Per una prima bibliografia di riferimento sul tema del femminicidio, sulla modalità di narrazione da parte dei giornalisti e sul caso di Elisa Pomarelli si rimanda, in particolare, alla seguente pubblicazione: Gheno, V., *Femminili singolari: il femminismo è nelle parole*, Effequ, Firenze 2022. Sul "peso" che le parole hanno nella nostra vita quotidiana si veda anche: Gheno, V., *Potere alle parole: perché usarle meglio*, Einaudi, Torino 2019.
[1833] La modalità di narrazione dei diversi articoli viene interamente analizzata dalla linguista Vera Gheno (1975) al seguente link: https://volerelaluna.it/in-primo-piano/2019/09/13/femminicidi-i-fatti-e-le-parole/. Si segnala che Federazione Nazionale dei Giornalisti Italiani, proprio per una corretta informazione sul tema, ha varato il 25 novembre 2017 il *Manifesto di Venezia,* un manifesto per «il rispetto della parità di genere nell'informazione» e «contro ogni forma di violenza e discriminazione attraverso parole e immagini». Il manifesto, da cui è tratta la citazione, è consultabile al seguente link: https://www.fnsi.it/upload/70/70efdf2ec9b086079795c442636b55fb/0d8d3795eb7d18fd322e84ff5070484d.pdf.
[1834] *Ibidem*.

sulle spalle di Emanuela Dall'Aglio[1835] (con la collaborazione di Mirto Baliani per il progetto sonoro), prodotta dal *Teatro delle Briciole*. Un progetto che dal 2016 al 2019 ha portato alla creazione di tre spettacoli *Rosso Cappuccetto, Gretel e Hansel* e *Gianni e il Gigante* che costituiscono «un unicum non solo nel teatro ragazzi italiano, ma nel teatro di figura tout court»[1836] sia per le modalità di narrazione sia per gli artifici scenici. Ogni messa in scena è introdotta da Gallina Cicova (Emanuela Dall'Aglio), una ricercatrice dell'RRFO (Recupero Reperti Fiabe Originali) che, prima di entrare nel vivo della narrazione, mostra agli spettatori i diversi "reperti" delle fiabe custoditi nel museo *Once Upon a Time*.[1837]

Tutte le scenografie prendono vita all'interno di un elaborato congegno-costume, un vero e proprio «manufatto vivente»[1838] nonché agente «che mantiene allo stesso tempo la sua funzione di abito»[1839] e che accoglie i diversi luoghi della narrazione come pure i personaggi dei racconti, realizzati in scale-misure differenti a seconda delle necessità e manovrati dalla stessa attrice.

In *Rosso Cappuccetto* una Emanuela Dall'Aglio dalle fattezze di abito-montagna rievoca su di sé, grazie a tale artificio scenico, il bosco, la casa, la nonna, il lupo, Cappuccetto Rosso e il cacciatore. Le voci dei personaggi, interpretati dal vivo dall'attrice, interagiscono con altre registrate e con suoni ambientali e musiche che sottolineano, talvolta in modo ironico, i diversi passaggi della narrazione.

In *Gretel e Hansel* Emanuela Dall'Aglio racconta, nelle vesti sia della personificazione della Notte sia di strega, la celebre fiaba dei fratelli Grimm, accompagnando gli spettatori in un viaggio all'insegna della paura di essere abbandonati e del coraggio necessario a ribellarsi. Un'elaborata gonna-impalcatura assume, di volta in volta, l'aspetto di un bosco, in cui Hansel e Gretel vengono abbandonati dai genitori e trovano la casa di marzapane, nonché di forno-cucina della strega. Inoltre la gonna è caratterizzata dalla presenta di un piccolo sipario in grado di rivelare e oscurare i diversi luoghi in cui agiscono i diversi personaggi.

Con *Gianni e il Gigante*, liberamente ispirato a *Sette in un colpo*[1840]*,* la spettacolarizzazione della narrazione raggiunge il suo apice attraverso la proliferazione di effetti scenici e artifici teatrali quali l'improvvisa materializzazione di due giganti, nati dallo stesso abito e impersonati da attori in costume, nonché la piccola città completamente illuminata.

L'attrice rievoca la storia di Gianni, un piccolo sarto dal multiforme ingegno, che incontra sulla via del ritorno una coppia di giganti; di fronte a un tale pericolo non solo per sé stesso ma anche per l'intera città, il bambino decide di affrontare questi esseri mostruosi in una serie di sfide di astuzia e di destrezza che lo porteranno a sconfiggere i mostri e a tornare trionfante a casa. Con questo

[1835] Per ulteriori approfondimenti su Emanuela Dall'Aglio (1974), attrice, costumista nonché scenografa, si rimanda alla sua biografia pubblicata online sul suo sito: https://www.emanueladallaglio.com/wp/about/.
[1836] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 76.
[1837] A partire dal 2021 il museo *Once Upon a Time* si è trasformato in un vero e proprio spettacolo-installazione in cui Emanuela Dall'Aglio accompagna i bambini in un viaggio all'interno dei diversi spazi del museo per ascoltare i racconti delle diverse fiabe e osservare i vari oggetti (le scarpette di Cenerentola, la mela avvelenata di Biancaneve, i sassolini di Hansel e Gretel, etc.). Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla scheda dello spettacolo consultabile online al seguente link: https://www.emanueladallaglio.com/wp/gallery/progetti-e-spettacoli/tm_pg_album/once-upon-a-time/.
[1838] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 75.
[1839] *Ibidem*.
[1840] Grimm, J., Grimm, W., *Fiabe*, Rizzoli, Milano 2017.

spettacolo, un vero e proprio viaggio iniziatico nonché una sorta di archetipo di Davide e Golia, Emanuela Dall'Aglio invita gli spettatori (e in particolare le nuove generazioni) non soccombere di fronte ai problemi e agli ostacoli, ma a considerarli come parte integrante e necessaria del nostro personale processo di crescita.

A partire dal 2021 il progetto si è arricchito ulteriormente con due successivi spettacoli *Rumori nascosti* (2021), ispirato a *I lupi nei muri*[1841], e *Ti vedo. La leggenda del basilisco* (2024). Il primo allestimento, realizzato con la medesima tecnica dell'abito-scrigno che si apre per rivelare i mondi e i luoghi nascosti del racconto, narra le vicende di una bambina che deve affrontare l'incarnazione stessa della paura che, in questo caso particolare, assume le sembianze di lupi minacciosi. In una casa isolata nel bosco i diversi rumori provocati dagli scricchiolii e dal cigolio delle porte innescano la manifestazione delle paure più profonde, prima informi e poi sempre più concrete, che la piccola Lucia si troverà a dover affrontare per salvare la sua famiglia.

La scenografia, costruita come una vera e propria casa di bambole, consente così di entrare in ogni singolo anfratto dell'abitazione (cameretta di Lucia, tetto, cucina) e di andare alla scoperta insieme a Lucia del lato nascosto dell'animo umano. Di particolare interesse la scelta di ricorrere al teatro d'ombre per mostrare la progressiva comparsa di questi lupi dagli occhi cremisi.

Nel secondo spettacolo, messo in scena con il consueto abito, Emanuela Dall'Aglio evoca la storia di una strega e del suo basilisco, un essere vittima del suo stesso potere, la capacità di trasformare in pietra qualsiasi cosa incroci il suo sguardo. Rimasto dormiente sottoterra, il sonno dell'essere viene bruscamente interrotto da alcuni uomini, intenti a compiere dei lavori per controllare le falde acquifere di una neonata città. Con la fuoriuscita del basilisco l'unico a opporsi a questa minaccia è Siro, un piccolo bambino che, contro ogni aspettativa, diviene amico del mostro, salvo poi rimanere vittima per errore del suo potere. Un antidoto magico trovato dallo stesso basilisco diventa la chiave per curare il suo amico ed essere accettato dall'intera comunità.

L'attrice, a partire dalle suggestioni offerte dalla lettura di *Lo sguardo di Medusa*[1842], invita lo spettatore ad assumere il punto di vista del "mostro", vero protagonista dell'intera fiaba, e a comprendere che, a volte, esso altro non è che la vittima stessa dell'odio degli uomini, come ricorda la stessa Natalie Haynes (1974):

> Vi vedo. Vedo tutte le creature che gli uomini chiamano mostri. E vedo gli uomini che usano quella parola. Ovviamente, sono gli stessi che si definiscono eroi. Li vedo solo per un attimo. Poi scompaiono. Ma è abbastanza. È abbastanza per sapere che l'eroe non è colui che si dimostra coraggioso o leale. A volte, non sempre - ma a volte - l'eroe è un mostro. E la creatura mostruosa? Chi è mai? È ciò che accade quando qualcuno non può essere salvato.[1843]

[1841] Gaiman, N., *I lupi nei muri*, Mondadori, Milano 2023.
[1842] Haynes, N., *Lo sguardo di Medusa*, Sonzogno, Venezia 2022.
[1843] Haynes, N., *Lo sguardo di Medusa*, Sonzogno, Venezia 2022, p. 13.

A partire dalla suggestione offerta dalla lettura di *Becco di Rame. La più bella favola per bambini tratta da una storia vera*[1844], il *Teatro del Buratto* ha messo in scena *Becco di rame* (2017), uno spettacolo pensato per esplorare i temi dell'inclusione e della disabilità. Attraverso il consueto linguaggio teatrale del Teatro su Nero, cifra stilistica della compagnia, il gruppo reinterpreta drammaturgicamente la vicenda dell'oca di razza Tolosa che una notte, per proteggere il pollaio, si è scontrata con una volpe , perdendo la parte superiore del becco. Il rapido intervento del veterinario Briganti[1845] ha portato alla creazione di una protesi in rame sperimentale grazie alla quale l'animale è riuscito a sopravvivere. La messa in scena, fondata totalmente sulla pura animazione su nero, viene presentata allo spettatore attraverso «una drammaturgia ironica e al contempo poetica».[1846] I diversi animali della fattoria accompagnano la crescita della giovane oca, creando una grande famiglia in cui tutti possono sentirsi accolti. Lo spettacolo si presenta come un vero e proprio omaggio del *Teatro del Buratto* a tutti quei bambini che, nonostante le avversità, trovano sempre la forza di amare la vita e di continuare a lottare.

Per contrastare questa «crisi nella crisi»[1847], questa forma di stagnazione esistenziale, il teatro (specialmente il teatro ragazzi e il teatro scuola) deve essere assunto dal mondo scolastico (e non solo) non come una semplice alternativa alla didattica, bensì come un'occasione per far riscoprire ai ragazzi quella dimensione comunitaria e sociale, particolarmente osteggiata dalla nostra società consumistica/consumista e capitalista, che ha nel teatro il punto di riferimento privilegiato. L'infanzia diventa, pertanto, il punto fermo da cui partire, come i diversi spettacoli presentati hanno potuto dimostrare, per riscoprirsi nuovamente bambini e diventare adulti senza perdere quella slancio vitale che ci permette di essere veramente esseri umani e non merci tra le altre merci.

III. 2 Giuliana Lanzavecchia e l'esperienza di *Bricabrac*. Un caso studio.

Giuliana Lanzavecchia (1954) e il suo *Bricabrac* può, a buon diritto, essere considerata come una tra le più rilevanti esperienze di teatrodanza e di «teatro per ragazzi e con ragazzi».[1848] Una perfetta sinergia tra arte, danza, letteratura e musica volta ad introdurre bambini e adolescenti alla scoperta del "bello" e delle opere letterarie. Un'esperienza di rara profondità artistica e culturale (nonché pedagogica ed educativa), che trova ben pochi confronti sul territorio nazionale ed internazionale.

Il presente paragrafo, composto a seguito di diverse conversazioni con Lanzavecchia, si pone come obiettivo quello di descrivere l'esperienza di *Bricabrac* attraverso l'analisi dei modelli di riferimento della fondatrice, della sua «non-metodologia»[1849] e, infine, degli spettacoli realizzati.

Ciò che accese la passione della fondatrice di *Bricabrac* per il teatro fu dunque, come la stessa artista ricorda, la scoperta, all'età di nove anni, delle opere di Sergio Tofano (1886-1973) e in particolare «l'incantesimo della sua commedia in versi per bambini *Bonaventura e la Regina in*

[1844] Briganti, A., *Becco di Rame. La più bella favola per bambini tratta da una storia vera*, Nuova Eliografica editrice, Spoleto 2014.
[1845] Per ulteriori approfondimenti sulla vicenda di Becco di rame e su Alberto Briganti si rimanda alla consultazione del seguente link: https://www.beccodirame.com/#!/page_storia.
[1846] Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, cit., p. 81.
[1847] Benasayag M., Schimt G., op. cit., p. 17.
[1848] Lanzavecchia G., *Teatro e arte. Un'idea diversa di teatro dei ragazzi*, Edizioni Corsare, Perugia 2016, p. 5.
[1849] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 21.

berlina».[1850] Proprio la messa in scena, nel contesto domestico, di tale opera permise alla piccola Lanzavecchia di esplorare «le potenzialità immaginative del verso e della parola»[1851] e di accogliere l'invito di Tofano ad andare alla ricerca dell'eleganza e del "buon gusto":

> Quell'incipit è stato l'incipit delle mie decisioni: non avrei voluto far altro nella vita che cercare di trasmettere lo stesso incanto e contagiare, se ne avessi avuto la possibilità o capacità, beninteso, altri bambini e ragazzi. Mica una missione, ci mancherebbe, era un forte impulso a stare bene con me stessa e il mondo. Vettore: il teatro.[1852]

La visione artistica e pedagogica di Tofano (in arte STO) [1853] divenne ancora più evidente con la pubblicazione del suo discorso programmatico *Recitare per i bambini* (1937)[1854], in cui l'autore, da un lato, denunciò le vetuste pratiche educative italiane fondate sulla retorica, sul nozionismo e sull'autoritarismo, dall'altro sottolineò l'estrema autorevolezza dei bambini, ritenuti perfettamente in grado di decodificare qualsiasi opera letteraria e teatrale con il corretto supporto degli adulti. Lo scopo ultimo del lavoro educativo, secondo Tofano, non era quello di fornire un semplice repertorio di nozioni a cui attingere nei momenti del bisogno, bensì di andare alla ricerca di qualcosa di più profondo, alla base della conoscenza stessa, ovvero il «buon gusto […] perché il cattivo gusto, negli impressionabili spiriti dei fanciulli, è più attaccaticcio della scarlattina».[1855] La presenza dell'adulto si rendeva, dunque, necessaria per guidare i bambini nella scoperta del "buon gusto" che, quand'anche non compreso e apprezzato del tutto nell'immediato, avrebbe contributo a costituire le fondamenta stesse degli individui:

> Inconsciamente la sentiranno e l'assorbiranno, e inconsciamente educheranno così il loro senso estetico al gusto del bello.[1856]

Un ulteriore autore, strettamente collegato all'eredità artistica e culturale di Tofano, che venne assunto come punto di riferimento, fu proprio Emanuele Luzzati (1921-2007), indiscusso poliedrico protagonista della letteratura infantile. Lo stesso Luzzati esplicitò in *Una storia lunga un milione: disegni, fotografie, spettacoli di Sergio Tofano*[1857], il suo profondo debito nei confronti di quest'artista, proprio per la sua capacità di dare vita a un linguaggio talmente evocativo, nonché rigorosamente legato alla dimensione del gioco e del teatro, da innescare continui stimoli cognitivi a seguito della lettura delle sue opere:

> La *Regina in Berlina* è stata la chiave per entrare in un mondo in cui mi sono riconosciuto e da cui poi non mi sarei più allontanato. […] Nella

[1850] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 11. Sulla figura di Sergio Tofano e sulla sua opera Bonaventura e la Regina in Berlina si rimanda in particolare alla recente pubblicazione: Menza, M., *Sergio Tofano e il signor Bonaventura*, Festina Lente, Ferrara 2022.
[1851] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 11.
[1852] *Ivi*., p. 12.
[1853] Si rimanda, inoltre, alla lettura dei seguenti articoli: Bisanti, M., *I bambini di Sergio Tofano: sulle tracce di una poetica per l'infanzia tra più linguaggi dell'arte*, in "Rivista di Storia dell'Educazione", 9(2), 2022, pp. 97-108; Cantatore, L., *Sergio Tofano fra tradizione e innovazione*, in "Rivista di Storia dell'Educazione", 7(2), 2020, pp. 37-46.
[1854] Tofano, S., *Recitare per bambini*, in "Scenario", a. VI, n. 5, Maggio 1937 , pp. 211-213.
[1855] Tinterri, A. (a cura di), *Sergio Tofano. Il teatro di Bonaventura*, Adelphi, Milano 1986, pp. 12-13.
[1856] *Ivi*, p. 13.
[1857] Luzzati, E., *Una storia lunga un milione: disegni, fotografie, spettacoli di Sergio Tofano*, Bulzoni, Roma 1980.

> *Regina in Berlina* c'è tutto quello che cerco: teatralità e ironia; fiaba e dissacrazione, stilizzazione e colore e un certo mistero nelle parole magiche di quei versi che so così bene a memoria, ma non ho saputo mai esattamente cosa volessero dire.[1858]

Le ricerche di Bruno Munari in campo artistico e figurativo divennero per la fondatrice di Bricabrac dei veri e propri punti di riferimento sia per la propria formazione personale, che degli stimoli attraverso cui innescare un percorso di crescita culturale nei ragazzi. In particolare proprio le riflessioni di Munari sul rapporto tra arte, creatività, fantasia e immaginazione, contenute ad esempio nell'opera *Fantasia* (1977)[1859], contribuirono a gettare le basi dell'intero processo creativo di Bricabrac:

> Ha fatto chiaramente capire a tutti quale rigoroso processo sia quello che conduce a ipotizzare idee, se non proprio nuove, perlomeno diverse. Quanto conti provocare riflessioni, quanto sia importante essere curiosissimi […], prendere a piene mani le buone idee altrui (per questo Bricabrac si è chiamato così, rigattierato di idee), non temere di criticarle, sfruttarle a proprio vantaggio quando occorre, capire in che modo possono aiutare a risolvere i problemi.[1860]

Calvino, anch'egli prezioso autore di riferimento, venne scelto proprio in virtù dell'asciuttezza del discorso narrativo, della sua accurata selezione dei termini, come pure per lo studio della parola e della costruzione delle frasi. Ne sono un esempio le riflessioni, contenute in *Marcovaldo*[1861] (in particolare nel capitolo *Luna e Gnac*), sui temi della percezione del tempo nella nostra società, nonché della necessità di proteggersi dall'incessante presenza dello *Gnac* all'interno delle nostre vite. Infatti, in una contemporaneità dominata dal neoliberismo, il consumismo sfrenato ha prodotto una nuova concezione del tempo, non più percepito come unitario e distinto in lineare o circolare, bensì puntillistico, ossia «frammentato in una moltitudine di particelle separate».[1862] Un eterno presente dominato dal culto della velocità e dell'immediato (Gnac), in cui ai bambini e ai giovani vengono sottratte non solo le potenzialità creative, ma il loro stesso futuro.[1863] Calvino, pertanto, già nel 1963, invitava a contrastare «l'aggressività vorace e chiassosa di Gnac»[1864] e a osservare la luna, metafora evidente di quella necessità di «dar spazio e tempo alla fantasia».[1865]

Inoltre, lo "Gnac" può essere ritrovato anche in tutte quelle interferenze e derive pedagogiche che impediscono la reale interazione con i bambini, per una presunta tutela del loro benessere mentale e psicologico. Per contro, la fondatrice di Bricabrac ritiene che solo un confronto autorevole sia la via più idonea per stabilire un autentico rapporto con essi.

[1858] *Ivi*, p. 7.
[1859] Munari, B., *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari 1977.
[1860] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 17.
[1861] Calvino, I., *Marcovaldo*, Mondadori, Milano 2023.
[1862] Bauman, Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 56.
[1863] Bauman, Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, Bologna 2009.
[1864] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 16.
[1865] *Ivi*., p. 17.

Le lezioni di questi autori, nonché la sua formazione culturale e professionale, andarono a costituire la bussola che guidò l'intero percorso artistico di Lanzavecchia e in particolare la sua creazione, ovvero l'Associazione di teatrodanza *Bricabrac*, fondata nel 1997 a Bolzano.

> Sovente ho riflettuto sul perché Luzzati, Tofano, Munari, Calvino siano per il mio modo di pensare tanto significativi: perché non erano "solo" scrittori, disegnatori, scenografi, poeti; si interessavano di tutto, poliedrici e modesti, eclettici e discreti al tempo stesso, sempre spinti dalla voglia di un passo più in là, e sempre consci dei limiti, tanta generosità e disponibilità verso ogni nuovo orizzonte.[1866]

Il teatro per ragazzi e con ragazzi viene concepito, dunque, come un vero e proprio «pondo di neri pensier»[1867] attraverso cui poter dialogare e rappresentare con i ragazzi qualsiasi aspetto della vita, persino i lati negativi, evitando tuttavia «l'ammicco banale o la spiattellata brutale».[1868] Una vera e propria sfida all'insegna del "fare insieme" e alla scoperta di tematiche e autori sovente ritenuti dagli adulti «difficili»[1869], se non «del tutto inadatti alla loro età».[1870]

Il compito dell'adulto non è, dunque, quello di «accattivarsi le simpatie dei piccoli»[1871], inserendosi a forza nel gioco del "facciamo finta che", aspetto su cui l'adulto non ha proprio nulla da insegnare ai bambini, bensì quello di introdurli al "bello" e di «guidarli con mano sicura in ciò che invece padroneggiano assai poco: ordinare, coordinare, formulare valutazioni, classificare, collegare analiticamente la gran massa di splendide associazioni che tirano fuori, e che il Gnac blocca subito».[1872]

Un aspetto su cui è importante fare luce è proprio il concetto stesso di "metodologia", termine ambiguo che tende a semplificare e a incasellare l'intero processo di lavoro teatrale. Secondo la fondatrice, infatti, sarebbe più corretto parlare di «non metodologia»[1873], che consiste nell'invito rivolto ai bambini ad andare alla ricerca del bello, del buon senso e della buona educazione, a «non aver bisogno di un bastone»[1874] a cui appoggiarsi, sperimentando cadute e fallimenti:

> Ho fatto mio un vecchio detto giapponese il bello è la conseguenza del giusto. E se c'è una cosa che i bambini hanno di profondamente radicato è la concezione del giusto e della giustizia. […]. Quindi, se aiutati, non ammaestrati come scimmiette, apprezzeranno l'idea di capire il bello: il senso di armonia, dell'equilibrio, dell'accordo anche nelle dissonanze, nelle incongruenze, nelle ambiguità, sincopi e provocazioni, a riconoscere un

[1866] *Ivi*, p. 18.
[1867] Tofano, S., *Il teatro di Bonaventura*, Alpes, Milano 1930, p. 174.
[1868] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 12.
[1869] *Ibidem*.
[1870] *Ibidem*.
[1871] *Ivi*, p. 14
[1872] *Ivi*, p. 18.
[1873] *Ivi*, p. 21.
[1874] Savater, F., *Vieni fuori, Grillo Parlante*, in "Etica per un figlio", Laterza, 2001, p. 55.

> buon costrutto nelle composizioni, in un brano musicale, in un testo narrativo, a evitare il cattivo gusto, il banale, il volgare, il superficiale.[1875]

A livello "metodologico", venne prevista per la realizzazione di ciascuno spettacolo messo in scena da *Bricabrac*, la creazione di un percorso laboratoriale, «un'idea-progetto»[1876] della durata di circa un anno, in cui si introducevano i bambini alla scoperta di un'opera letteraria, come ad esempio *Viaggio attraverso lo Specchio*[1877], che doveva essere letta e assimilata, e dalla quale sarebbero in seguito scaturite nuove ricerche nei diversi ambiti artistici e letterari (pittura, musica, danza, cinema, teatro, etc.), volte a tessere delle trame per il futuro allestimento.

Una vera e propria sollecitazione della curiosità attiva di bambini e ragazzi, i quali erano invitati ad approfondire i diversi argomenti e a non limitarsi alle sole indicazioni fornite dalla fondatrice di *Bricabrac*, la quale, per invogliare la curiosità dei piccoli uomini e sviluppare il loro pensiero critico, metteva a disposizione la propria casa e la propria biblioteca per consultare libri, ascoltare musica nonché aprire i loro orizzonti per individuare degli elementi utili allo spettacolo, ma anche per crescere in quanto persone, così da uscire dal dilagante amorfismo culturale. A partire dalle suggestioni offerte dal pensiero di Munari, il lavoro teatrale venne dunque concepito come una complessa ricerca di riflessione, di montaggio e smontaggio, una vera e propria «*palestra delle idee per essere curiosi d'arte* e fare *ginnastica mentale*»[1878]

A livello pratico in cosa consisteva questa «non metodologia»[1879] di Bricabrac? In che modo coinvolgere concretamente i bambini in un processo creativo e al contempo cercare di evitare l'imperante "Gnac"?

Lanzavecchia, ricollegandosi al lavoro di Munari con i bambini[1880], "elaborò" il sistema delle buste, una forma di artigianato creativo più articolato, ma comunque simile nei fatti alle mappe concettuali scolastiche, il cui scopo era quello di far comprendere ai bambini la complessità del processo di creazione teatrale e, al contempo, «imparare a progettare».[1881] Le buste erano caratterizzate da un'ampia sezione centrale «affiancata a mo' di raggiera sui quattro lati da altre quattro buste/tasche»[1882], in cui inserire i progetti e le idee elaborate dai bambini. Si trattava di un vero e proprio sistema per sviluppare la fantasia e lo stimolo creativo dei ragazzi, a partire dall'analisi di una filastrocca, di una sequenza, di un'opera letteraria e dare quindi vita a una sceneggiatura creativa, in cui esplorare tutti gli aspetti del complesso apparato teatrale (ambientazioni, personaggi, musiche, tipologia e durata della rappresentazione, studio della gestualità, etc.).

Per comprendere al meglio il sistema delle buste che venivano assegnate ad ogni bambino, si ritiene utile proporre un esempio concreto: un lavoro sulla *filastrocca dei tre sapientoni*.

[1875] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 15. Se proprio si vuole andare alla ricerca della metodologia (come un novello Diogene), allora questo proverbio e il concetto stesso di educazione al bello (inteso come esperienze che arricchiscono culturalmente), sono gli elementi che meglio racchiudono la "metodologia" di Lanzavecchia.
[1876] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 9.
[1877] Carroll, L., *Alice nel Paese delle Meraviglie; Attraverso lo specchio e quello che Alice vi trovò*, BUR Rizzoli, Milano 2021.
[1878] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 21.
[1879] *Ibidem*.
[1880] Munari, B., *Fantasia*, Universale Laterza, Roma-Bari 1977.
[1881] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 25.
[1882] *Ivi*, p. 27.

A partire dalla lettura in gruppo della *filastrocca dei tre sapientoni* tratta dall'*Enciclopedia dei Ragazzi*[1883], i bambini vennero esortati a inserire all'interno della busta centrale il testo della filastrocca e dare quindi vita a «una ricerca di storielle, frasi, altre filastrocche, stralci di racconto, sogni personali, ecc…», connesse in qualche modo con l'originale («qualcosa su dei sapientoni, una ciotola, un liquido in cui affannarsi»).[1884] Allo stesso tempo, essi vennero invitati a indagare anche «quello che non c'è»[1885] nel testo e a spaziare con la fantasia, tenendo presente, tuttavia, che la sezione centrale era deputata ad accogliere esclusivamente l'aspetto comunicativo-verbale necessario al fine di «trovare le battute».[1886]

Accanto alla busta centrale erano presenti, come già precisato, altre quattro buste ciascuna riguardante uno specifico parametro ("dove", "come", "con cosa" e "durata della scena") di cui i ragazzini dovevano tenere conto durante l'elaborazione fantasiosa della filastrocca.

La busta volta ad esplorare la dimensione spaziale cercava di coniugare il binomio *fantasia* e *creatività*, la prima intesa come libera esplorazione da parte del bambino delle soluzioni possibili e impossibili, la seconda come messa in atto delle idee elaborate. Infatti, l'ambientazione visiva, ovvero il «dove e come è questo dove»[1887], doveva tenere conto dei materiali e dei costi, nonché dell'ampio lavoro di pianificazione necessario per la realizzazione della scena che, come nel caso dell'esempio in oggetto, era caratterizzata innanzitutto da una ciotola e da un fluido.

> Avete disegnato il ciotolone? Quanto grande? Ci starà dentro qualcuno e come? In che materiale? Quanto può pesare? Dove si pensa di reperire il materiale? Che attrezzi occorrono per realizzarlo? Colore? Va decorato? Sta fisso o in qualche modo è mosso? […] ed espandendo la visione a un cielo, isola, piattino, remo-cucchiaio, vegetazione, tovaglia…[1888]

Si trattava, dunque, di un'elaborata analisi dello spazio scenico, di tutti i suoi possibili elementi e dei diversi rapporti volumetrici, in cui innestare successivamente l'azione teatrale.

Le altre due buste riguardavano lo studio dei personaggi agenti sulla scena ("come" e "con cosa"): nella prima si invitava a inserire «tutte le possibili idee sui tre famosi tonti sapientoni»[1889] ed eventualmente l'aggiunta di nuovi personaggi, mentre nella seconda era contenuto tutto il corredo dei sapientoni e in generale dei personaggi, ovvero «materiali per i costumi, parrucche, maschere, cappelli, barbe, occhialoni, strumenti (che ne so, cannocchiale, vela…), inserendo anche campioncini di tessuti, plastiche, carte etc…».[1890]

L'ultima busta, infine, era deputata all'analisi dei tempi della messa in scena, ovvero quelli di realizzazione, di recitazione, di accompagnamento musicale. Proprio per tale ragione, la presenza

[1883] Si riporta di seguito la breve filastrocca: Tre sapientoni vollero andare/ sopra una ciotola a navigare/ e la mia storia sarebbe stata/ molto più lunga e divertente/ con una ciotola più resistente. Si rimanda alla seguente pubblicazione: A.A.V.V., *Enciclopedia dei Ragazzi*, Mondadori, Milano 1930.
[1884] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 27.
[1885] *Ibidem*.
[1886] *Ivi*, p. 28.
[1887] Ibidem.
[1888] *Ivi*, p. 29.
[1889] *Ibidem*.
[1890] *Ibidem*.

dell'esperto diventava fondamentale per fornire ai bambini i diversi *input* e per farli riflettere sulla durata delle scene, delle battute nonché sul ritmo della narrazione e della musica.

La seconda fase consistette in un invito, che Lanzavecchia aveva accolto dalle preziose lezioni di Munari, a «distruggere tutto e rifare per aggiornare continuamente e per non mitizzare il lavoro».[1891] Si trattava di un'ovvia "provocazione" e, al contempo, di un stimolo a evitare la fossilizzazione delle idee e a rimettersi costantemente in gioco.

Dopo aver avviato un lungo dibattito al termine di questo processo, in cui i bambini esponevano, analizzavano e criticavano i rispettivi bustoni, si realizzò una busta finale, contenente le idee ritenute più valide da tutto il gruppo.

La nuova busta, dunque, costituiva la base su cui innestare ulteriori riflessioni secondo differenti criteri di intervento, proposti dalla fondatrice stessa e scelti liberamente in seguito, quali «il contrario»[1892], «la moltiplicazione»[1893], «le affinità visive»[1894], «cambi o sostituzioni»[1895] e, infine, «la relazione tra le relazioni».[1896] È necessario precisare che tali criteri, definiti da Munari all'interno dell'opera *Fantasia*[1897], vennero ripresi e applicati in modo scrupoloso dalla fondatrice di *Bricabrac*.

La modalità del «contrario»[1898] prevedeva di porsi in antitesi (totalmente o solo in parte) con quanto presente nella filastrocca o nell'opera analizzata. Ne è un esempio la scelta di rigettare, nello spettacolo di Bricabrac *Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci, così è, se vi pare*[1899], «l'atmosfera zuccherosa e stucchevole di Natale borghese»[1900] per approfondire aspetti poco conosciuti dell'opera di Hoffmann[1901] come ad esempio «sovrani di cartastraccia […] che trattano di salsicce e topi invece che dolci e regali».[1902]

La modalità della «moltiplicazione di elementi, degli agenti, delle situazioni»[1903] prevedeva di arricchire ulteriormente l'opera con l'aggiunta di nuovi innesti. Un esempio dell'applicazione di tale criterio è visibile nello spettacolo di Bricabrac *Lo specchio di Alice*[1904], in cui l'idea del doppio e della specularità erano restituite visivamente dalla scelta di realizzare costumi ed elementi scenografici «con le parti destre e sinistre, in rosso e bianco, a seconda dei ruoli e della peculiarità di agente vero o riflesso».[1905]

[1891] Munari, B., *Fantasia*, Universale Laterza, Roma-Bari 1977.
[1892] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 31.
[1893] *Ivi*, p. 32.
[1894] *Ibidem*.
[1895] *Ivi*, p. 33.
[1896] *Ibidem*.
[1897] Munari, B., *Fantasia*, Universale Laterza, Roma-Bari 1977.
[1898] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 31. Tali modalità, individuate e definite da Munari nell'opera *Fantasia*, vengono recuperate e adottate fedelmente da Lanzavecchia.
[1899] Di tale spettacolo messo in scena da Bricabrac si parlerà ampiamente in seguito.
[1900] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 31.
[1901] Hoffmann, E., T., A., *Lo schiaccianoci*, BUR Rizzoli, Milano 2018.
[1902] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 31.
[1903] *Ivi*, p. 32.
[1904] Di tale spettacolo messo in scena da Bricabrac si parlerà ampiamente in seguito.
[1905] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 32.

Col termine «affinità visive»[1906] si intende l'utilizzo di un determinato oggetto, dotato di una specifica funzione, che tuttavia veniva impiegato per altri scopi. Ne è un esempio la scelta di realizzare, nello spettacolo *Orlando Furioso*[1907], il cavallo Rabicano e l'Ippogrifo con materiali di recupero, dando vita a una vera e propria «riconversione fantasiosa di oggetti metallici di minimo costo, o riciclaggio e uso comune».[1908]

Il criterio dei «cambi o delle sostituzioni» riguarda un ampio spettro di aspetti inerenti al colore, alla materia, al peso, alla funzione, al luogo e al movimento, le cui modifiche «producevano effetti divertenti e inaspettati».[1909] Ad esempio nello *Schiaccianoci*, in sostituzione dei banali alberi di natale, si scelse di realizzare delle «vele semoventi su ruote a triangolo retto»[1910] di diverse dimensioni che, combinate tra loro, suggerivano l'idea di abeti stilizzati. Sempre nello *Schiaccianoci* si decise di operare delle modifiche al testo di Hoffmann in modo tale da far risultare i cortigiani come «i veri topi avidi […] pronti a tutto pur di avere una fetta in più di privilegi», mentre i topi simboleggiavano le paure dei sovrani e della coorte di perdere il potere.

L'ultima modalità, ritenuta quella più difficile e al contempo stimolante, era rappresentata da «una cosa che cambiando di peso e materia si trova inaspettatamente in un posto che non è il suo e si scopre il contrario di se stessa».[1911] Un esempio dell'applicazione di tale criterio è visibile nello spettacolo *Flauto d'Amor Perduto*[1912], in cui il flauto in possesso di Papageno, alter ego del Principe nella ricostruzione di Bricabrac, si trasforma in un filone di pane che viene assaporato «in barba alla svenevole concezione di esistenza di fatta di sogni senza capo né coda di Tamino».[1913]

Un ulteriore tassello per comprendere la "non metodologia" di Lanzavecchia è il concetto di «furti d'arte»[1914], elaborato dallo stesso Calvino in occasione di una conversazione intercorsa con l'artista Tullio Pericoli[1915] durante la mostra *Rubare a Klee* (1980)[1916] e pubblicata col titolo *Furti ad arte.*[1917] In essa i due autori riflettono sull'importanza e sulla necessità del "furto ad arte", inteso non come plagio bensì come un'emulazione[1918] che arricchisce sia il "ladro" sia il "derubato":

> Dovremmo parlare del piacere, del piacere che si prova a rubare, a penetrare in un sistema altrui. Ogni atto relativo a rubare, copiare, rifare, mutare,

[1906] *Ivi*, p. 31.
[1907] Di tale spettacolo messo in scena da Bricabrac si parlerà ampiamente in seguito.
[1908] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 32.
[1909] *Ibidem*.
[1910] *Ibidem*.
[1911] *Ivi*, p. 33.
[1912] Di tale spettacolo messo in scena da Bricabrac si parlerà ampiamente in seguito.
[1913] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 34.
[1914] *Ivi*, p. 35.
[1915] Per ulteriori approfondimenti sull'artista Tullio Pericoli si rimanda alla seguente pubblicazione: Ballestra, S., *Le colline di fronte: vita di Tullio Pericoli*, Laterza, Roma-Bari 2025.
[1916] Belpoliti, M. (a cura di), Calvino, I., *Guardare. Disegno, cinema, fotografia, arte, paesaggio, visioni e collezioni*, Mondadori, Milano 2023.
[1917] Calvino, I., Pericoli, T., *Furti ad arte*, Henry Beyle, Milano 2025.
[1918] Con il termine di *emulazione* si intende il desiderio di imitare e superare qualcuno in qualità e abilità dando vita a qualcosa di nuovo. Un esempio che esprime al meglio questo concetto è il rapporto tra il sonetto *In morte del fratello Giovanni* di Ugo Foscolo e il *Carme CI* di Catullo, in cui i temi descritti dal poeta latino (morte del fratello) vengono ripresi e rielaborati dallo stesso Foscolo.

> stravolgere, citare, leggere con intenzioni ladresche dà sicuramente piacere. Il piacere di riscoprire un percorso e ripercorrerlo da soli.[1919]

I due autori, parlando dei propri riferimenti artistici e letterari, sottolineano come «l'arte nasce da altra arte, così come la poesia nasce da altra poesia»[1920] e come l'imitazione di uno o più modelli sia, in realtà, non solo un fatto naturale, ma anche necessario per favorire la crescita artistica e culturale di un individuo:

> Credo che un giovane, per cominciare una qualsiasi attività creativa, non deve farsi scrupolo di imitare, di rubare.[1921]

L'arte, dunque, non deve essere concepita come delle monadi isolate, chiuse nella loro struttura, bensì come delle realtà interconnesse, che si nutrono del vivo scambio e di continui rimandi e citazioni.

Lanzavecchia, ben consapevole della portata di queste riflessioni, accolse pienamente questa visione dal momento che, se la via per raggiungere il bello, l'armonico nonché il buon gusto, passa attraverso l'arte, allora la lezione di Calvino e di Pericoli si rivela il mezzo migliore per insegnare ai bambini ad essere dei «ladri intelligenti».[1922]

> Questo chiedo loro, di imparare a riconoscere e a collegare le cinque dinamiche fondamentali: il testo e cosa comunica, lo spazio e i suoi elementi, il tempo e quindi il ritmo dello sviluppo narrativo, l'azione scenica e i personaggi agenti, e in ultimo una propria caratterizzazione personale e originale.[1923]

L'intero processo finora descritto, ripetuto innumerevoli volte attraverso un complesso lavoro di montaggio e smontaggio di idee (riferimento a Munari), costituiva l'aspetto pratico della "non metodologia" di *Bricabrac*, nonché il mezzo per arrivare a costruire spettacoli elaborati e perfetti sotto qualsiasi punto di vista. Dopo una prima serie di allestimenti che, per quanto di successo, costituirono di fatto un'approssimazione per difetto dell'idea di «viaggio nell'arte»[1924] , gli spettacoli che realmente consacrarono il lavoro della fondatrice di *Bricabrac* e che possono essere ancora oggi considerati «le punte più interessanti e significative di Bricabrac»[1925] proprio in virtù delle ricerche e soluzioni innovative, sono stati: *Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci,*

[1919] Belpoliti, M. (a cura di), Calvino, I., *Guardare. Disegno, cinema, fotografia, arte, paesaggio, visioni e collezioni*, Mondadori, Milano 2023, p. 342.
[1920] *Ivi*, pp. 335-336.
[1921] *Ivi*, p. 337.
[1922] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 36.
[1923] *Ivi*, p. 29.
[1924] *Ivi*, pp. 44-45. Si pensi, ad esempio, agli allestimenti di *Momo*, tratto dall'omonima opera di Ende, e *Mombi d'Oz* (2002), libero adattamento di *Ritorno ad Oz* di Baum con scenografia alla Luzzati. In particolare proprio *Mombi d'Oz,* spettacolo realizzato con bambini dai sei ai quattordici anni, può essere identificato come una sorta di allestimento "pilota" in cui era già possibile individuare una concezione di teatro come palestra di idee e occasione di conoscenza dell'arte. Lo spettacolo, caratterizzato dall'inserimento di elementi alla Luzzati e di collage musicali, venne invitato a partecipare al 7° World Festival of Children's Theatre (Lingen, Germania, giugno 2002). I successi ottenuti, nonché la vittoria riportata, incoraggiarono Lanzavecchia a proseguire il cammino intrapreso da Bricabrac, portando avanti un'idea di teatro inteso come percorso creativo volto a far crescere l'individuo. Per i riferimenti bibliografici delle varie opere si veda: Ende, M., *Momo*, SEI, Torino 2011; Baum, F., L., *Il Mago di Oz*, Einaudi, Torino 2014; Baum, F., L., *Il ritorno del mago di Oz*, Robin, Roma 2011.
[1925] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 38.

così è, se vi pare (2003), *Lo specchio di Alice* (2004), *Flauto d'Amor Perduto* (2006) e *Orlando Furioso* (2008). È necessario precisare fin da subito che tutto l'impianto drammaturgico degli spettacoli (testi, sceneggiatura, dialoghi, coreografie, scelte musicali e iconografiche) sono stati interamente ideati ed elaborati da Lanzavecchia stessa.

Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci, così è, se vi pare (2003), primo effettivo spettacolo "compiuto" di Bricabrac[1926], è stato definito dalla stessa Lanzavecchia come «l'allestimento più provocatorio e nell'insieme più *educativo* (parlando sempre di educazione al bello)»[1927] tra i suoi lavori.

Alla base del progetto, nato a partire da una generica idea di «Schiacciafiabe»[1928], vi fu il desiderio di mostrare come le fiabe classiche «fossero state interpretate, anche con notevoli sovvertimenti, da grandi artisti sia in letteratura sia in pittura».[1929] La scelta del gruppo ricadde ben presto sull'opera *Schiaccianoci* di Hoffmann[1930], individuata per l'assonanza fonetica con la parola "schiacciafiabe" e per la suggestione offerta dalle allora incombenti festività natalizie.

Si decise, dunque, di strutturare una prima serie di incontri in cui esplorare l'ampia opera di Hoffmann insieme ai bambini, la cui conoscenza della fiaba si limitava esclusivamente alla celebre scena del balletto. Il confronto diretto con il testo di Hoffmann permise al gruppo di prendere coscienza della vasta mole di enclave narrative («sacche di narrazione che ne contengono altre, quasi un gioco di scatole cinesi»)[1931] che rendono *Schiaccianoci* un racconto particolarmente ampio e articolato.

L'obiettivo consisteva nell'andare alla ricerca di quelle pagine misconosciute ai più, le quali, tuttavia, offrivano degli spunti maggiormente interessanti rispetto alla stucchevole cornice iniziale di Natale borghese.

Tra i diversi episodi descritti nello *Schiaccianoci*, l'enclave di Pirlipat, principessa tramutata in un orrendo mostro da Madame Mauserlink, venne identificata come testo principale su cui innestare tutte le successive riflessioni. Infatti, tale ambientazione catturò fin da subito l'attenzione dei bambini proprio in virtù delle sue componenti noir, gotiche e grottesche:

> C'è un Re ghiotto di salsicce, salamelle e coratella e che sta male se nella pietanza c'è poco lardo, ci sono topacci che glielo rubano e scatenano truculente ire regali, c'è una Regina che spadella e frigge, madame Mauserlink che giura vendetta per i suoi parenti fatti giustiziare e morte crudelmente la principessina erede tramutandola in un topastro rivoltante.[1932]

Attraverso la non metodologia delle buste creative, il gruppo scelse di caratterizzare sia i personaggi (in particolare le figure del Re e della Regina) sia l'intera ambientazione (Reggia e Bassifondi) a

[1926] Si rimanda alla nota 1922.
[1927] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 39.
[1928] *Ibidem*.
[1929] *Ibidem*.
[1930] Hoffmann, E., T., A., *Lo schiaccianoci*, BUR Rizzoli, Milano 2018.
[1931] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 39.
[1932] *Ivi*, p. 40.

partire dalla cartastraccia, ritenuta il materiale più adatto a rappresentare la boriosa inconsistenza dei due sovrani e dei cortigiani:

> La cartaccia plebea, è la materia che caratterizza i personaggi e passa velocemente a connotare tutta l'ambientazione. […] Vale poco… e soprattutto in termini economici, costa poco.[1933]

La scelta di un riferimento artistico-letterario per la realizzazione dei costumi e delle scenografie dell'intero spettacolo venne individuato nella corrente del futurismo e in particolare nell'iconografia di Fortunato Depero (1892-1960).[1934]

Proprio a partire da una generica idea di «Schiacciafiabe»[1935], iniziò a maturare nel gruppo il desiderio di voler distruggere la ben nota atmosfera sdolcinata dello *Schiaccianoci* e di dare vita così a una nuova storia, il cui incipit venne ben presto individuato nella parola «Schaccianoci».[1936] La scelta di ricorrere a questo espediente narrativo (la perdita della "I", come sarà precisato in seguito) trovò un felice riscontro proprio nel futurismo e nelle sue *parolibere*[1937], ovvero parole inventate o modificate in grado di scardinare tutti gli schemi sintattici e narrativi. La caduta della "I" del titolo segnò così un cortocircuito tale da mandare in subbuglio l'intero impianto narrativo del racconto di Hoffmann che venne interamente rielaborato in chiave futurista.

Ciò fu l'innesco che spalancò la curiosità dei bambini, i quali iniziarono ad approfondire non solo la figura di Depero, ma anche quelle di altri artisti appartenenti alla medesima avanguardia storica (ad esempio Balla[1938], Prampolini[1939], Larionov[1940] e Gontcharova[1941]) al fine di comprendere appieno la portata di tale movimento e di avere maggiori spunti e stimoli. Ben presto il campo di indagine si estese anche in altri ambiti artistici (musica, letteratura, architettura e danza), aventi come filo conduttore proprio il Futurismo. Nacque così l'idea di rendere *Schiaccianoci* uno spettacolo «tutto futurista»[1942] non solo dal punto di vista «figurativo estetico»[1943], ma anche sotto il profilo musicale, letterario e «della gestualità e dell'azione».[1944]

[1933] *Ibidem*.
[1934] Per una prima bibliografia di riferimento su Fortunato Depero si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Depero, F., *Un futurista a New York*, Tozzuolo, Perugia 2017; Scudiero, M., *Depero*, in "Art e dossier", n. 251 (gennaio 2009), Giunti, Firenze 2009; Scudiero, M. (a cura di), *Fortunato Depero: Scritti e documenti editi e inediti*, Il Castello, Trento 1992.
[1935] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 39.
[1936] *Ivi*, p. 42.
[1937] Si rimanda alla nota 1949.
[1938] Per una prima bibliografia di riferimento su Giacomo Balla (1871-1958) si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Lista, G., *Giacomo Balla: futurismo e neofuturismo*, Mudima, Milano 2009; Lista, G., Baldacci, P., Velani, L. (a cura di), *Balla: la modernità futurista*, Skira, Milano 2008.
[1939] Per una prima bibliografia di riferimento su Enrico Prampolini (1894-1956) si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Baffoni, A., *Contro ogni reazione: Enrico Prampolini teorico e promotore artistico*, Lantana, Roma 2015; Lista, G., *Enrico Prampolini futurista europeo*, Carocci, Roma 2013.
[1940] Per una prima bibliografia di riferimento su Michail Fëdorovič Larionov (1881-1964) si rimanda alla seguente pubblicazione: Kovtun, Y., *Mikhail Larionov, 1881-1964*, Parkstone, Bournemouth 1998.
[1941] Per una prima bibliografia di riferimento su Natal'ja Sergeevna Gončarova (1881-1962) si rimanda alla seguente pubblicazione: Bazetoux, D., *Natalia Gontcharova: son oeuvre entre tradition et modernité*, Arteprint, Neuilly-sur-Marne 2011.
[1942] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 41.
[1943] *Ibidem*.
[1944] *Ibidem*.

Dal punto di vista della colonna sonora *Schiaccianoci* diede vita a un «divertito duello sonoro»[1945] tra classico (Čajkovskij), moderno (Casella, Debussy, Stravinskij), contemporaneo (Rota), rock e «tangacci barbari di strada».[1946] La ricerca musicale condusse i ragazzi alla scoperta di autori quali Erik Satie (1866-1925)[1947], François Poulenc (1899-1963)[1948], Alfredo Casella (1883-1947)[1949] e Nino Rota (1911-1979)[1950], dando vita a un vero e proprio collage eterogeneo di diversi generi. Le musiche così individuate divennero una colonna portante dello spettacolo nonché elemento imprescindibile della narrazione. Da segnalare, in particolare, il contributo del Conservatorio Monteverdi di Bolzano che «ha fornito registrazioni di composizioni per l'infanzia di Casella, incisioni intonarumori di Russolo, nonché declamazioni di Marinetti tratte dal suo Manifesto per un Teatro di Varietà».[1951]

Dal punto di vista dei movimenti, delle posture e della gestualità, il gruppo si ispirò sia alle figure dei *Balli plastici*[1952] di Depero, noto tentativo dell'artista di proporre musica e danza in chiave futurista, sia ai *Triadisches Ballet* (1922) di Oskar Schlemmer (1888-1943)[1953], caratterizzati da coreografie stilizzate e astratte tipiche del Bauhaus.

Nello specifico, i *Balli plastici* rappresentarono un prezioso modello di riferimento, in quanto costituirono una delle prime sperimentazioni di un teatro d'avanguardia popolato da marionette dai colori variopinti, nonché connotate da movimenti rigidi e meccanici che richiamavano l'immaginario infantile.
I *Triadisches Ballet* di Schlemmer, invece, vennero ripresi dal gruppo proprio per i loro evidenti rimandi alle opere di Depero; si trattava, infatti, di una forma particolare di danza in cui i ballerini, abbigliati con elaborati costumi dalle forme geometriche, eseguivano movimenti precisi ed essenziali, rievocanti le movenze di automi.

Questi due modelli furono un punto di riferimento sia per la realizzazione dei costumi e delle scenografie sia per l'elaborazione di un ricercato connubio tra danza e musica. Elementi che costituirono, di fatto, uno degli aspetti fondanti dello spettacolo.

[1945] *Ibidem.*
[1946] *Ibidem.*
[1947] Per una prima bibliografia di riferimento su Erik Satie si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Boero, L., *Rida senza dare nell'occhio. Erik Satie tra umorismo e ironia*, LeMus Edizioni, Ivrea 2020; Borio, G., Monti, M., C., T. (a cura di), *Erik Satie e la Parigi del suo tempo*, LIM, Lucca 2001.
[1948] Per una prima bibliografia di riferimento su Francois Poulenc si rimanda alla seguente pubblicazione: Franceschini, F., *Francis Poulenc: una biografia*, Zecchini, Varese 2014.
[1949] Per una prima bibliografia di riferimento su Alfredo Casella si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Parisi, N., *Alfredo Casella: un pioniere italiano della musica strumentale*, Phasar Edizioni, Firenze 2023; Di Lena, C., Prayer, L. (a cura di), *Alfredo Casella interprete del suo tempo*, Libreria musicale italiana, Lucca 2021.
[1950] Per una prima bibliografia di riferimento su Nino Rota si rimanda alla seguente pubblicazione: Lombardi, F., *Nino Rota. Storia del mago Doppio e della fata Giglia*, Feltrinelli, Milano 2024.
[1951] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 41.
[1952] Si rimanda in particolare alla visione dell'opera *I miei balli plastici* realizzata da Depero nel1918 e conservata al MART di Rovereto. Si precisa, inoltre, che lo spettacolo di avanguardia *Balli plastici* venne messo in scena il 14 aprile 1918 a Roma presso il Teatro dei Piccoli. Per ulteriori approfondimenti sui *Balli plastici* si rimanda alla seguente pubblicazione: Alba, S., *I Balli plastici di Fortunato Depero: un esperimento tra Futurismo e modernismo musicale (II)*, in "Musica/Realtà", XLVII, 111, Novembre 2016.
[1953] Per ulteriori approfondimenti su Oskar Schlemmer e sui suoi *Balletti triadici* si rimanda alla seguente pubblicazione: Falcone, F., *Il balletto triadico di Oskar Schlemmer: l'attività teatrale e coreica di uno degli artisti più poliedrici del Bauhaus*, Dino Audino, Roma 2022.

Dal punto di vista letterario i principali riferimenti vennero individuati nelle liriche di Sergio Tofano e nelle *parolibere*[1954] futuriste del Marinetti, caratterizzate dal fatto di non avere alcun legame sintattico grammaticale tra loro e di non essere organizzate in periodi. Se da un lato, infatti, Tofano venne scelto proprio per la freschezza e la ricchezza del suo linguaggio, intimamente connesso al mondo infantile, dall'altro le parolibere vennero ritenute dal gruppo mezzo idoneo per introdurre l'espediente narrativo della perdita della "I" del titolo, vero e proprio innesco della narrazione.

Lo *Schiaccianoci* di Hoffmann venne così rielaborato in un complesso canovaccio futurista, dove la perdita di una "I" nel titolo, divenne il pretesto per trasformare l'intera storia in un vero e proprio viaggio metaforico nel mondo delle "parolibere" e del Futurismo stesso. La "caduta" di tale lettera, infatti, gettò nello scompiglio la stucchevole narrazione natalizia, dando così vita a una *quête* intrapresa dal gruppo nel tentativo di ricomporre lo squarcio narrativo:

> È parsa appropriata l'idea di mandare subito in frantumi la "vecchia storia" facendo perdere al nome *Schiaccianoci* la prima *i*, che così **schaccia** via la noiosa trama e apre le porte alla fantasia di un testo nuovo, tutto mirato alla ricerca della lettera perduta.[1955]

L'*ouverture* dello spettacolo è, infatti, caratterizzato dalla proiezione a sipario chiuso delle diverse lettere che, scorrendo, andavano a comporre la parola "Schaccianoci", segnalando così fin da subito la perdita della fantomatica "I": è tale errore a far precipitare la storia all'interno del Regno di Cartapesta, popolato da un Re e una Regina di cartastraccia, nonché da una turba di cortigiani, tutti in balia del terrore causato dai topi che vivono nei Bassifondi.

Un ulteriore artificio narrativo venne, inoltre, individuato, in fase di ideazione dell'opera, proprio nella nascita di Pirlipat, reinterpretata nell'allestimento di Bricabrac come uno "sgorbio narrativo" in grado di mettere ulteriormente in subbuglio l'intera narrazione. Infatti i festeggiamenti indetti dal Re per celebrare questo lieto evento diventano l'occasione per Mauserlink (regina dei topi) di uscire dai Bassifondi, attirata dal profumo del banchetto reale, e di irrompere così nella storia.

La Regina, spaventata dalla possibilità concreta di un'invasione, propone dunque a Mauserlink un patto di non aggressione in cambio di una fornitura di lardo e salsicce. Il rifiuto categorico del Re, venuto nel frattempo a conoscenza dell'accordo, di condividere tali vivande con la regina dei topi e il suo seguito, dà inizio a una vera e propria guerra tra il Regno di Cartapesta e i Bassifondi. Lo scontro, rappresentato con una perfetta armonia tra musica (Čajkovskij) e danza, si conclude con la morte di sette topi e i propositi di vendetta di Mauserlink. Quest'ultima infatti, dopo essersi intrufolata a palazzo e aver raggiunto la culla della principessa, morde la piccola erede tramutandola così in un orrendo topo.

Tale scontro non rappresenta esclusivamente una semplice battaglia, ma può essere letto anche sotto una luce sociopolitica; questa visione è dimostrata, infatti, dal breve discorso, fatto poco dopo

[1954] Tali parolibere vengono descritte da Marinetti nel *Manifesto Tecnico della letteratura futurista* (1912). Per un'edizione di riferimento si veda: Marinetti, F., T., *Manifesto tecnico della letteratura futurista*, Damocle, Venezia 2015.
[1955] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 42.

l'*ouverture*, di Drossel e Mayer, due ciarlatani di corte.[1956] La loro comparsa improvvisa è da considerarsi espediente narrativo tale da favorire una riflessione sulla reale identità degli antagonisti: chi sono davvero i topi? Le bestie che vivono nei bassifondi oppure i cortigiani con la loro natura viscida, disposti a tutto pur di arricchirsi e di rimanere nelle stanze del potere?

Proprio la trasformazione di Pirlipat in un essere logorato da una fame talmente profonda da divorare non solo i viveri del Re, ma anche i dialoghi, le scenografie, e persino l'intera storia, diviene un ulteriore elemento in grado di modificare profondamente la narrazione.

A porre un freno all'imminente implosione del racconto vi è l'intervento dei già citati ciarlatani di corte, volto proprio a cercare di correggere questa storia ormai alla deriva. Drossel e Mayer dunque, spinti dal desiderio di recuperare sia la lettera perduta che di saziare la fame inesauribile di Pirlipat, si recano nel Paese di Anihccam, una vera e propria fucina di storie composta da «marchingegni che disfano le storie e le ricombinano a seconda di certe caratteristiche».[1957] Tale espediente narrativo, «di pretta invenzione marinettiana»[1958], viene concretizzato visivamente in delle vele semoventi poste su carrelli mobili sulle quali erano presenti degli ingranaggi, costituiti da parolibere e figure geometriche, facilmente ruotabili e manovrabili.

Questa sorta di macchina senziente messa in moto dai due ciarlatani, dopo aver considerato «un milione di storie possibili»[1959], suggerisce tre diversi tagli narrativi per cercare di salvaguardare la sopravvivenza della storia: uno «tondo e morbido»[1960], uno triangolare, pungente e fatto di angoli e tagli e, infine, uno alla ricerca «della quadratura del cerchio».[1961]

Il primo mette in scena (su musica di Casella e di Satie) il tentativo di due «Pinocchietti disegnati da Depero»[1962] di ricercare la "I" perduta sulla Luna. Il secondo evoca le figure di tre Manager «di picassiana memoria disegnati per Parade»[1963], che smantellano fin da subito la storia precedente al grido di «uccidiamo il chiaro di luna!».[1964] L'ultimo, infine, racconta (su musica di Stravinskij) la triste storia della principessa Elettra, vittima come Pirlipat di una maledizione: ella, dopo essere stata colpita da un fulmine, non è più in grado di stabilire delle relazioni sociali dal momento che il suo tocco è in grado di provocare letali scosse elettriche.

Non riuscendo, tuttavia, a trovare la lettera mancante, è la stessa Pirlipat a decidere di prendere in mano le redini della storia e di cercare autonomamente una soluzione. Dopo aver ritrovato la "I" perduta nascosta tra gli ingranaggi di Anihccam, la principessa si rende ben presto conto la sua rimozione comporterebbe sia l'impossibilità da parte della macchina di elaborare nuove storie che

[1956] I due personaggi sono da considerarsi dei «ciarlatani» in quanto «uno vede bene solo a destra e l'altro vede bene solo a sinistra per una veduta d'insieme quanto mai inconcludente». Dietro a queste figure, infatti, si nasconde una sorta di parodia degli uomini di potere (o di falso potere), i quali anziché tutelare il bene pubblico perseguono esclusivamente i propri interessi. Lanzavecchia, G., op., cit., p. 42.
[1957] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 42.
[1958] *Ibidem.*
[1959] *Ibidem.*
[1960] *Ibidem.*
[1961] *Ibidem*.
[1962] *Ibidem.*
[1963] *Ibidem.*
[1964] *Ibidem.*

la perdita di "Schiaccianoci" e di "Schaccianoci". L'unico elemento certo è, dunque, la consapevolezza che «con o senza *i* ogni storia porta a un milione di storie possibili».[1965]

Lo spettacolo che debuttò nel 2002 a Bolzano nell'ambito di due rassegne locali (*Nuovo Spazio* e *Musica in Aulis*)[1966], ottenne fin da subito numerosi premi e riconoscimenti specialmente all'estero, dove la sua risonanza fu di gran lunga maggiore che in patria.

Schiaccianoci venne invitato a partecipare al *The Asia Pacific Festival of Children's Theatre*[1967], evento che si tiene tuttora a cadenza triennale nelle città di Toyama e di Takaoka in Giappone. È importante precisare, per comprendere appieno la portata di tale invito, che fino al ANNO la partecipazione al festival era rivolta esclusivamente ai Paesi che si affacciano sull'Oceano Pacifico con la sola eccezione di tre che, invece, venivano selezionati in base alla qualità del lavoro presentato. Si tratta di un complesso apparato di spettacoli, di workshop (danza, pittura, musica) e di diverse attività (Wall Newspaper Bulletin Corner, escursioni nei territori di Toyama, Exchange Dinner Party) nelle quali i bambini e ragazzi diventano i veri protagonisti. Il tutto è organizzato proprio per favorire lo sviluppo di relazioni interculturali e per educare i giovani al buon gusto e al bello (per utilizzare un'espressione cara a Tofano).

In occasione dell'edizione del 2004 (1-6 agosto), lo spettacolo di *Bricabrac* non solo venne individuato ma fu tra quelli premiati proprio per l'elevata qualità artistica e culturale. Il successo ottenuto da Bricabrac a Toyama lo si evince, inoltre, anche dalle parole del dottor Giorgio Giacomo Campanaro, direttore dal 2002 al 2003 dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo. Egli, infatti, segnalò *Schiaccianoci* al Ministero degli Affari Esteri, definendolo come un allestimento che «di gran lunga sovrastava gli altri spettacoli cui mi è capitato di assistere».[1968]

Un'ulteriore conferma del successo di Bricabrac all'estero fu la proposta da parte del *Kazuko Otani Children Art Museum* (museo d'arte per i bambini di Toyama) di dare vita a un gemellaggio artistico con il museo di Bolzano. Tale invito, tuttavia, non venne accolto dalla Provincia di Bolzano che, pur avendo sostenuto l'iniziativa di Bricabrac [1969], decise di non portare a termine la proposta di gemellaggio artistico.

Inoltre, un'ulteriore iniziativa che non venne accolta dalla Provincia di Bolzano fu l'invito a diventare membri dell'*Hand's on International Association of Children in Museums*[1970], un'associazione che sta tuttora costruendo una rete di tutti i musei del mondo (in particolare quelli con una sezione sia scientifica sia artistica) rivolti ai bambini e ai ragazzi allo scopo di stimolare la loro curiosità, creatività e l'apprendimento.[1971]

Nel contesto italiano i principali riconoscimenti avvennero in occasione della partecipazione di Bricabrac alla rassegna *1,2,3…Oplà* di Merano e della messa in scena di *Schiaccianoci*

[1965] *Ibidem.*
[1966] *Ibidem.*
[1967] Si rimanda in particolare al seguente sito: https://www.aitaiata.net/toyama-childrens-festival-2/.
[1968] La citazione è un estratto di un telefax inviato da Campanaro sia a Giuliana Lanzavecchia sia al Ministero degli Affari Esteri. Il documento è consultabile online al seguente link: http://www.giulianalanzavecchia.com/images/schiaccianoci/diraffariest.pdf.
[1969] Il viaggio di Bricabrac a Toyama fu reso possibile anche dalla copertura finanziaria garantita dall'Assessorato alla Cultura della Provincia di Bolzano. Cfr. Lanzavecchia, G., op., cit., p. 44.
[1970] https://hands-on-international.net/about/.
[1971] Cfr. Lanzavecchia, G., op., cit., p. 45.

nell'auditorium *Fausto Melotti* di Rovereto. Nel 2003, infatti, lo spettacolo di Bricabrac venne rappresentato all'interno della rassegna *1,2,3…Oplà*, una manifestazione annua organizzata dal Comune e dalla Biblioteca Civica e dedicata al libro d'artista per bambini, che, per un caso fortuito, era dedicato proprio a Sergio Tofano. Accanto alle diverse esposizioni di illustrazioni, disegni, bozzetti e costumi, l'allestimento di Bricabrac divenne un'ulteriore occasione per celebrare l'artista che meglio seppe dialogare con il mondo infantile.

Sempre nel 2003 Schiaccianoci venne richiesto e messo in scena in occasione della stagione teatrale 2003-2004 all'interno del prestigioso auditorium *Fausto Melotti* dal MART (Museo di arte moderna e contemporanea di Trento e Rovereto) di Rovereto, vero e proprio tempio del Futurismo, in quanto «unico spettacolo italiano a registro futurista per e con bambini».[1972]

Numerose furono anche le recensioni pubblicate su testate nazionali, aspetto decisamente inusuale nel caso di spettacoli realizzati dai ragazzi. Infatti, tali allestimenti erano soliti ricevere esclusivamente delle semplici «segnalazioni o presentazioni».[1973] Tra i diversi scritti è importante citare in particolare l'articolo di Gisella Vismara pubblicato su *Artribune* (2 settembre 2011) in occasione dell'ultima replica di *Schiaccianoci* (2011). In tale testo l'autrice evidenzia l'elevata qualità artistica dello spettacolo «sia da un punto di vista pedagogico che creativo e artistico, nonché teatrale […] apprezzabile soprattutto se rapportato alle altre proposte che il mercato offre oggi».[1974]

Schiaccianoci, nonostante le numerose difficoltà emerse in fase di creazione, è stato per il gruppo una vera e propria palestra della mente, un viaggio nell'arte con il teatro alla scoperta di artisti, autori, compositori che non hanno consentito solo di mettere in scena uno spettacolo, ma, cosa più importante, hanno permesso ai ragazzi di Bricabrac di arricchirsi a livello culturale e artistico:

> I ragazzini partecipanti hanno dovuto combattere con se stessi, lo confesso: è stato un lavoro complesso, lungo, pieno di difficoltà, un continuo e a volte estenuante buttar giù e ricominciare. […] E hanno dovuto combattere soprattutto questo paradosso o contraddizione: dietro la *velocità futurista* stava un'insopportabile *lentezza di ricerca.*[1975]

Il progetto[1976] di mettere in scena uno spettacolo sul secondo testo carrolliano di *Alice* incontrò inizialmente una resistenza da parte dei bambini e ragazzi, che conoscevano l'opera di Carroll quasi esclusivamente attraverso il noto cartone della Disney e che consideravano il testo come qualcosa di «noiosissimo».[1977]

[1972] *Ivi*, p. 43. Si ricorda inoltre che lo spettacolo di *Bricabrac* venne scelto proprio per inaugurare l'apertura nel 2003 del teatro *Fausto Melotti* dal MART.
[1973] *Ibidem.*
[1974] L'intero articolo pubblicato online può essere letto e consultato al seguente link: https://www.artribune.com/arti-performative/teatro-danza/2011/09/se-lo-schiaccianoci-perde-una-i/.
[1975] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 45.
[1976] Il progetto era rivolto a bambini-ragazzini di età compresa tra 8 e 14 anni (16 al massimo). Cfr. Lanzavecchia, G., op., cit., p. 47.
[1977] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 22.

Al di là delle interpretazioni psicologiche e psicoanalitiche (uno degli aspetti del già citato "Gnac") che, come ricorda la stessa Lanzavecchia, ne «han distorto i contenuti»[1978], *Alice* (e in particolare *Viaggio attraverso lo specchio*) si presenta essenzialmente come un trattato di logica, fondato su divertenti paradossi matematici e linguistici, nonché su situazioni ambivalenti, al limite dell'assurdo. Se da un lato, dunque, *Schiaccianoci* ha rappresentato «l'avvio dell'avventura nell'arte di Bricabrac»[1979], il lavoro successivo ha consentito di condurre una riflessione analitica su contenuti di carattere speculativo, dando vita a una vera e propria battaglia contro la logica e i "limiti" del pensiero.

Proprio per mostrare al gruppo i diversi paradossi logico-formali di *Alice*, si decise di invitare i ragazzi a rapportarsi in prima persona con uno di essi, stimolandoli così a «*porsi e porre domande*»[1980]:

> Attenti, ditemi se questa frase per voi è giusta o sbagliata, o meglio se è vera o falsa. Questa frase non contiene sei parole.[1981]

Si tratta infatti di un assunto paradossale in quanto anche l'affermazione del contrario ("Questa frase contiene sei parole") non rende veritiera la proposizione secondo i dettami della logica usuale.

Il quesito, vera e propria affermazione di natura paradossale, innescò fin da subito la curiosità dei piccoli uomini, che iniziarono a manifestare il desiderio di mettere in scena uno spettacolo sull'opera *Viaggio attraverso lo specchio*, considerato «molto più interessante sotto il profilo delle argomentazioni di quanto non lo sia *Alice nel Paese delle Meraviglie*».[1982]

Si decise, pertanto, di attuare una prima serie di incontri durante i quali vennero introdotti alcuni dei temi principali (ad esempio il sogno, il doppio, lo specchio), suggerendo anche la chiave di lettura dell'opera stessa. Questa, infatti, non doveva essere interpretata come una semplice fiaba, bensì come un vero e proprio manuale, costruito interamente su indovinelli di tipo linguistico, semantico, visivo nonché spaziale e temporale.

Negli incontri successivi il gruppo si confrontò con l'edizione critica *The Annotated Alice*, curata dal matematico americano Martin Gardner (1914-2010)[1983], in cui l'autore eviscera, punto per punto, i problemi di logica dello spazio, del linguaggio, della matematica, presenti all'interno delle opere di Carroll. La lettura del testo, con il supporto della fondatrice, spinse i giovani a mettere in atto una vera e propria ginnastica mentale, analizzando, attraverso il sistema delle buste creative, «gli aspetti *logico-illogici* dei paradossi»[1984] e a proporre situazioni sceniche altrettanto paradossali.

[1978] *Ivi*, p. 23. A titolo d'esempio si possono citare le seguenti pubblicazioni: Aliprandi, M., Pati, A., M., *L'alba della psicoanalisi infantile*, Feltrinelli, Milano 1999 (in particolare p. 263); Diena, S., *La psicoanalisi in ascolto dell'amore: passioni e legami*, Franco Angeli, Milano 2015 (in particolare p. 117).
[1979] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 46.
[1980] *Ivi*, p. 23.
[1981] *Ibidem.*
[1982] *Ivi*, p. 46.
[1983] Gardner, M. (a cura di), Carroll, L., *Alice nel paese delle meraviglie-Attraverso lo specchio e quello che Alice vi trovò*, Rizzoli, Milano 2015.
[1984] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 48.

Una delle molte difficoltà consistette proprio nell'individuazione, all'interno del caleidoscopico mondo dello Specchio, di un numero di episodi significativi che potevano essere reinterpretati in chiave di drammatizzazione, dal punto di vista della messa in scena:

> Li ho lasciati relativamente liberi di sguazzare nel testo, un po' di sana anarchia interpretativa, e suggerito loro di lasciarsi influenzare, condizionare anche dalle illustrazioni di Tenniel, o meglio dai suoi disegni in bianco e nero.[1985]

Tuttavia, la selezione degli episodi rappresentò solo una piccola parte del lavoro, dal momento che essi non potevano essere semplicemente messi in scena senza criteri, ma dovevano venire inseriti all'interno di un costrutto armonico (musiche, arte, battute, gestualità, movimento del corpo, etc.), integrando, dal punto di vista iconografico, «esempi visivi che coinvolgessero lo spettatore e gli fornissero adeguati elementi per comprendere i paradossi presentati».[1986] Un aspetto significativo, infatti, era proprio la necessità di concentrarsi sui paradossi di carattere visivo per non creare qualcosa di autoreferenziale, ma tale da essere mostrato e compreso dal pubblico. Per quanto interessanti, infatti, non era possibile rappresentare le riflessioni di natura logico-linguistica di *Humpty Dumpty* o ancora il sogno metanarrativo del *Re Rosso*.

Si decise inoltre di selezionare, tra i temi presenti nell'opera di Carroll, quelli ritenuti potenzialmente punti di riferimento per una rielaborazione in sceneggiatura, quali il sogno (porta d'accesso in una «dimensione di capovolgimento»)[1987], il doppio e lo specchio (nella duplice accezione di regno del contrario e del capovolto), la variazione della velocità del pensiero, la dilatazione dello spazio e del tempo, la scacchiera, le carte da gioco e gli scacchi.

La chiave di volta per tradurre quel «bel garbuglio di idee»[1988] all'interno di uno spettacolo, fondato su paradossi e dotato di personaggi agenti e di una trama d'azione, venne individuata nella scelta di «pensare a un *assurdo immaginato*», ovvero «un labirinto circonvoluto percorso da Alice […], il quale certo, nasconde e inganna, ma rivela anche a suo modo cose, fatti, direzioni, personaggi».[1989]

Dal punto di vista artistico, per cercare di assegnare alla messa in scena e al tema dell'*assurdo* una sua «veste espressiva»[1990], si suggerì al gruppo di esplorare le opere di Jean Dubuffet (1901-1985)[1991], artista caratterizzato da «un tratto ambiguamente infantile».[1992] Le sue riflessioni sul rapporto tra linguaggio (in particolare quello pittorico) e pensiero, nonché le sue sinuosità mentali visibili ad esempio nel ciclo *Hourloupe* (1962-1974)[1993], vennero individuate come degli

[1985] *Ivi*, p. 49.
[1986] *Ibidem.*
[1987] *Ibidem.*
[1988] *Ivi*, p. 51.
[1989] *Ibidem.*
[1990] *Ivi*, p. 52.
[1991] Per ulteriori approfondimenti su Jean Dubuffet, fondatore del movimento artistico dell'Art Brut, si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Marchetti, A. (a cura di), Bousquet, J.*, Il gioco della vita: lettere a Jean Dubuffet (1945-1949)*, Mimesis, Milano-Udine 2022; Cecchetto, S., Vanni, M. (a cura di), *Jean Dubuffet e l'Italia*, Silvana Editoriale, Milano 2011; Trucchi, L., *Jean Dubuffet*, De Luca, Roma 1965.
[1992] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 51.
[1993] Per ulteriori approfondimenti sulle opere di Dubuffet si rimanda alla seguente pubblicazione: Mazzotta, M., Jaeger, F. (a cura di), *Jean Dubuffet . L'arte in gioco: materia e spirito 1943-1985*, Skira, Milano 2018; A.A.V.V., *L'Hourloupe di Jean Dubuffet: Centro Internazionale delle arti e del costume, 15 giungo – 13 settembre 1964*, catalogo di mostra, Palazzo Grassi, Venezia 1964.

imprescindibili punti di riferimento per l'ossatura stessa dell'allestimento. L'arte di Dubuffet, infatti, si poneva come obiettivo proprio quello di costringere l'osservatore a perdersi nei molteplici punti di vista delle opere, intese come autentici labirinti visivi in grado di demolire i canoni della prospettiva.

> Le sue sinuosità in rosso, nero e blu su sfondo bianco sono subito piaciute, […] sottolineavano l'ambiguità dei concetti per assurdo, riuscivano a comunicare l'idea di continuo mutare di punti di vista.[1994]

Inoltre, ulteriori suggestioni figurative vennero individuate anche nelle *molas*, ricami-pitture dei Kuna (una popolazione dell'America centrale), realizzate attraverso la tecnica dell'*appliqué* inverso[1995] e nel tratto «allegro e scanzonato»[1996] di Keith Haring (1958-1990).[1997]

La nuova «veste espressiva»[1998] consentì, pertanto, di riflettere in modo ancora più analitico sulla natura del mondo dello specchio e dei diversi elementi presenti sulla scena, ovvero la scacchiera, gli scacchi e le carte da gioco. Uno dei principali quesiti emersi durante gli incontri riguardava proprio le modalità di realizzazione della scacchiera. I temi del doppio e dello specchio spinsero il gruppo ad esplorare la possibilità di costruire tre diverse scacchiere, delle quali una orizzontale e le altre verticali. Grazie al contributo finanziario della Provincia di Bolzano vennero così realizzate «due scacchiere verticali, in metallo […] una l'opposto speculare dell'altra, grandi 2 metri e mezzo di lato ciascuna, appese a tiranti e poggianti su praticabili alti circa un metro».[1999] Entrambe, decorate da un lato con motivi alla Debuffet e dall'altro con caselle bianche o rosse (come nella tradizionale scacchiera inglese), presentavano dei riquadri-caselle «da cui ci si poteva affacciare e pure sgusciar fuori»[2000], consentendo dunque di modificare a piacimento «lo sfondo teatrale».[2001]

Anche le carte da gioco vennero progettate per esprimere al meglio l'idea del doppio, al punto che si decise persino di «immaginare un doppio del doppio»[2002]: ciascuna delle dodici carte, infatti, era composta da «due quadrati di plasticaccia di un metro per uno, uniti per un lato e quindi ribaltabili».[2003] Esse rivelavano un totale di quarantotto facciate diverse tra loro e decorate su due lati con i semi delle carte, mentre i due lati restanti erano costituiti da un pannello di colore bianco o rosso (a simboleggiare i riquadri della scacchiera inglese) e da motivi alla Dubuffet. Queste vennero posizionate su dei carrelli mobili facilmente manovrabili e in grado di comporre svariate combinazioni geometriche sulla scena. Inoltre, le carte potevano sia essere indossate che disposte a piacimento sul palcoscenico.

Dal punto di vista della drammaturgia, costruita interamente sulla messa in scena di paradossi visivi, gli spunti per la realizzazione di tali paradossi sulla scena vennero individuati all'interno

[1994] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 51.
[1995] Per ulteriori approfondimenti sul popolo Kuna si rimanda alla seguente pubblicazione: Sherzer, J., *Linguaggio e cultura: il caso dei Kuna*, Sellerio, Palermo 1987.
[1996] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 23.
[1997] Per ulteriori approfondimenti su Keith Haring si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Haring, K., *Voglio stare sempre sveglio*, Mondadori, Milano 2011; Gruen, J., *Keith Haring. La biografia*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2007.
[1998] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 52.
[1999] *Ivi*, p. 53.
[2000] *Ibidem.*
[2001] *Ibidem.*
[2002] *Ivi*, p. 52.
[2003] *Ivi*, p. 53.

dell'opera *Enigmi e giochi matematici* del già citato Gardner.[2004] Dopo aver operato una selezione dei diversi rompicapi, scelti proprio in funzione dei paradossi da mostrare, si decise di optare per quelli «più azzeccati scenicamente parlando»[2005], tra i quali emersero per importanza la Scacchiera da 64 caselle di Gardner, i Polimini di Golomb e il *Tetraflexagono* di Stone.

La scacchiera di Gardner, avente alla base un'equazione matematica, era composta da 64 caselle che, opportunamente tagliate e scomposte in quattro parti, consentivano di ottenere delle scacchiere da 63 e 65 caselle, attraverso le diverse ricombinazioni. Tali variazioni numeriche istituivano una correlazione tra il numero di riquadri della scacchiera e la velocità del cervello nel pensare: al diminuire dei primi corrispondeva una contrazione del tempo e dello spazio (il cervello, dunque, ragionava così velocemente da anticipare la realtà), viceversa il loro aumento indicava una dilatazione con la conseguente perdita di occasioni (il mondo era più veloce del cervello).

> Se le caselle diventano 63, cos'è che si contrae? Il tempo? Lo spazio? O è la mia zucca che ragiona più in fretta?[2006]

Inoltre, tali riflessioni sulla percezione dello spazio e del tempo, scaturite proprio dal gioco-enigma di Gardner, erano influenzate anche delle suggestioni offerte dagli studi della relatività generale condotti da Albert Einstein (1879-1955)[2007] e dalle riflessioni della meccanica quantistica sullo spazio-tempo[2008] a cui Lanzavecchia aveva attinto per fornire ulteriori suggerimenti al gruppo.

I Polimini, termine introdotto da Solomon Wolf Golomb (1932-2016) in *Scacchiere e polimini* (1954)[2009], possono essere definiti come «un insieme di quadrati congiunti lungo i lati»[2010] e si distinguono in quattro tipologie (monomino, domino, trimino e tetramino): essi vennero scelti proprio per le loro potenzialità espressive e costituirono al contempo degli strumenti per riflettere su una visione non univoca della realtà (una sorta di relativismo conoscitivo di pirandelliana memoria). Questa forma di gioco matematico, non presente nelle opere di Carroll, venne tradotta dal gruppo in tesserine magnetiche (di foggia analoga a quelle descritte da Golomb) da applicare su pannelli, bianchi o rossi, delle già citate carte da gioco. Le diverse combinazioni di tali segni suggerivano talvolta espressioni e volti (sorpresa, disappunto, sorriso etc.), altre volte erano da intendersi come veri e propri simboli da interpretare (frecce indicative per le direzioni da prendere, interpunzioni, segni stradali).

Il *Tetraflexagono*, inventato nel 1939 dal matematico Arthur H. Stone (1916-2000)[2011], rappresentò per il gruppo uno strumento capace di concretizzare visivamente la possibilità di esplorare e rivelare

---

[2004] Gardner, M., *Enigmi e giochi matematici*, BUR, Milano 2001.
[2005] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 54.
[2006] *Ibidem.*
[2007] Per una prima bibliografia di riferimento sulla teoria della relatività generale si rimanda alle seguenti pubblicazioni: Gasperini, M., *Relatività generale e teoria della gravitazione*, Springer, Milano 2015; Einstein, A., *Il significato della relatività*, Bollati Boringhieri, Torino 2014. Su Albert Einstein si veda per una prima bibliografia di riferimento la seguente pubblicazione: De Regny, V., E., (a cura di), Einstein, A., *Il significato della relatività. Il mondo come io lo vedo*, Newton Compton, Roma 2014.
[2008] Per una prima bibliografia di riferimento si vedano le seguenti pubblicazioni: Rovelli, C., *L'ordine del tempo*, Adelphi, Milano 2017; Lederman, L., M., Hill, C., T., *Fisica quantistica per poeti*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.
[2009] Gardner, M., *Enigmi e giochi matematici*, cit., p. 63.
[2010] *Ibidem.*
[2011] *Ivi*, p. 111.

più dimensioni. Si trattava, infatti, di «divertenti strutture di carta»[2012] a sei (*esaflexagono*) o a quattro facce, consistenti in un semplice foglio di carta ripiegato secondo precise indicazioni, che «intra o extraflettendosi lungo le sue pieghe»[2013], permetteva di mostrare oltre ai canonici due lati (fronte e retro) anche altri due nascosti. Proprio per queste sue caratteristiche, il gruppo, in occasione dello spettacolo, realizzò un *tetraflexagono* di grandi dimensioni, sulle cui facce vennero scritte delle parole (scacco, regina, ordine, cuori) e mostrate allo spettatore come un vero e proprio «*trucco di magia*»[2014], reale intento di Carroll.

Anche per quest'ultimo caso le riflessioni furono nutrite dagli studi di Douglas R. Hofstadter (1945) contenuta in *Gödel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante. Una fuga metaforica su menti e macchine nello spirito di Lewis Carroll*[2015], secondo cui il nostro universo non sarebbe composto da una sola realtà, bensì da strisce che si interconnettono.

> La smemorata Regina Bianca dimostrava così che il paese di Alice, oltreché noiosamente lento […] era anche miserello di potenzialità: che gusto c'è ad aver solo un davanti e un retro?[2016]

La nostra realtà, dunque, sarebbe povera di potenzialità in quanto limitata ad un solo aspetto del ricordo, ovvero la memoria degli eventi passati; mentre il mondo della Regina Bianca era caratterizzato anche dalla presenza della memoria degli eventi futuri, ovvero quella capacità di collegare diversi frammenti del passato con ipotesi concrete del futuro (il ricordo all'incontrario).

Benché di difficile esplorazione in sede teatrale (come già descritto in precedenza) le riflessioni sui paradossi linguistici trovarono, nonostante tutto, un proprio spazio all'interno dello spettacolo, in particolare nel dialogo tra Alice e gli Stregatti del Cheshire. Si trattava, infatti, di un sagace *divertissement* costruito interamente su riflessioni di natura semantica e sul continuo ribaltamento di frasi, tale da provocare in Alice (e per estensione anche negli spettatori) un continuo scacco con la realtà:

> Per tutti è stato uno spassoso momento di riflessione sulle parole, parole e concetti e viceversa, intenzioni e espressioni, solo ribaltando la formulazione della frase.[2017]

Un ulteriore aspetto che costituiva una parte integrante della messa in scena fu la *selezione musicale*, intesa non come un semplice accompagnamento delle azioni teatrali ma come una vera e propria «voce narrante dello spettacolo, imprescindibile elemento espressivo e comunicativo».[2018]

Essa fu composta da un ricercato *collage* eterogeneo di differenti generi musicali[2019], organizzati in modo tale da costruire una modulazione armonica di momenti dialogati e di danza. È necessario

[2012] *Ibidem.*
[2013] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 55.
[2014] *Ibidem.*
[2015] Hofstadter, D., R., *Gödel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante. Una fuga metaforica su menti e macchine nello spirito di Lewis Carroll*, Adelphi, Milano 2001.
[2016] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 55.
[2017] *Ibidem.*
[2018] *Ivi*, p. 56.

tuttavia precisare che tale selezione musicale (autore, brano, genere) venne operata totalmente da Lanzavecchia, mentre i ragazzi vennero consultati esclusivamente per l'arrangiamento (orchestra, strumenti e ritmo) e per la durata di esecuzione. Ella, infatti, ritiene che i bambini non siano in grado di individuare dei riferimenti musicali precisi in quanto non ancora competenti sull'argomento e che, pertanto, l'esperto si debba porre come una guida:

> Sovente si richiede ai ragazzi un loro intervento "creativo" o "propositivo" – che non possono in realtà dare […]. Ma il risultato è che si ingenera solo maggiore confusione, li si rende (reputo in buona fede) più fragili, dubbiosi, incerti. E non può essere che così: è del tutto inutile richiedere competenze e conoscenze a chi per età ed esperienza non può averne, se non in modo assai limitato.[2020]

Dal punto di vista della critica[2021] lo spettacolo riscosse numerosi premi e riconoscimenti[2022], specialmente all'estero dove venne colta, con maggiore lungimiranza, la qualità artistica del lavoro di *Bricabrac*. In relazione al contesto italiano è doveroso ricordare, in particolare, le recensioni di Claudio Facchinelli (1943-2025)[2023], una delle voci più autorevoli del teatro ragazzi, in *Sipario* (gennaio-febbraio 2005)[2024] e del giornalista Toni Jop (1951)[2025] per conto dell'*Unità* (11 giugno 2006).[2026]

Facchinelli all'interno del suo articolo elogiò l'operato di Lanzavecchia proprio in virtù della sua capacità di avvicinare i giovani, attraverso i linguaggi del teatro, «a forme artistiche di qualità […] defilate dalle mode consumistiche».[2027] Il suo «teatro danza meta-matemagico»[2028] aveva dato vita a uno spettacolo di qualità «sorprendente, quasi professionale»[2029], in cui gli stessi ragazzi avevano sviluppato una coesione e un'autonomia tale da considerare la loro esperienza con Bricabrac come una vera e propria «scuola di vita».[2030] L'alto profilo culturale di *Lo Specchio di Alice* era testimoniano anche dalle scelte musicali, definite «raffinate ed originali», e dalla qualità delle scene

---

[2019] Moderno contemporaneo: Nino Rota (1911-1979), Hugues Le Bars (1950-2014), René Aubry (1956); jazz e classico: Sidney Bechet (1897-1959), George Gerschwin (1898-1937) e Igor Strawinskij (1882-1971). Cfr. Lanzavecchia, G., op., cit., pp. 56-57.
[2020] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 57.
[2021] Tutte le numerose recensioni sono consultabili online sul sito di Giuliana Lanzavecchia al seguente link: http://www.giulianalanzavecchia.com/alice_stampa.html.
[2022] Per tutti gli approfondimenti si rimanda al sito di Giuliana Lanzavecchia al seguente link: http://www.giulianalanzavecchia.com/alice_premi.html.
[2023] Si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione di Facchinelli da leggere in parallelo con l'esplorazione del linguaggio matematico di *Lo Specchio di Alice*: Facchinelli, C., *Matematica umanistica*, Gaspari, Udine 2020.
[2024] La recensione è consultabile online sul sito di Giuliana Lanzavecchia al seguente link: http://www.giulianalanzavecchia.com/images/alice/sipario.pdf.
[2025] Per ulteriori approfondimenti sul giornalista Toni Jop si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Jop, T., *Grillo in parole povere*, Città del sole, Reggio Calabria 2014; Jop, T., *Venezia: siamo stati noi*, Città del sole, Reggio Calabria 2019.
[2026] La recensione è consultabile online sul sito di Giuliana Lanzavecchia al seguente link: http://www.giulianalanzavecchia.com/images/alice/unita.pdf.
[2027] Facchinelli, S., *Attraverso lo specchio*, in "Sipario", gennaio-febbraio 2005.
[2028] *Ibidem*.
[2029] *Ibidem*.
[2030] *Ibidem*.

«ricche di riferimenti figurativi colti e ben lontane da quel poverismo velleitario che troppo spesso informa questo tipo di produzioni».[2031]

Un ulteriore aspetto su cui è importante porre l'attenzione è proprio la recensione pubblicata da Jop sull'*Unità*. È bene precisare, infatti, che nel caso di spettacoli con ragazzi i critici di norma sono soliti segnalare tali allestimenti al massimo con delle semplici "menzioni"[2032], mentre, nel caso di *Lo Specchio di Alice,* a sottolinearne la rilevanza e la qualità artistica e culturale fu proprio la scelta di dedicare un intero articolo su una testata nazionale. In esso il giornalista constatò la «professionalità complessiva»[2033] sia dell'allestimento sia dei giovani «attori-cantanti-danzatori»[2034] che erano in grado di gestire in piena autonomia qualsiasi aspetto della messa in scena.

Dal punto di vista della partecipazione ai festival e dei premi se da un lato l'Italia si dimostrò poco attenta nel riconoscere la valenza artistica ed educativa di Bricabrac[2035], dall'altro diversi Paesi (Germania, Russia, Gran Bretagna, India) invitarono Lanzavecchia e il suo gruppo a prendere parte a numerosi eventi. In particolare, tra i principali riconoscimenti ottenuti da *Lo Specchio di Alice* vi furono: la vittoria ai due *World Festival for Children's Theatre* AITA di Mosca (17-25 luglio 2008) e di Lingen (giugno 2010), nonché l'invito da parte di LCSNA (*Lewis Carroll Society of North America*) e LCS (*Royal Lewis Carroll Society of United Kingdom*) a mettere in scena tale spettacolo presso la Cambridge University nell'ambito delle celebrazioni per i 150 anni di *Alice*.[2036]

Lo spunto per il successivo spettacolo di Bricabrac *Flauto d'Amor Perduto* (2006) venne offerto dai numerosi eventi nazionali e internazionali che, all'epoca, si stavano organizzando in occasione delle celebrazioni dell'anno mozartiano (2006).[2037] La scelta, tuttavia, di affrontare con i ragazzi temi quali la lirica, l'opera e la musica classica venne ritenuta dalla fondatrice di *Bricabrac* come una proposta che difficilmente sarebbe stata accettata dal gruppo:

> L'opera lirica è sempre percepita come un ingombrante macigno pesantissimo per orecchio, occhio, attenzione. Sovente anche da chi la conosce e magari l'apprezza. Quindi mi aspettavo un coro compatto di rifiuti e resistenze[2038]

Con grande sorpresa, invece, al solo udire il nome di Mozart i ragazzi dimostrarono entusiasmo e un vero e proprio senso di aspettativa, una sorta di manifestazione di quella tensione all'infinito (*Streben*) caratteristica del Preromanticismo tedesco. Infatti, benché la loro conoscenza delle composizioni di Mozart fosse limitata esclusivamente a qualche motivetto divenuto *jingle*

[2031] *Ibidem*.
[2032] Cfr. Lanzavecchia, G., op., cit., p. 58.
[2033] Jop, T., *«Alice»? È più di un bel gioco da ragazzi*, in "L'Unità", domenica 11 giugno 2006.
[2034] *Ibidem*.
[2035] Lo spettacolo venne replicato numerose volte per le scuole di Bolzano al Teatro Haus der Kultur (elementari, medie, superiori, istituti di formazione per insegnanti). Lo spettacolo venne anche messo in scena al MART di Rovereto (16 febbraio 2006). Cfr. Lanzavecchia, G., op., cit., p. 58.
[2036] Cfr. *Ivi*, p. 60.
[2037] Si pensi, ad esempio, al convegno di studi internazionale organizzato nel 2006 dal Dipartimento di Scienze Musicologiche dell'Università di Pavia (sede di Cremona) in occasione del duecentocinquantesimo anniversario della nascita di Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791). Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla seguente pubblicazione: Fornari, G. (a cura di), *Quinto seminario di filologia musicale Mozart 2006*, ETS, Pisa 2011.
[2038] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 62.

pubblicitario, venne subito identificata come «pura evocazione teatrale»[2039] in grado di proiettare il pensiero su «un orizzonte fantastico».[2040]

Lanzavecchia iniziò, dunque, a proporre ai ragazzi una serie di «*ascolti esplorativi*»[2041] delle diverse opere di Mozart (concerti, sonate, quartetti) tra le quali l'*ouverture* di *Bastien et Bastienne*, primo *singspiel* realizzato dal compositore austriaco all'età di dodici anni (dettaglio che suscitò enorme stupore nel gruppo), e il *Flauto Magico*, suo ultimo lavoro musicato nel 1791 su libretto di Emanuel Schikaneder (1751-1812).

Un primo modello di riferimento, sia figurativo che artistico, venne individuato nelle opere di Marc Chagall (1887-1985) e in particolare nel suo personale allestimento del *Flauto Magico,* realizzato in occasione dell'apertura della nuova sede del Metropolitan di New York nel 1966 al Lincoln Centre.[2042] Il progetto, della durata di circa tre anni, impegnò l'artista nella realizzazione sia dei costumi che delle scenografie, tra le quali è importante ricordare l'imponente sipario realizzato in collaborazione con il designer russo Volodia Odinokov e tredici fondali alti ciascuno ben venti metri. [2043] Il Fauvismo onirico di Chagall, intriso di simbolismo e di rimandi alla fantasia infantile, entrò a tal punto in sintonia con l'opera di Mozart da diventare un vero e proprio commento visivo, una sorta di «*partitura pittorica o pittura musicale*».[2044]

Tuttavia, l'idea di confrontarsi con l'allestimento di Chagall, visionato dal gruppo proprio a partire dalla lettura del *Il flauto magico a colori*,[2045] generò nei ragazzi un sentimento di timore ed estrema riverenza dal momento che la sua interpretazione venne definita «troppo perfetta e troppo alta»,[2046] un vero e proprio "mostro sacro" con cui era impossibile rivaleggiare:

> A tradurre il loro disagio, o si riproponeva il Flauto esattamente come inventato da Chagall, o "lavorare" sulla sua opera e tratteggiare qualcosa d'altro aveva il sapore di una gratuita violazione nei confronti dell'artista, e un ripiego insoddisfacente per loro.[2047]

Divenne necessario, pertanto, andare alla ricerca di nuove strade, aventi sempre come filo conduttore il *Flauto Magico*, in grado di dare vita a un vero e proprio connubio tra musica, pittura e poesia, in modo analogo al lavoro di Chagall. L'intento del gruppo fu, dunque, quello di innescare una profonda riflessione su tali temi a partire dall'individuazione di alcuni autori di riferimento e dall'analisi di diverse opere.

Un aiuto prezioso venne offerto dal soprano Gemma Bertagnolli (1967)[2048] che, a seguito di diversi incontri col gruppo, permise di attuare un'analisi musicale dell'opera mozartiana, al fine di far

---

[2039] *Ibidem.*
[2040] *Ibidem.*
[2041] *Ibidem.*
[2042] Si rimanda alla consultazione della seguente pubblicazione: Chagall, M., *Il flauto magico a colori*, Donzelli, Roma 2012.
[2043] Cfr. Chagall, M., *Il flauto magico a colori*, Donzelli, Roma 2012.
[2044] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 62.
[2045] Chagall, M., *Il flauto magico a colori*, Donzelli, Roma 2012.
[2046] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 64.
[2047] *Ibidem.*
[2048] Per ulteriori approfondimenti su Gemma Bertagnolli si rimanda in particolare al suo sito internet: https://www.gemmabertagnolli.it/biography.

comprendere meglio la vicenda, i personaggi nonché le scelte armoniche e melodiche. Al di là delle allusioni esoteriche e delle interpretazioni filosofiche, percepite dai membri di Bricabrac come delle «forzose appiccicature intellettualoidi»[2049], ciò che colpì i ragazzi fu proprio «la valenza piena della poesia che permea il capolavoro: leggerissima e sorridente poesia della gioia, del piacere, della vita, del bello, della sfida e del valore giocando con i molti registri dell'ironia».[2050]

Dal punto di vista poetico, Shakespeare venne individuato come il più alto modello letterario tale da essere degnamente accostato all'opera di Mozart e, al contempo, da «essere accolto da ogni sensibilità».[2051] A partire da un'esplorazione delle diverse opere shakespeariane, i membri di Bricabrac approdarono alla scoperta di *Sogno di una notte di mezza estate*[2052] e di *Pene d'Amor Perdute*[2053], due commedie del Bardo scelte proprio in quanto «lievi e immateriali proiezioni di desideri, pulsioni, ricerche, lotte… come nella materia narrativa del Flauto».[2054]

Inoltre l'esplorazione delle fonti letterarie del *Flauto Magico*, in particolare dell'opera *Oberon, Koning der Elfen* di Karl Ludwig Giesecke[2055], consentì di cogliere alcuni rimandi e collegamenti, sia di trama che di personaggi, all'interno delle già citate commedie di Shakespeare. Tale «combinazione di convergenze»[2056] avvalorò ulteriormente la scelta di dare vita a una sorta di *pastische* tra il libretto di Schikaneder, i due drammi shakespeariani e le soluzioni offerte dalle *buste creative*. Si decise così di far confluire in un *Flauto* ridotto all'essenziale (serpenti-draghi iniziali, dame, ricerca di Pamina e Papagena, scontro tra Sarastro e la Regina della Notte e ricerca del flauto) «quegli innesti di trame»[2057] tratti dal *Sogno* e da *Pene d'Amor Perdute*, «che meglio potevano connotare i personaggi».[2058]

Cogliendo le suggestioni presentate dal Bardo nel *Sogno*, il teatro venne concepito come una «casa per l'immaginazione»[2059] già "abitata" dalla musica di Mozart e che, tuttavia, doveva essere dotata di «un suo arredo, corredo e modalità d'azione».[2060]

Pertanto, dal punto di visto stilistico si suggerì al gruppo di strutturare la messa in scena attorno al «gioco del volo»[2061], inteso come un librarsi sulle ali della fantasia, dell'ironia, dell'immaginazione nonché della possibilità di «tendere corde aeree per collegare sprazzi di trame e intrecci».[2062] L'intento era quello di creare, a partire dal connubio dei linguaggi di Mozart e di Shakespeare, un allestimento dai tratti aerei, liberatori e ironici. Una vera e propria "presa in giro" della pesantezza dell'opera lirica.

[2049] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 64.
[2050] *Ibidem.*
[2051] *Ivi*, p. 65.
[2052] Per un'edizione di riferimento si veda: Shakespeare, W.*, Sogno di una notte di mezza estate*, BUR, Milano 2024.
[2053] Per un'edizione di riferimento si veda: Shakespeare, W., *Pene d'amor perdute*, Garzanti, Milano 2021.
[2054] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 65.
[2055] Si tratta di un riadattamento (se non un vero e proprio plagio) dell'omonima opera realizzata dalla librettista Friederike Sophie Seyler (1738-1789). L'opera di Giesecke venne commissionata da Schikaneder, amico nonché impresario del Theater auf der Wieden, e costituì una delle fonti letterarie del *Flauto Magico* di Shakespeare.
[2056] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 65.
[2057] *Ivi*, p. 73.
[2058] *Ibidem.*
[2059] *Ivi*, p. 66.
[2060] *Ivi*, p. 67.
[2061] *Ivi*, p. 65.
[2062] *Ivi*, p. 68.

Al fine di assegnare all'allestimento una sua veste espressiva incentrata sul tema del "volo", si invitò il gruppo a esplorare le opere di Joan Miró (1893-1983)[2063] e Alexander Calder (1898-1976)[2064], artisti scelti proprio per la loro capacità di materializzare «sogni colorati, molto aerei e ariosi».[2065] Le proiezioni dei lavori di Mirò, riprodotte su un grande telo in PVC, oltre a evocare «spazi aperti di colore e ironico gioco compositivo»[2066] costituirono, di fatto, lo sfondo dell'intera *pièce,* che poteva essere nascosto o rivelato secondo necessità. Infatti, l'unica vera e propria scenografia era costituita da un sipario bianco, una sorta di «diaframma»[2067], che divideva il palco in due parti (fantasia e realtà) e che poteva essere manovrato a piacimento per mostrare o celare i diversi spazi della narrazione.

Inoltre, la dimensione aerea e onirica della messa in scena venne ulteriormente alimentata dai *Mobiles*[2068] di Calder che, nella reinterpretazione di Bricabrac, vennero trasformati in «nuvole calderiane in perpetuo scendere e salire».[2069]

Come ulteriore elemento, atto ad arredare la casa del teatro, i membri di Bricabrac individuarono nel mondo circense il «rimando più coerente e immediato»[2070] per esprimere al meglio queste suggestioni visive. Prendendo ispirazione (il già citato *furto d'arte*) dal poetico circo di Slava Polunin (1950)[2071] e dall'affascinante *Cirque du Soleil*[2072], il gruppo giunse ad elaborare un proprio «*soleil* di stampo casalingo».[2073] In particolare si decise di introdurre nell'allestimento trapezi, scalette e il già citato sipario bianco, aventi funzione di «ponti aerei mobili»[2074] che comparivano sia da dietro le quinte che dalla graticcia. La loro presenza o assenza era volta proprio a «suggerire vie d'accesso, di fuga, di nascondiglio, di trappola, di sorpresa»[2075] e a tradurre visivamente il dinamismo aereo su cui era fondata l'intera *pièce*. Gli stessi costumi, pur essendo costituiti da semplici tute colorate, erano in grado di restituire, attraverso piccoli accorgimenti, quell'atmosfera circense propria della narrazione. Ne sono degli esempi i «grotteschi camauri»[2076], copricapi caratterizzati da protuberanze simili a corna, indossati dai feroci draghi della notte e le gonne simili a piume di uccello delle «piccanti e coloratissime Papagene».[2077] Un'ulteriore testimonianza, di

[2063] Per una prima bibliografia di riferimento sul celebre artista si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Penrose, R., *Mirò*, Ghibli, Milano 2021.
[2064] Per una prima bibliografia di riferimento sul celebre artista statunitense si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Calder, A., Venturi, R. (a cura di), *Scritti e conversazioni*, Abscondita, Milano 2009; Carandente, G., *Alexander Calder*, Electa, Milano 2008.
[2065] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 67.
[2066] *Ibidem.*
[2067] *Ivi*, p. 72.
[2068] Si trattava di delicate sculture astratte sospese e cinetiche costituite principalmente da elementi in ferro, acciaio e legno, alcuni dei quali erano animati da motori elettrici, dal vento e dall'acqua. Per ulteriori approfondimenti sui *Mobiles* di Calder (termine coniato nel 1932 da Marcel Duchamp) si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Carandente, G., *Calder: mobiles et stabiles*, Edition Rencontre, Lausanne 1970.
[2069] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 67.
[2070] *Ibidem.*
[2071] Per una prima bibliografia di riferimento su Slava Polunin si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Polunin, S., Tabachnikova, N., *Alchemy of snowness*, Wilkinson Publishing, Melbourne 2017.
[2072] Per una prima bibliografia di riferimento sul *Cirque du Soleil* si rimanda alla recente pubblicazione: Filion, L., J., *Cirque du Soleil. Complicités innovantes: des joyeux lurons créent une multinationale du divertissement*, JFD, Montréal 2023.
[2073] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 67.
[2074] *Ivi*, p. 72.
[2075] *Ibidem.*
[2076] *Ivi*, p. 69.
[2077] *Ibidem.*

grande impatto visivo, fu la scena della trasformazione dei draghi della notte in seducenti dame: attraverso il ricorso a un espediente scenico (la discesa dalla graticcia di grucce) le ragazze del gruppo ebbero modo di eliminare quei mostruosi copricapi e di arricchire i loro costumi con delle eleganti aggiunte (gonne e successivamente maschere), tali da rendere ancora più manifesta la loro metamorfosi in ammalianti fanciulle.

Un ulteriore elemento in grado di evocare le atmosfere circensi fu la scelta del gruppo di introdurre nell'allestimento un vero e proprio gioco di drappeggi, una sorta di grandi pepli manipolati dagli stessi ragazzi e aventi la funzione di rafforzare la dimensione onirica ed evocativa. Ne è un esempio la scena dell'apparizione dei draghi della notte, in cui tali elementi scenici rievocherebbero un cielo in tempesta. Si trattava in sostanza di veri e propri teli da imbianchino che vennero scelti dal gruppo sia per il loro costo contenuto[2078] che per l'atmosfera che erano in grado di evocare grazie anche alle variopinte luci dei riflettori.

Un ulteriore filo conduttore dell'intera narrazione (oltre al già citato "volo") venne individuato nel tema dell'*ironia*, visibile in particolare nella danza e nella stessa scrittura scenica:

> In parole povere riderci su. Intanto prima, durante e dopo, il gruppo si è sempre divertito moltissimo a trovare soluzioni spassose nella drammaturgia, per non parlare poi dei momenti diretti in palcoscenico, dove i primi a divertirsi come matti erano proprio loro, i ragazzi.[2079]

Dal punto di vista della danza, l'ironia si riscontrò specialmente nella "presa in giro" da parte del gruppo dei passi fondamentali della danza classica: in occasione della «spassosa scena gershwiniana di contesa»[2080] tra Papageno e Tamino, nel tentativo di attirare le attenzioni di una figura femminile, i passi di danza, eseguiti «cialtronescamente»[2081] dai due, divennero dunque delle «offerte al rialzo»[2082] per conquistare il cuore della fanciulla.

Per quel che concerne la scrittura scenica è importante ricordare la scelta del gruppo di reinterpretare il flauto di Papageno come un «panino/flauto da sbocconcellare, sputacchiare, ridurre in briciole per attirare golose Papagene».[2083] Infatti se da un lato Papageno viene descritto come una figura concreta e amante dei piaceri della vita (aspetto simboleggiato proprio dal flauto-pane), dall'altro gli si contrappone un Tamino perso totalmente nel suo idealismo:

> *... che poi si perdono le cose più importanti della vita* (impugnando il panino) *quelle che saziano tempo, spirito ... e prima di tutto la pancia* (addenta il panino e molla una Papagena).[2084]

Anche i personaggi del re Sarastro e della Regina della Notte, madre di Pamina, vengono riletti secondo un'ottica più leggera e ironica: Sarastro viene raffigurato come un costume privo della testa

[2078] Si ritiene utile precisare che per la progettazione e la realizzazione dei diversi spettacoli e degli elementi scenici Bricabrac ha sempre cercato di andare alla ricerca di mezzi di recupero o dai costi molto contenuti.
[2079] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 70.
[2080] *Ivi*, p. 72.
[2081] *Ibidem.*
[2082] *Ibidem.*
[2083] *Ivi*, p. 71.
[2084] *Ibidem.*

e interamente trapuntato di «motti, sentenze, parole e citazioni stampate».[2085] La Regina della Notte, invece, viene presentata come una donna «orgogliosa e presente»[2086], irritata per la «fatua personalità»[2087] della figlia e in perenne lotta contro il «cerebrale autocompiacimento maschile»[2088] di Sarasto nonché le false lusinghe degli uomini. L'astio della Regina nei confronti del Re e dei due protagonisti è testimoniato anche dalla suggestiva scena in cui questa, seduta su un trono sospeso in aria (una semplice sedia dell'Ikea fissata con dei cavi), intona il *Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen*, un vero e proprio canto carico di rancore e odio.

Un'ulteriore soluzione che contribuì a rafforzare il tratto "aereo" dello spettacolo, fu l'aggiunta dei «deliziosi angioletti mozartiani»[2089], reinterpretati da Bricabrac come dei «monelli […] su delle sgangherate biciclette "calderiane"»[2090], il cui provvidenziale intervento era volto a sottrarre i due protagonisti dalle grinfie della Regina, a introdurli alle prove del «fuoco e del gelo d'amore»[2091] e, infine, a salvarli da un «patetico tentativo di suicidio».[2092]

Inoltre, la stessa scelta di inserire un'*ouverture* metateatrale contribuì fin dall'inizio a privare la messa in scena della pesantezza che spesso caratterizza le opere liriche; infatti i membri di Bricabrac, interpretando «un improvvido gruppo di spettatori ritardatari»[2093], finiscono per essere catturati dalla musica del flauto e attirati sul palcoscenico, diventando così «attori della stessa *pièce*»[2094]:

> Il vecchio gioco del teatro nel teatro, si obietterà, ma sempre accattivante, da condurre fino alla fine, quando sulle note del *Pa pa pa* mozartiano, ridiscendono in platea, applaudono ed entusiasticamente si applaudono, festoso modo per dire di avere appieno compreso la lezione di leggerissima ironia propria del *Flauto*.[2095]

Come nei precedenti allestimenti e in misura ancora maggiore nel caso del *Flauto Magico*, la musica non venne concepita come una semplice colonna sonora, bensì come la «*voce narrante* della messinscena»[2096], un vero e proprio mix eterogeneo di generi e autori differenti. Oltre all'indiscussa presenza di Mozart (arie tratte dal *Flauto Magico* e da sonate per pianoforte), il linguaggio musicale dello spettacolo comprendeva esecuzioni di Hugues Le Bars (come ad esempio *Petite inquiète* e *Luce*), definite dalla stessa Lanzavecchia come «splendidamente teatrali»[2097], di Gershwin (in particolare una versione lenta e sensuale di *I've got A Crush On You* cantata da Cleo Laine), di Santa Esmeralda[2098] (una versione strumentale di *Don't let me be misunderstood*) e di René Aubry.

[2085] *Ivi*, p. 68.
[2086] *Ivi*, p. 71.
[2087] *Ibidem.*
[2088] *Ibidem.*
[2089] *Ivi*, p. 69.
[2090] *Ibidem.*
[2091] *Ivi*, p. 72.
[2092] *Ibidem.*.
[2093] *Ivi*, p. 69.
[2094] *Ibidem.*
[2095] *Ibidem.*
[2096] *Ivi*, p. 73.
[2097] *Ibidem.*
[2098] Celebre gruppo musicale formatosi negli anni Settanta e guidato da Leroy Gomez (1950).

L'elaborato «patchwork»[2099] sonoro ricevette il plauso non solo del pubblico, ma anche di professori e docenti del Conservatorio di Bolzano i quali si dimostrarono «assai divertiti, ritenendo i contrasti musicali non solo congruenti ai quadri scenici, ma anche "non malaccio" dallo stretto punto di vista della qualità musicale».[2100]

Un ulteriore aspetto che ritengo sia necessario sottolineare è proprio la capacità dei membri di Bricabrac di gestire in piena autonomia tutti gli aspetti della macchina scenica, dai semplici cambi di costumi allo spostamento dell'intera scenografia (come nei precedenti spettacoli già descritti). Anche questo dettaglio suggerisce l'elevata qualità artistica, umana e professionale di Bricabrac e della sua fondatrice, la quale, come una vera maestra di vita, ha fornito ai ragazzi delle ali per librarsi e solcare i cieli del bello, della fantasia e del buon gusto.

Dal punto di vista dei premi e dei riconoscimenti, lo spettacolo *Flauto d'Amor Perduto* venne accolto in modo estremamente positivo sia in Italia che all'estero, dove la sua risonanza fu di gran lunga maggiore che in patria (com'era già avvenuto per i precedenti lavori di Bricabrac).

In particolare l'allestimento di Bricabrac venne ospitato all'interno di numerose rassegne di grande prestigio, tra le quali è doveroso citare *Key to Europe* e *Bolzanodanza*: la prima, indetta dalle Intendenze Scolastiche italiana, tedesca e ladina, aveva come obiettivo quello di far conoscere e promuovere esperienze di studio in Europa; la seconda, invece, è tuttora nota per essere una delle più prestigiose ribalte italiane dedicate alla danza. Proprio in occasione di tale festival (16-30 luglio 2006, Bolzano) lo spettacolo *Flauto d'Amor Perduto* venne presentato all'interno del Teatro Comunale (24 luglio 2006) in veste di «*evento speciale* per giovani da giovani»[2101], ottenendo il plauso della stessa Direzione Artistica:

> Questa compagnia di giovani artisti ha collezionato negli ultimi anni riconoscimenti a livello nazionale e internazionale per le sue appassionate interpretazioni di teatro per ragazzi.[2102]

Tra i riconoscimenti *Flauto d'Amor Perduto* vinse non solo la partecipazione al *1th World Festival of Children's Performing Arts in Toyama* (13 luglio-5 agosto 2008), ma venne anche scelto per inaugurare il Festival stesso all'interno della prestigiosa Aubade Hall. In tale occasione Bricabrac coinvolse all'interno della messa in scena alcune piccole allieve della Compagnia Kasai di danza nel ruolo di «piccole Papagene»[2103] che comparivano nel finale dello spettacolo:

> Bricabrac con questo spettacolo ha raggiunto una piena maturità espressiva nel teatro-danza destinato ai ragazzi. Maturità attestata, del resto, anche dai riconoscimenti a livello nazionale ed internazionale ottenuti in questi anni, tra cui va ricordata nel 2004, la vittoria all'Asian Pacific Festival of Children's Theatre, a Toyama, in Giappone.[2104]

[2099] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 74.
[2100] *Ibidem.*
[2101] *Ivi*, p. 75.
[2102] *Ibidem.*
[2103] *Ivi*, pp. 75-76.
[2104] Citazione tratta dall'articolo sul quotidiano Alto Adige del 30 luglio 2006, consultabile online sul sito di Giuliana Lanzavecchia al seguente link: http://www.giulianalanzavecchia.com/images/flauto/altoadige2.pdf.

Un'ulteriore testimonianza della rinomata qualità artistica del gruppo è confermata anche dall'articolo pubblicato sul quotidiano Alto Adige (25 luglio 2008) in relazione proprio alla trasferta di Bricabrac in Giappone:

> Bricabrac ha passato le selezioni nazionali, europee ed internazionali, classificandosi tra i 15 gruppi, su 200 aspiranti, ammessi a partecipare al prestigioso festival che si terrà nell'immenso teatro di Toyama. […] Dall'Europa solo 3 squadre, tra cui la nostrana Bricabrac, sono state ammesse al festival. […] Bricabrac sarà il primo gruppo straniero ad esibirsi e inaugurerà così il festival.[2105]

Una conferma dell'eccellente qualità del lavoro di *Bricabrac* fu anche l'invito del già citato Giorgio Campanaro, Direttore dell'Istituto Italiano di Cultura a Vienna, a rappresentare proprio in tale città il *Flauto d'Amor Perduto* quale spettacolo per ragazzi in occasione delle celebrazioni dell'anno mozartiano. L'assenza di ulteriori fondi, tuttavia, non rese possibile onorare tale invito.

Il successivo spettacolo *Orlando Furioso* (2008), rappresentò l'ultima produzione di Bricabrac, un vero e proprio viaggio nel poema di Ariosto in forma di cantata pantomima in ventun quadri musicali.

La prima idea alla base del progetto fu quella di costruire uno spettacolo a partire dall'opera *Il Maestro e Margherita* (1967)[2106] di Michail Bulgakov (1891-1940)[2107] che i ragazzi «in massima parte ignoravano».[2108] Tuttavia, a seguito di un confronto diretto con tale testo, gli stessi membri di Bricabrac constatarono l'estrema difficoltà nel tradurlo in azione drammatica. Pertanto si decise di andare alla ricerca di una nuova strada che venne individuata quasi per caso: in occasione di uno dei suoi «vagabondaggi per le biblioteche»[2109], infatti, la fondatrice di Bricabrac entrò in possesso di *L'ottava d'oro: la vita e l'opera di Ludovico Ariosto*[2110], un volume ricco di interventi critici di esperti scritto nel 1933 in occasione del quarto centenario della morte del poeta.

Dopo una prima resistenza dettata dal timore di essersi imbattuta in un'opera piena di «altisonante retorica fascista»[2111], Lanzavecchia iniziò ad addentrarsi nelle pagine di questo ampio tomo e, con sua grande sorpresa, si imbatté in una serie di «interventi spiritosi, arguti, intelligenti, pieni di ironia, ma anche di grande padronanza della materia, […] ricchi di riflessione su tutto».[2112] In particolare la lettura del saggio *Una lezione di futurismo tratta dall'«Orlando Furioso»* di Marinetti fu per la fondatrice di *Bricabrac* una vera e propria epifania in quanto simbolico collegamento con il primo spettacolo del gruppo:

[2105] Citazione tratta dall'articolo sul quotidiano Alto Adige del 24 luglio 2008, consultabile online sul sito di Giuliana Lanzavecchia al seguente link: http://www.giulianalanzavecchia.com/images/flauto/vivibolzano.pdf.
[2106] Per un'edizione di riferimento si veda: Bulgakov, M., Crepax, M. (a cura di), *Il Maestro e Margherita*, Feltrinelli, Milano 2011.
[2107] Per una prima bibliografia di riferimento su Michail Bulgakov si rimanda alla seguente pubblicazione: Čudakova, M., *Michail Bulgakov, cronaca di una vita*, Odoya, Bologna 2013.
[2108] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 78.
[2109] *Ivi*, p. 79.
[2110] A.A.V.V., *L'ottava d'oro: la vita e l'opera di Ludovico Ariosto. Letture tenute in Ferrara per il quarto centenario dalla morte del poeta*, Mondadori, Milano 1933.
[2111] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 79.
[2112] *Ibidem.*

> E mi è sembrato davvero che un cerchio si chiudesse, che una parabola di ricerca toccasse il suo punto d'arrivo. Partiti dal Futurismo, abbiamo volato a caval di logica con Alice, a caval di leggerezza poetica con il *Flauto*, e ora si poteva provare a imbrigliare Rabicano o Brigliadoro o l'Ippogrifo volando sulle pagine dei Paladini […] magicamente tornate presenti con l'inaspettato approdo al Futurismo.[2113]

Individuato così il nucleo centrale del successivo spettacolo, un'ulteriore guida nella scoperta dell'opera di Ariosto venne individuata nel saggio di Calvino *La struttura dell'Orlando*[2114], in cui l'autore ne analizza l'elaborata struttura narrativa e l'intricato *zigzag* delle vicende dei personaggi:

> Fin dall'inizio il *Furioso* si annuncia come il poema del movimento, o meglio […] movimento a linee spezzate , a zig zag […]. È con questo zig zag tracciato dai cavalli al galoppo e dalle intermittenze del cuore umano che veniamo introdotti nello spirito del poema.[2115]

In particolare ritengo che si adatti pienamente allo spirito di Bricabrac (con evidente rimando ad *Alice*) la citazione di Calvino contenuta in *Orlando Furioso di Ludovico Ariosto raccontato da Italo Calvino*[2116] secondo cui:

> L'Orlando Furioso è un'immensa partita di scacchi che si gioca sulla carta geografica del mondo, una partita smisurata, che si dirama in tante partite simultanee. La carta del mondo è ben più vasta d'una scacchiera, ma su di essa le mosse d'ogni personaggio si susseguono secondo regole fisse come per i pezzi degli scacchi.[2117]

L'esplorazione dell'*Orlando Furioso,* nonché dei testi già citati, condotta da Lanzavecchia in una serie di incontri insieme ai ragazzi, consentì di mettere in evidenza i diversi punti da trattare al fine di trasformare «questa massa incandescente di racconto»[2118] in un allestimento strutturato in quadri. In particolare i membri di Bricabrac rimasero estremamente colpiti dalla capacità dell'autore del poema di dare vita a una narrazione caleidoscopica interamente costruita sulla «discontinuità di ritmo».[2119] Infatti non solo i personaggi e le vicende, ma persino la struttura stessa dell'ottava (sei versi in rima alternata e due in rima baciata) erano soggetti a repentine «impennate, galoppi»[2120] e brusche frenate. Uno sconfinato orizzonte narrativo caratterizzato da un ritmo sapientemente modulato dallo stesso autore.

Un primo ostacolo fu dunque quello di definire «la "scatola" entro cui allestire e far agire la ruota narrativa di Orlando»[2121] sia dal punto di vista dello spazio scenico (con le annesse scelte stilistiche e figurative), che degli episodi da includere nell'allestimento. Proprio le riflessioni di Calvino sul

[2113] *Ibidem.*
[2114] Per un'edizione di riferimento si veda: Calvino, I., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991.
[2115] Calvino, I., *La struttura dell'Orlando*, in "Perché leggere i classici", Mondadori, Milano 1991, pp. 81-82.
[2116] Calvino, I., *Orlando Furioso di Ludovico Ariosto raccontato da Italo Calvino*, Mondadori, Milano 2015.
[2117] *Ivi*, p. 97.
[2118] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 81.
[2119] Calvino, I., *La struttura dell'Orlando*, in op. cit., p. 83.
[2120] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 81.
[2121] *Ivi*, p. 82.

«ritmo e le irregolarità volute dall'Ariosto»[2122] suggerirono ai membri di Bricabrac il punto da cui far partire la loro ricerca, ovvero la scelta di un tessuto musicale che «*parlasse* la stessa lingua di Ariosto».[2123]

Ebbe così inizio un'accurata indagine filologica dell'universo musicale medievale che condusse il gruppo alla scoperta delle liriche della tradizione occitana[2124], catalana, nonché magiara. Furono proprio quegli stessi componimenti a suggerire al gruppo gli episodi che meglio si sarebbero prestati a tradurre «il *linguaggio aritmico ma armonico* del poema»[2125] sulla scena:

> Ed ecco allora magicamente, sulle ali delle suggestioni melodiche, veder fuggire Angelica, ed era la musica ad aver scelto la sua fuga, non si poteva *leggere* dentro altro; ecco la furia dell'assedio a Parigi da parte dell'esercito saraceno; ecco la cupa quiete di una notte in campo pagano; e ancora il profilarsi lontano e stregato dell'isola balena di Alcina.[2126]

Come nelle precedenti produzioni di Bricabrac, si decise di introdurre delle spiazzanti contaminazioni con altri generi musicali, il tutto al fine di dare voce a quel «*cozzar d'arme e sentimenti*»[2127] caratteristico del poema, divenuto ben presto «il fulcro saldo dei nostri interventi sul testo».[2128]

Fondamentali furono in tal senso le originali musiche composte per l'occasione dal Maestro Tiziano Popoli[2129] il quale riuscì a rappresentare sia il disgregamento interiore di Orlando che la *quête* di Astolfo attraverso una musica fatta di «sincopi, pause sgranate e singulti disarmonici».[2130] A rafforzare ulteriormente questo «*scontro sonoro*»[2131] furono le musiche del già citato Hugues Le Bars (in particolare il brano *piano et voix rythmiques*), di René Aubry con la sua *Le festin de l'Ogresse*, di Armand Amar (1953)[2132] e, infine, di Barbara (1930-1997).[2133]

Individuata così la «voce narrante musicale»[2134], il gruppo iniziò a riflettere sulla struttura narrativa della messa in scena; infatti, accanto alla lettura delle opere di Ariosto e di Calvino, i ragazzi vennero introdotti alla visione dell'*Orlando* (1975) di Luca Ronconi (1933-2015).[2135] I giovani, pur riconoscendo l'elevata qualità dello spettacolo teatrale nonché dello sceneggiato televisivo, decisero

---

[2122] *Ibidem.*
[2123] *Ibidem.*
[2124] Si pensi, ad esempio, ai componimenti di Guglielmo IX d'Aquitania (1071-1127), Bernart de Ventadorn (1135-1195), Arnaut Daniel (1150-1210) e Raimbaut de Vaqueiras (1165-1207). Per una prima bibliografia di riferimento sul vasto argomento della letteratura occitanica si rimanda alla seguente pubblicazione: Lazzerini, L., *Letteratura medievale in lingua d'oc*, Mucchi, Modena 2010.
[2125] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 82.
[2126] *Ivi*, pp. 82-83.
[2127] *Ivi*., p. 83.
[2128] *Ibidem.*
[2129] Per ulteriori approfondimenti sul compositore si rimanda alla consultazione della sua biografia pubblicata online al seguente link: https://tizianopopoli.com/biografia/.
[2130] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 83.
[2131] *Ibidem.*
[2132] Per ulteriori approfondimenti sul compositore si rimanda alla consultazione della sua biografia pubblicata online al seguente link: http://www.armandamar.com/biography.html.
[2133] Per ulteriori approfondimenti sulla cantante Monique Andrée Serf (conosciuta come Barbara) si rimanda alla seguente pubblicazione: Barbara, *Il était un piano noir ... : memoires interrompus*, Fayard, Parigi 1998.
[2134] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 87.
[2135] Longhi, C., *Orlando furioso di Ariosto-Sanguineti per Luca Ronconi*, ETS, Pisa 2006.

di dare vita a «una cosa del tutto diversa, una cosa alla Bricabrac. Una cosa di *cozzar contro*».[2136] Com'era già avvenuto nello spettacolo precedente, anche nel caso dell'*Orlando Furioso* il gruppo decise di servirsi nuovamente del tema del "volo", ritenuto la migliore modalità possibile per «volare tra le pagine di più capolavori di rimando, prendendo un po' qui e un po' là stralci verbali da *far cantare e modulare* ai personaggi in questione».[2137] Guidati dal sapiente ritratto che Calvino ha fatto dell'opera[2138], il gruppo scelse di concentrare la propria rielaborazione testuale su alcuni episodi specifici, quali Parigi assediata dai Saraceni, la fuga di Angelica, l'Ippogrifo, il castello del mago Atlante, la maga Melissa e l'Anello Incantato, l'Isola Balena di Alcina e, infine, la ricerca del senno di Orlando sulla luna:

> In una Parigi di pura fantasia Carlo Magno Imperatore dei Franchi si arrocca coi suoi Paladini per difendere l'Impero cristiano dall'assedio arabo. In un susseguirsi spasmodico di duelli e battaglie, e poi incantesimi e tradimenti, si intrecciano le vicende amorose, ma non meno fiere e battagliere, tra Orlando, Rinaldo, Angelica, Bradamante, Ruggero...[2139]

Definita così la struttura narrativa, le riflessioni dei membri di *Bricabrac* si concentrarono sulla scelta della veste iconografica e figurativa da far "indossare" all'allestimento. Proprio grazie ai numerosi incontri-dibattiti, il gruppo elaborò una «raffinata tramatura»[2140] metallica che, nel rispetto dello spirito del poema, rivestiva ogni aspetto dell'apparato scenico (décor, elementi scenografici e costumi). Tale scelta fu dettata proprio dalla volontà di restituire quel «cozzar d'arme e sentimenti»[2141], quel bagliore e stridio metallico caratteristico del poema, non solo dal punto di vista sonoro ma anche visivo.

I preziosi consigli di Lanzavecchia introdussero i ragazzi alla scoperta dell'artista Fausto Melotti[2142], scelto sia per il suo profondo legame (intellettuale e umano) con Calvino che per la sua capacità di imprimere grazia, poesia e leggerezza nelle sue sculture metalliche. Infatti, proprio le sue opere, definite da Steingräber (1922-2013) come «esili creazioni in filo metallico e lamiera, estremamente precarie, sospese in acrobatico equilibrio, di una limpidezza ed eleganza geometrico-apollinea»[2143], furono per Calvino una fonte di ispirazione per le descrizioni delle diverse città immaginarie contenute in *Le città invisibili*:[2144]

[2136] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 84.
[2137] *Ivi*, p. 85.
[2138] Calvino, I., *La struttura dell'Orlando*, in op. cit..
[2139] Citazione tratta dalla locandina dello spettacolo di Bricabrac consultabile online sul sito di Lanzavecchia al seguente link: http://www.giulianalanzavecchia.com/orlando.html.
[2140] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 88.
[2141] *Ivi*, p. 83.
[2142] In riferimento al legame di Melotti con Calvino si rimanda in particolare alla consultazione del catalogo della recente mostra tenutasi a Siena, Santa Maria della Scala dal 7 Dicembre 2023 al 7 Aprile 2024): Eremita, M. (a cura di), *Fausto Melotti: in leggerezza. Un omaggio a Italo Calvino*, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo 2025; Fiz, A. (a cura di), *Fausto Melotti: segno, musica e poesia*, Skira, Milano 2000.
[2143] Steingräber, E., Ogliari, F., *Melotti. Catalogo. Mostra al Comune di Milano, Palazzo Reale,* Electa, Milano 1979, pp. 5-6.
[2144] Calvino, I., *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 2014.

> C'è stato un momento in cui dopo aver conosciuto lo scultore Fausto Melotti, uno dei primi astrattisti italiani, […] mi veniva da scrivere città sottili come le sue sculture: città sui trampoli, città a ragnatela.[2145]

L'analisi delle sue sculture, vere e proprie metafore dell'esistenza umana, portò il gruppo all'elaborazione, attraverso il già citato "furto d'arte", di particolari «alabarde o insegne»[2146] infilzate su delle «poverissime sedie di metallo».[2147] Si trattava in sostanza di veri e propri «elementi scenici mobili polivalenti»[2148] in grado di rappresentare per allusione i diversi elementi di scena quali, ad esempio, «mura di Parigi»[2149], «misteriosi scannafossi»[2150] e «cavalli focosi al galoppo».[2151]

Un'ulteriore artista che contribuì a tessere l'elaborata «tramatura»[2152] metallica dell'*Orlando* fu lo scultore Jean Tinguely (1925-1991)[2153], uno dei principali esponenti (insieme a Munari) dell'*arte cinetica*.[2154] La sua ricerca, incentrata totalmente sulla creazione di sculture meccanizzate, realizzate a partire da materiali di reimpiego e da «rifiuti industriali»[2155] (critica evidente al consumismo sfrenato della nostra società)[2156], divenne per il gruppo un punto di riferimento da cui attingere per mostrare sulla scena «la *pesantezza* dei momenti di tensione narrativa».[2157] Infatti, al contrario delle opere di Melotti, le macchine di Tinguely, con la loro "pesantezza" e fragore metallico, vennero scelte proprio per «dare animo alla varia umanità che popola il Furioso e senza la quale ogni altra primaria figura in campo perderebbe gran parte della sua valenza connotativa».[2158]

La volontà dei membri di Bricabrac di conciliare gli antitetici linguaggi artistici dei due scultori, portò alla creazione del Cavallo, dell'Ippogrifo e della Luna, vere e proprie «macchine sceniche»[2159] realizzate con materiali di recupero e di scarto in accordo con la poetica di Tinguely.

In particolare proprio il Cavallo e l'Ippogrifo, nate dall'assemblaggio di «cerchioni smessi d'auto, ruote vecchie di biciclette, scheletri d'ombrello, tubi di stufa, appendiabiti Ikea, rastrelli, ruote di

---

[2145] Belpoliti, M. (a cura di), Calvino, I., *Guardare. Disegno, cinema, fotografia, arte, paesaggio, visioni e collezioni*, Mondadori, Milano 2023, p. 342.
[2146] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 89.
[2147] *Ibidem.*
[2148] *Ibidem.*
[2149] *Ibidem.*
[2150] *Ibidem.*
[2151] *Ibidem.*
[2152] *Ivi*, p. 88.
[2153] Per un prima bibliografia di riferimento su Jean Tinguely e sulle sue opere si rimanda in particolare alle seguenti pubblicazioni: Corà, B. (a cura di), *Tinguely e Munari: Opere in azione*, Mazzotta, Milano 2004; Tinguely, J., Munari, B., *Tinguely e Munari: la meravigliosa avventura delle macchine inutili*, Mazzotta, Milano 2004.
[2154] Per una prima bibliografia di riferimento sulla corrente artistica nota come *arte cinetica* si rimanda in particolare alla consultazione della seguente opera: Popper, F., *L'arte cinetica: l'immagine del movimento nelle arti plastiche dopo il 1860*, Einaudi, Torino 1993. Si veda anche: Meneguzzo, M., *Bruno Munari e Jean Tinguely (Il rovescio delle macchine)*, in "Artedossier", n. 252, Giunti, Firenze (febbraio) 2009, pp. 28-33.
[2155] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 90.
[2156] In particolare nel lavoro di Tinguely si può osservare una vera e propria critica non solo alla società dei consumi di massa, ma anche alla corrente artistica della Pop Art che, al contrario, si serviva di oggetti quotidiani per celebrare tale modello economico (si pensi ad esempio ad Andy Warhol). Per ulteriori approfondimenti si veda: Carriero, C., *Il consumo della pop art: esibizione dell'oggetto e crisi dell'oggettivazione*, Jaca Book, Milano 2003.
[2157] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 90.
[2158] *Ivi*, p. 91.
[2159] *Ivi*, p. 89.

spazzacamino...»[2160], si presentavano come animali-macchine di grandi dimensioni, che si muovevano sulla scena «ad intermittenza sincopata».[2161] Proprio tale modalità di movimento suggerì al già citato Popoli la struttura musicale volta a comunicare «una pazzia di aritmico furore».[2162]

Inoltre la presenza del Cavallo nel foyer di ingresso, sulla cui sella si posizionavano di volta in volta i protagonisti della vicenda, nonché i suoi continui spostamenti consentivano al pubblico di entrare fin da subito all'interno della narrazione, diventando così compagni di viaggio di Angelica, Orlando, Bradamante, Astolfo e Mandricardo.

L'Ippogrifo, vera e propria concretizzazione delle visioni artistiche dei due scultori, si presentava come un mostro-scultura che calava secondo necessità dalla graticcia, generando scompiglio e terrore nei personaggi. Proprio la sapiente combinazione di elementi plastici alla Melotti e alla Tinguely diede vita a un «mostro di orridi quotidianissimi scarti inutili»[2163]:

> Ali di trasparenti retìne metalliche e zampacce di cerchioni e tubi di stufa, artigli graffianti di stecche sottili d'ombrello e ghigno di rastrelliera rozza d'attaccapanni.[2164]

La Luna venne invece interpretata dal gruppo come un «nostro opaco universo interiore che sappiamo esistere ma non vogliamo riconoscere»[2165] e restituita visivamente come una spirale di sottilissima retìna metallica che scendeva dalla graticcia e che «lasciava intravvedere tutto, ma intrappolava inesorabilmente il Paladino, prigioniero di se stesso e dei suoi irrisolti enigmi di vita».[2166]

Inoltre un sapiente gioco di luci, proiettate sul fondale in PVC grazie all'uso dei domino, contribuì a restituire agli spettatori il progressivo sconvolgimento di Orlando fino al recupero del senno del Paladino ad opera di Astolfo.

Dal punto di vista della scelta dei costumi, si suggerì ai membri di Bricabrac di esplorare le opere di Roberto Capucci (1930)[2167], celebre stilista italiano noto proprio per le sue creazioni dagli evidenti rimandi ad armature medievali. I risultati della reinterpretazione di Bricabrac ("furto d'arte") furono dei veri e propri abiti-sculture, costruiti appositamente per enfatizzare l'atmosfera metallica della messa in scena. Vennero così alla luce corpetti e gonne impreziosite con «incrostazioni serpentiformi di robusti cordoni argentei o dorati»[2168], scarselle e «accenni di armatura»[2169] indossate dalle guerriere protagoniste del poema e, infine, gorgiere di anelli metallici atte a evocare le scintillanti corazze dei paladini.

[2160] *Ibidem.*
[2161] *Ivi*, p. 91.
[2162] *Ibidem.*
[2163] *Ibidem.*
[2164] *Ibidem.*
[2165] *Ibidem.*
[2166] *Ibidem.*
[2167] Per una prima bibliografia di riferimento sulla figura e sulle opere di Roberto Capucci si rimanda in particolare alla consultazione della seguente pubblicazione: Bauzano, G., *Lo scultore della seta. Roberto Capucci, il sublime nella moda*, Marsilio, Venezia 2018.
[2168] Lanzavecchia, G., op., cit., p. 93.
[2169] *Ibidem.*

In merito all'accoglienza e alla critica, lo spettacolo di Bricabrac non solo riscosse un enorme successo tra il pubblico (adulti e ragazzi delle scuole), ma ricevette anche il plauso sia di Maurizio Scaparro (1932-2023)[2170], noto regista e critico teatrale, che di Renato Nicolini (1942-2012)[2171], i quali ebbero modo di vederlo in occasione della Prima (16 marzo 2008, Teatro Comunale di Bolzano). In particolare Nicolini dedicò un'ampia e lusinghiera recensione del lavoro di Bricabrac sull'*Unità* (29 marzo 2008)[2172], nella quale elogiò soprattutto l'elevata qualità artistica *dell'Orlando Furioso*:

> Un «recitar cantando» coreografico, su musiche medioevali occitaniche, catalane e magiare, non privo di ambizioni visive. Anche in questo caso duplici, com'era duplice l'uso dell'Ariosto e di Calvino, espresse nella costruzione di un Cavallo e nientemeno che di un ippogrifo che cala dall'alto con gran colpo di scena, utilizzando materiali poveri e di uso comune come rastrelli, ruote da bicicletta, cerchioni d'automobile, richiamandosi alle lezioni diverse di Jean Tinguely e Fausto Melotti.[2173]

Altro importante riconoscimento fu la citazione di quest'allestimento nel saggio[2174] del 2014 di Francesca Bortoletti, dottoranda presso l'Università del Minnesota: in tale testo, facente parte di una più ampia pubblicazione[2175] curata dalla docente Lina Bolzoni (1947) per conto della Scuola Normale di Pisa e incentrata sulla storia dei numerosi adattamenti scenici dell'opera di Ariosto, l'autrice inserì *l'Orlando Furioso* di Bricabrac proprio in virtù della sua elevata qualità artistica:

> Un 'recitar cantando coreografico' che incastona brani del *Furioso* con passaggi dal *Castello dei destini incrociati* di Calvino (1973) su una partitura musicale-coreografica in un atto e ventuno quadri. Brani di musiche medievali e rinascimentali risuonano in una scena 'metallica', in cui appaiono strutture sceniche di ferro (fatte di scarti e rottami), ispirate dalle sculture meccaniche di Jean Tinguely e quelle di Fausto Melotti. È un contraltare di voci, corpi e macchine che non mira a seguire una sequenza rigorosamente narrativa, privilegiando invece una restituzione del ritmo non lineare del narrare dei versi ariosteschi fatto di alternanze di pause e azioni.[2176]

[2170] Per una prima bibliografia di riferimento su Maurizio Scaparro si rimanda in particolare alla consultazione delle seguenti pubblicazioni: Gregori, M., G., (a cura di), Aluigi, D. (a cura di), *Scaparro: l'illusione teatrale*, Skira, Milano 2011; Poesio, P., E., *Maurizio Scaparro: l'utopia teatrale*, Marsilio, Venezia 1995.

[2171] Per una prima bibliografia di riferimento su Renato Nicolini, architetto, politico, drammaturgo, nonché organizzatore dell'*Estate romana*, si rimanda in particolare alla consultazione delle seguenti pubblicazioni: Testoni, M., *Renato Nicolini: la gioiosa anomalia*, Efesto, Roma 2022; Fava, F., *Estate romana: tempi e pratiche della città effimera*, Quodlibet, Macerata 2017.

[2172] Tale articolo è consultabile online sul sito di Giuliana Lanzavecchia al seguente link: http://www.giulianalanzavecchia.com/images/orlando/unita.pdf.

[2173] *Ibidem*.

[2174] Bortoletti, F., *La fortuna dell'Orlando furioso nelle arti performative. Scenario italiano*, in "L'Orlando furioso nello specchio delle immagini", Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, Roma 2014, pp. 689-724.

[2175] A.A.V.V., *L'Orlando furioso nello specchio delle immagini*, Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, Roma 2014.

[2176] Bortoletti, F., *La fortuna dell'Orlando furioso nelle arti performative*. Scenario italiano, in op. cit., p. 696.

L'Orlando Furioso rappresentò, di fatto, l'ultimo spettacolo messo in scena dalla donchisciottesca Compagnia *Bricabrac* che vide progressivamente l'allontanamento dei membri del così detto "gruppo storico".[2177] Tale evento non costituì la fine di *Bricabrac*, ma certamente rappresentò il termine di un lungo viaggio nell'arte (e in generale nella cultura) intrapreso dai membri del gruppo.

Pertanto, le vere ragioni della conclusione dell'esperienza di *Bricabrac* vanno ricercate proprio in quella più ampia «crisi nella crisi»[2178], descritta da Schmit e da Benasayag, che da tempo ha investito la società contemporanea nonché i singoli individui. Infatti in occasione dei diversi incontri con i nuovi gruppi di ragazzi[2179], Lanzavecchia ha riscontrato una profonda differenza tra i bambini del "gruppo storico" e quelli che man mano sono subentrati in *Bricabrac*. Fin dai primi incontri si è osservata a una sorta di "apatia mentale" nei bambini, i quali, abituati ai ritmi frenatici della realtà digitale[2180], erano sempre meno propensi a intraprendere un percorso culturale di ampio respiro. Di fronte a questa nuova utenza, al progressivo disinteresse da parte delle stesse famiglie e al silenzio delle istituzioni della Provincia di Bolzano fu la stessa fondatrice a decidere di interrompere il percorso di *Bricabrac*.

La possibilità di replicare tale esperienza nel territorio novarese, divenuta nel 2012 la nuova sede della fondatrice di *Bricabrac*, è stata fortemente osteggiata sia dalle realtà teatrali locali a causa del loro miope campanilismo, che dalla scarsa lungimiranza delle istituzioni culturali locali, incapaci di cogliere i benefici che *Bricabrac* avrebbe portato alla città sia in termini culturali che di visibilità in Italia e all'estero.

Se da un lato, dunque, il contesto italiano si dimostrò poco incline a supportare il "nuovo" viaggio di *Bricabrac*, dall'altro il contesto estero si rivelò foriero di maggiori riconoscimenti. Infatti Lanzavecchia, in veste di membro del comitato esecutivo dell'AITA (International Amateur Theatre Association) nonché di responsabile dell'*educazione al bello tramite il teatro* per l'area francofona (Francia, Lussemburgo, Belgio, Quebec e tutto il Maghreb), intraprese dal 2014 al 2016 un progetto ministeriale in Tunisia nelle città di Bizerte, Hammamet e Tunisi. Tale progetto, nato dalla collaborazione tra il Ministero Italiano di Cultura a Tunisi e il Ministero dell'Istruzione, della Scuola e della Cultura tunisino, vide la fondatrice di *Bricabrac* nuovamente a stretto contatto con i bambini, con i quali intraprese un vero e proprio viaggio nel teatro alla scoperta di artisti quali Hundertwasser[2181], Klee e Kandinskij.[2182]

La meta finale fu la messa in scena di *Helma- Il Sogno*, versione in arabo e in francese di *Mombi d'Oz*, il cui principale riconoscimento fu proprio la vittoria al *World Festival of Children's Performing Arts in Toyama* (2016).

[2177] Con "gruppo storico" si intende l'insieme dei ragazzi con cui Lanzavecchia aveva costruito tutti gli spettacoli di *Bricabrac*. I ragazzi, infatti, divenuti adulti, hanno iniziato a percorrere la carriera di studenti universitari e ciò provocò inevitabilmente la progressiva dispersione del gruppo.

[2178] Benasayag M., Schimt G., op., cit., p. 17.

[2179] Tali nuovi gruppi non hanno dato vita a nuovi allestimenti, ma si sono limitati a riproporre i già noti spettacoli di Bricabrac.

[2180] Si rimanda in particolare alla seguente pubblicazione: Senatore, M., *Bambini digitali : l'alterazione del pensiero creativo e il declino dell'empatia*, Il Leone Verde, Torino 2019.

[2181] Per una prima bibliografia di riferimento su Friedensreich Hundertwasser (1928-2000) si rimanda alla seguente pubblicazione: Restany, P., *Hundertwasser: il potere dell'arte. Il pittore dalle cinque pelli*, Taschen, Colonia 2002.

[2182] In particolare i ragazzi tunisini si concentrarono sui lavori che Klee e Kandinskij avevano fatto in Tunisia, una vera e propria rielaborazione dei temi arabi fatti da occidentali. Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla seguente pubblicazione: Benjamin, R., Ashjian, C., *Kandinsky and Klee in Tunisia*, University of California Press, Oakland 2015.

III.3. Corredo iconografico degli spettacoli di Bricabrac



Fig. 1. Da *Momo*, Compagnia Bricabrac, Vicolo di Mai.

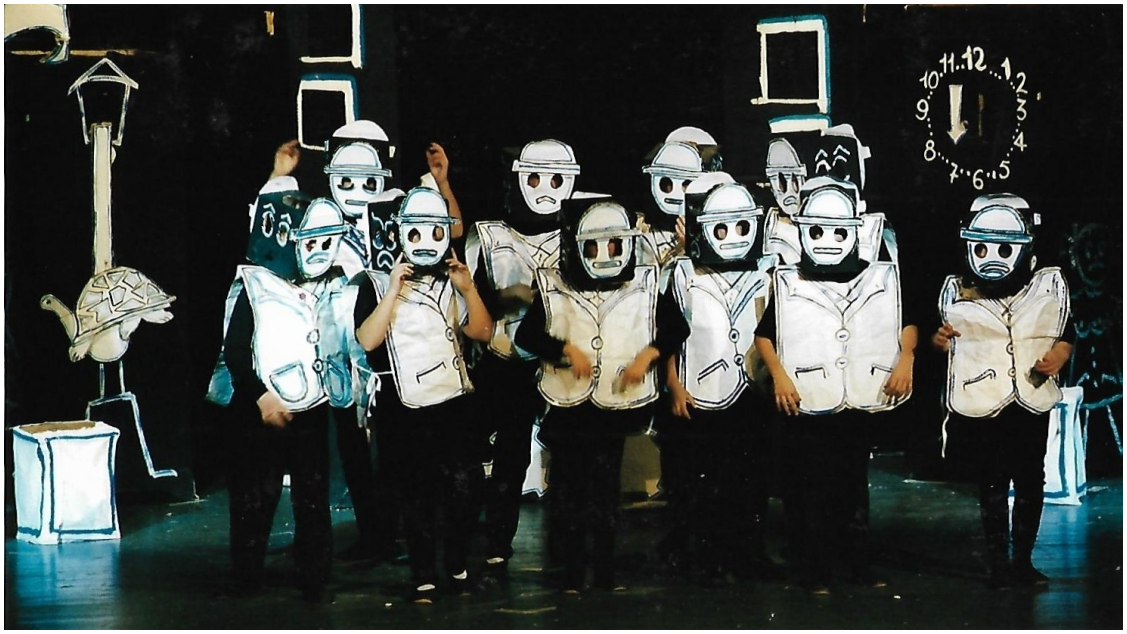


Fig. 2 Da *Momo*, Compagnia Bricabrac, Gli uomini grigi.



Fig. 3 Da *Momo*, Compagnia Bricabrac, Anfiteatro.



Fig. 4 Da *Momo*, Compagnia Bricabrac*, Momo.*



Fig. 5 Da *Mombi d'Oz*, Compagnia Bricabrac, 2002, Mombi.



Fig. 6 Da *Mombi d'Oz*, Compagnia Bricabrac, 2002, Principesse.



Fig. 7 Da *Mombi d'Oz*, Compagnia Bricabrac, 2002, Principesse.



Fig. 8 Da *Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci, così è, se vi piace*, Compagnia Bricabrac, 2003, Il Re e la Regina.



Fig. 9 Da *Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci, così è, se vi piace*, Compagnia Bricabrac, 2003, Mauserlink.



Fig. 10 Da *Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci, così è, se vi piace*, Compagnia Bricabrac, 2003, Intrighi a palazzo.



Fig. 11 Da *Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci, così è, se vi piace*, Compagnia Bricabrac, 2003, La Regina.



Fig. 12 Da *Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci, così è, se vi piace*, Compagnia Bricabrac, 2003, Il Re e la Regina.



Fig. 13 Da *Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci, così è, se vi piace*, Compagnia Bricabrac, 2003, La luna di Anihccam.

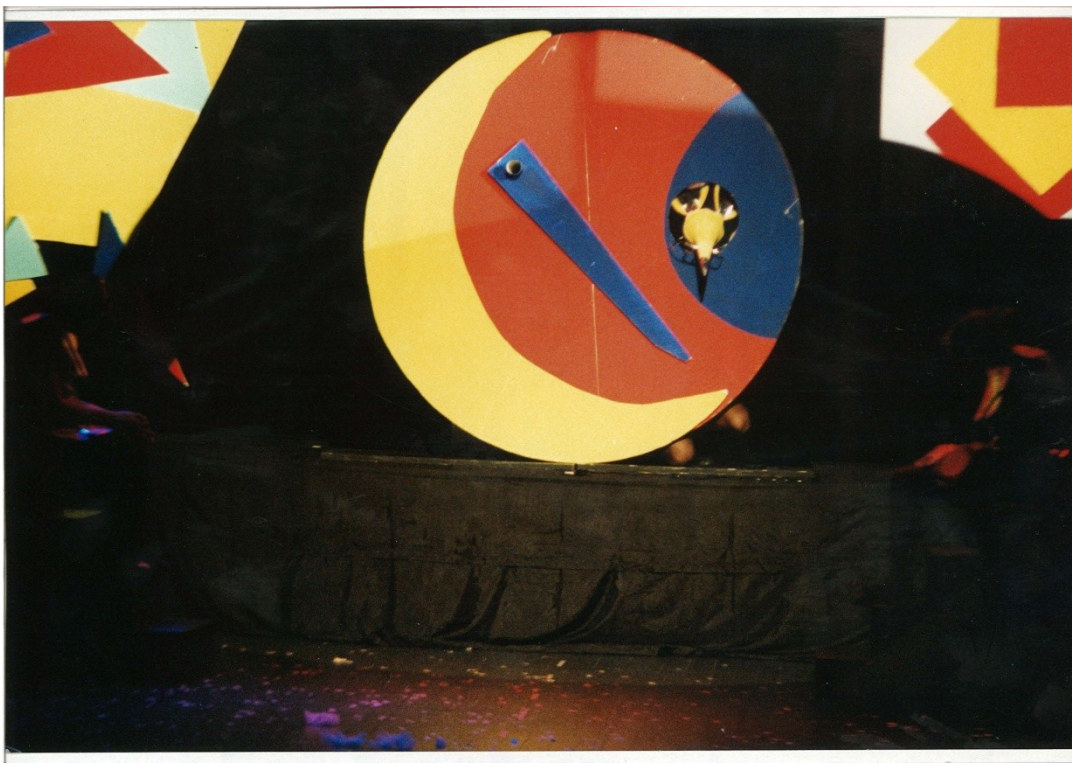


Fig. 14 Da *Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci, così è, se vi piace*, Compagnia Bricabrac, 2003, La luna di Anihccam.



Fig. 15 Da *Lo specchio di Alice*, Compagnia Bricabrac, 2005, Alice *ouverture*.



Fig. 16 Da *Lo specchio di Alice*, Compagnia Bricabrac, 2005, Scacchiera con 64 caselle.

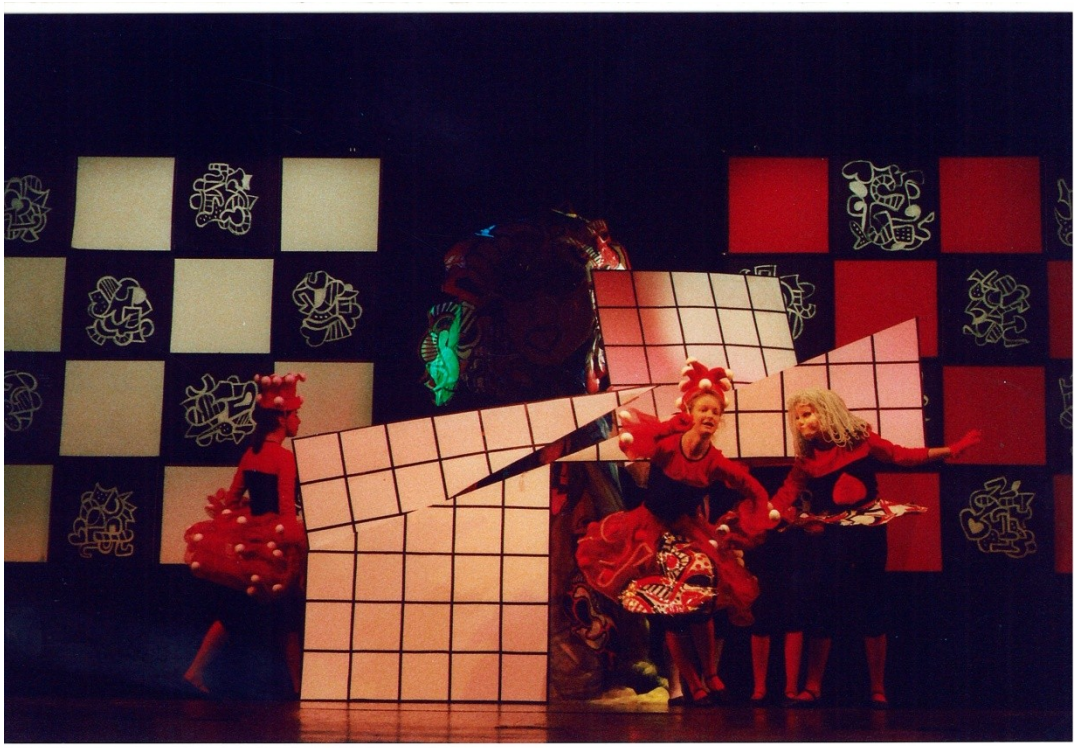


Fig. 17 Da *Lo specchio di Alice*, Compagnia Bricabrac, 2005, Scacchiera con 63 caselle.



Fig. 18 Da *Lo specchio di Alice*, Compagnia Bricabrac, 2005, Scacchiera con 65 caselle.



Fig. 19 Da *Lo specchio di Alice*, Compagnia Bricabrac, 2005, Le Regine rosse.



Fig. 20 Da *Lo specchio di Alice*, Compagnia Bricabrac, 2005, La Regina bianca e il suo riflesso.



Fig. 21 Da *Lo specchio di Alice*, Compagnia Bricabrac, 2005, Gli Stregatti.



Fig. 22 Da *Flauto d'amor perduto*, Compagnia Bricabrac, 2006, Compaiono i draghi.



Fig. 23 Da *Flauto d'amor perduto*, Compagnia Bricabrac, 2006, La Regina della Notte.



Fig. 24 Da *Flauto d'amor perduto*, Compagnia Bricabrac, 2006, Sarastro e la Regina della Notte.



Fig. 25 Da *Flauto d'amor perduto*, Compagnia Bricabrac, 2006, La Regina della Notte.



Fig. 26 Da *Flauto d'amor perduto*, Compagnia Bricabrac, 2006, Gli angioletti mozartiani.



Fig. 27 Da *Flauto d'amor perduto*, Compagnia Bricabrac, 2006, Il fuoco.



Fig. 28 Da *Flauto d'amor perduto*, Compagnia Bricabrac, 2006, Il flauto ritrovato.



Fig. 29 Da *Orlando Furioso*, Compagnia Bricabrac, 2008, La fuga di Angelica.

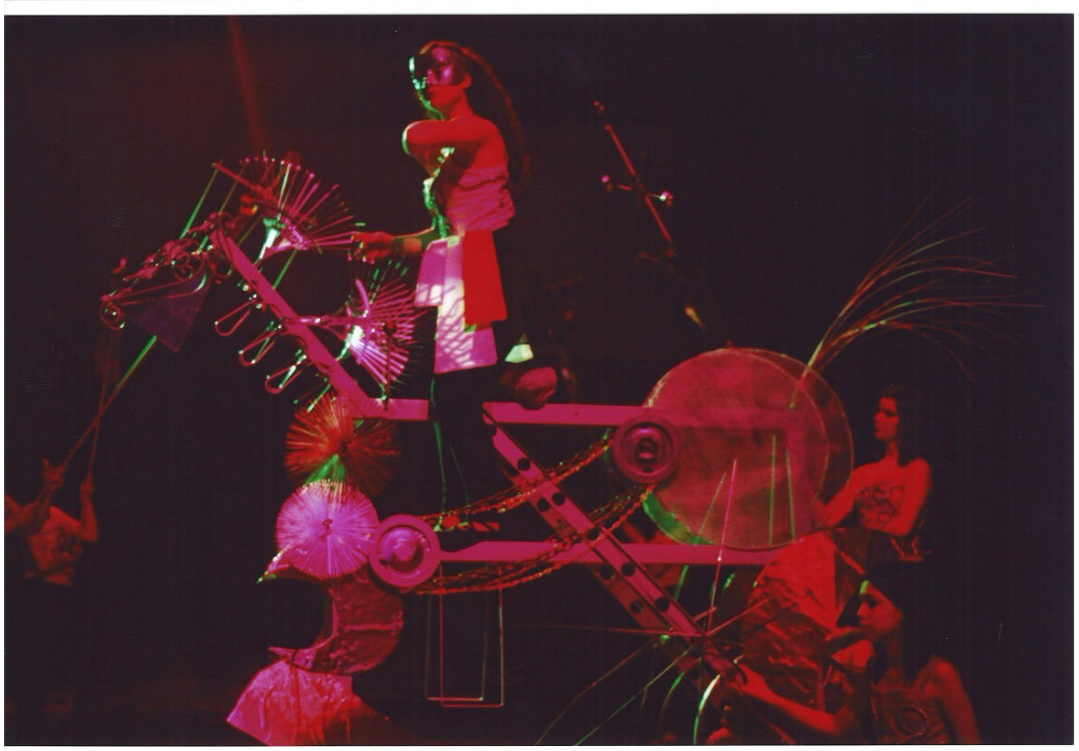


Fig. 31 Da *Orlando Furioso*, Compagnia Bricabrac, 2008, La guerriera Bradamante.



Fig. 30 Da *Orlando Furioso*, Compagnia Bricabrac, 2008, L'Ippogrifo scende a terra.



Fig. 32 Da *Orlando Furioso*, Compagnia Bricabrac, 2008, Atlante.



Fig. 33 Da *Orlando Furioso*, Compagnia Bricabrac, 2008, L'isola di Alcina.



Fig. 34 Da *Orlando Furioso*, Compagnia Bricabrac, 2008, La luna e la pazzia di Orlando.

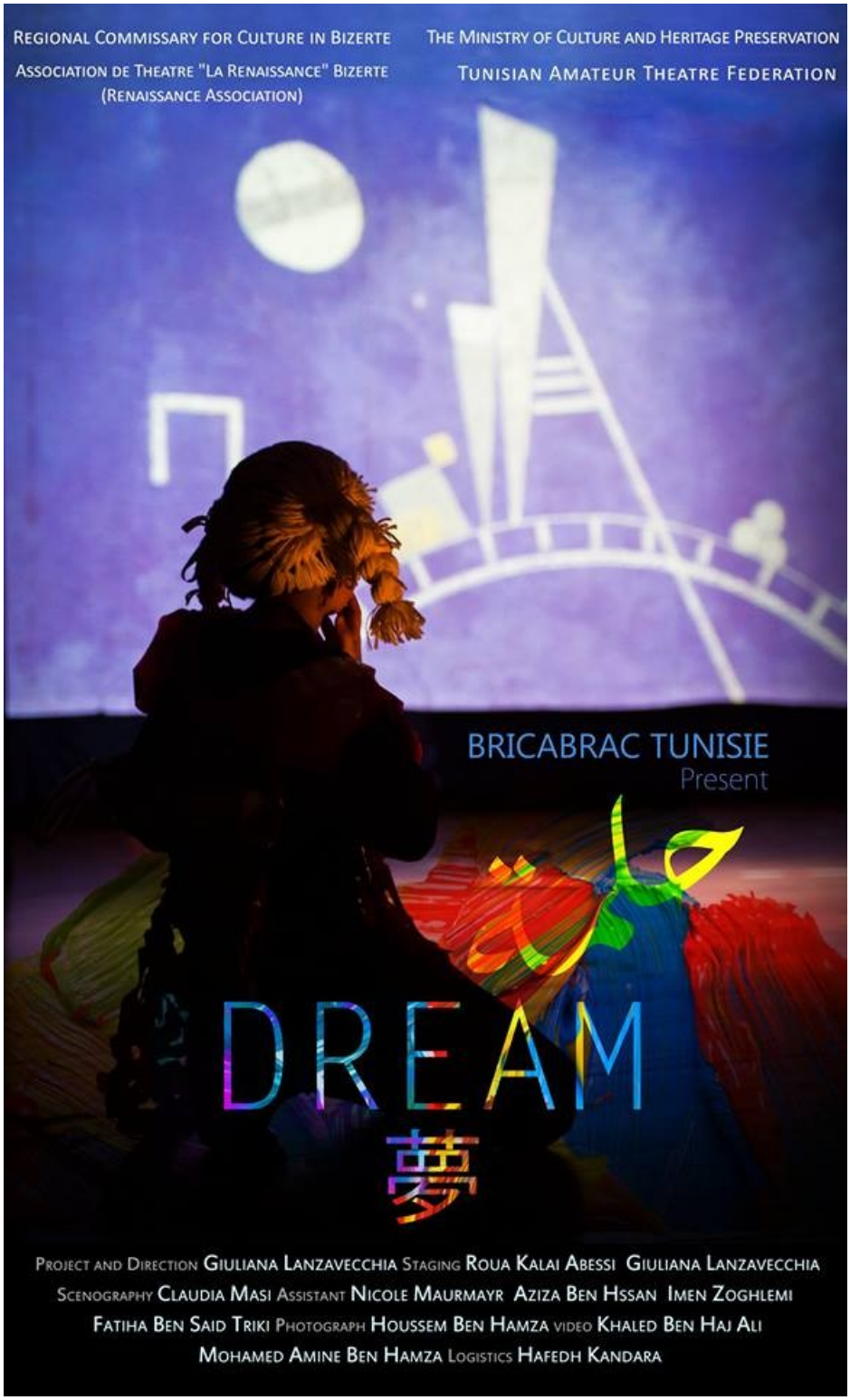


Fig. 35. Da *Helma- Il Sogno,* Compagnia Bricabrac, 2016, Locandina.



Fig. 36 Da *Helma- Il Sogno,* Compagnia Bricabrac, 2016, Le Desert de la Mort.

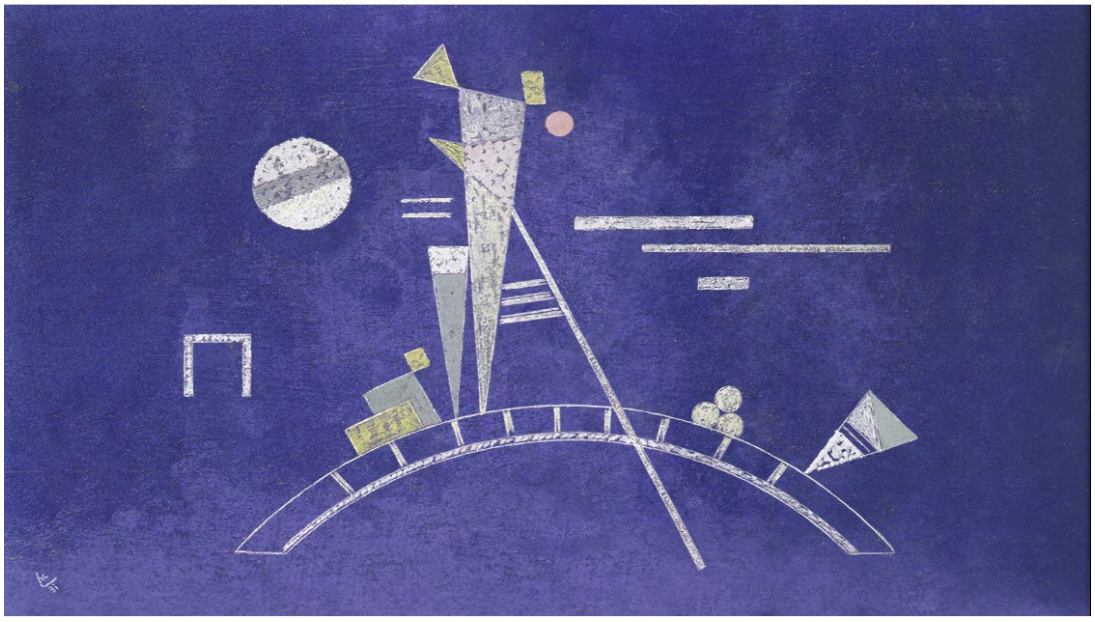


Fig. 37 Da *Helma- Il Sogno,* Compagnia Bricabrac, 2016, Le Palais des Miroirs.

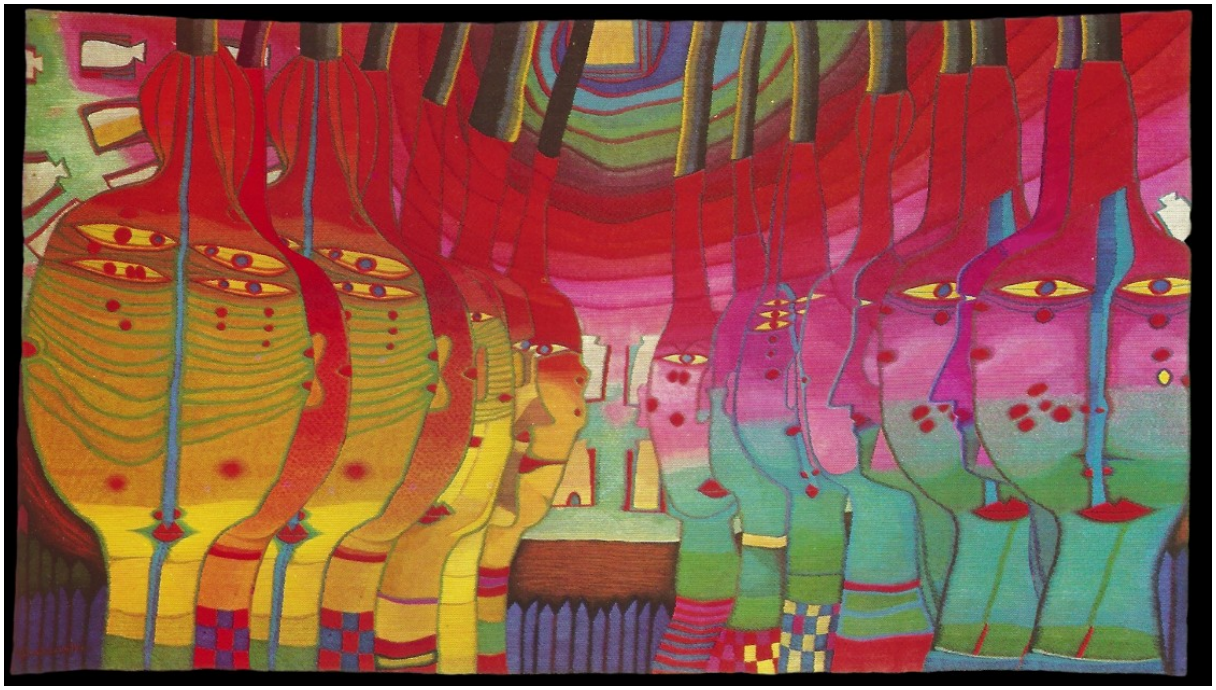


Fig. 38 Da *Helma- Il Sogno,* Compagnia Bricabrac, 2016, Teste di Mombi.

Bibliografia

.

A.A.V.V., *L'Orlando furioso nello specchio delle immagini*, Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, Roma 2014.

A.A.V.V., *Geografia del teatro scuola in Italia. Le rassegne di teatro studentesco*, Leonardo Editrice, Udine 2001.

A.A.V.V., *L'Hourloupe di Jean Dubuffet: Centro Internazionale delle arti e del costume, 15 giungo – 13 settembre 1964*, catalogo di mostra, Palazzo Grassi, Venezia 1964.

A.A.V.V., *L'ottava d'oro: la vita e l'opera di Ludovico Ariosto. Letture tenute in Ferrara per il quarto centenario dalla morte del poeta*, Mondadori, Milano 1933.

Abbate, C., Parker, R., *Storia dell'opera*, EDT, Torino 2023.

Accati, L., Mirabella, A., *Pari e dispari: intorno al significato delle differenze*, Manifestolibri, Roma 2025.

Accornero, P., G., *Luciano Allais amico dei cittadini immigrati nella Torino del «miracolo economico»*, Effatà editrice, Torino 2022.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N., *The Authoritarian Personality*, Harper & Row, New York 1950.

Agazzi, A., *L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica: convegno di studio nel centenario della nascita (1906-2006)*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

Aime, M., *La macchia della razza*, Elèuthera, Milano 2017.

Aime, M., *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo*, Einaudi, Torino 2016

Albertazzi, A., *Il Carducci in professione d'uomo: ricordi e aneddoti*, Carabba, Lanciano 2008.

Alfano, A., *Ludus in fabula. Quando il vizio diventa dipendenza*, Paguro, Mercato S. Severino 2016.

Alfieri F., *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel movimento di cooperazione educativa*, Emme Edizioni, Milano 1974.

Alfieri, F., *La città che non c'era*, Dino Audino Editore, Roma 2012.

Alfieri, F., Menon, L., *Strade parallele (la scuola, la vita)*, Dino Audino Editore, Roma 2013.

Aliprandi, M., Pati, A., M., *L'alba della psicoanalisi infantile*, Feltrinelli, Milano 1999.

Alonge, R., *L'animazione teatrale: strategia capitalistica, gestione del movimento operaio e possibile uso rivoluzionario*, in *Cultura, lavoro intellettuale e lotta di classe*, a cura di Id., F. Berardi, P. Bertetto, R. Tessari, Guida, Napoli 1973, pp. 183-240;

Alpestre, C., Zinola, V., Dagostino, L., Pregno, C., *La festa dentro la testa*, Teatro dell'Angolo, stampa, Torino 2002.

Altea, F., *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi: un valore educativo intatto nel tempo*, Armando, Roma 2011.

Amati, M., *Animali abbandonati in pascoli abusivi. Un '68 diverso*, Viella, Roma 2018.

Angeli, L.; Castrovilli, A.; Seminara, C., *Corso Taranto. Trent'anni di vita speranze progetti*, Agat, Torino 1998.

Anglisani, A., Maglietta, M., *Giungla: dieci bambini perduti nella giungla di una grande città*, Rizzoli, Milano 2013.

Andreoli, A., *Più che l'amore. Eleonora Duse e Gabriele D'Annunzio*, Marsilio, Venezia 2017.

Antonelli, M., Molaro, A., *Da Graz a Padova: Vittorio Benussi, Cesare Musatti e la via austro-italiana alla psicologia della Gestalt*, Mimesis, Udine 2020.

Antonelli, Q., Pisetti, A, Rasera, F., Zadra, C. (a cura di), *Cronache della guerra in casa. Scritture dal Trentino e dal Tirolo 1914-1918*, Museo Storico Italiano della Guerra: Accademia Roveretana degli Agiati, Rovereto 2019.

Arasse, D., *Non si vede niente. Descrizioni*, Einaudi, Torino 2013.

Arcelloni, R., *Demoni in cerca di martirio*, in "Hystrio : rivista trimestrale di teatro e spettacolo", A. 14, n. 1, 2001, pp. 62-63.

Attisani, A., Sini, C., *La tenda. Teatro e conoscenza*, Jaca Book, Milano 2021.

Attisani, A., Melandri, L., *La vita impresentabile. Femminismo e corpo teatro. Un dialogo*, Cronopio, Napoli 2024.

A.A.V.V., *Tra diritto e storia. Studi in onore di Luigi Berlinguer promossi dalle Università di Siena e di Sassari*, Tomi I e II, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.

Babini, V., P., *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: una storia del novecento*, Il mulino, Bologna, 2009.

Bachtin, M., *Tolstoj*, Il Mulino, Bologna 1986.

Baffoni, A., *Contro ogni reazione: Enrico Prampolini teorico e promotore artistico*, Lantana, Roma 2015.

Baldacci, M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia,* Franco Angeli, Milano 2014.

Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., Salatin, A., *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge,* Franco Angeli, Milano 2015.

Baldassarro, A., *L'inquietudine dell'analista: teoria e pratica analitica. Con un'intervista a Zygmunt Bauman su "I disagi della civiltà"*, Alpes, Roma 2024.

Balduzzi G., *L'educazione del lavoro di Célestin Freinet*, Ferraro Editore, Napoli 1983.

Balestrini, N., Giuliani, A., *Gruppo 63. L'Antologia*, Testo&Immagine, Torino 2002.

Baliani, M., *Ogni volta che si racconta una storia*, Laterza, Bari 2019.

Baliani, M., *Ho cavalcato in groppa ad una sedia*, Titivillus, Corazzano 2010.

Baliani, M., *Nel regno di Acilia*, Rizzoli, Milano 2004.

Baliani, M., *Corpo di Stato. Il delitto Moro*, Rizzoli, Milano 2003.

Baliani, M., *Il signor Ventriglia*, disegni e musiche di Mirto Baliani, Orecchio Acerbo, Roma 2002.

Baliani, M., Rostagno, R., *Kohlhaas*, Edizioni Corsare, Perugia 2001.

Baliani, M., *La difficile scelta del bambino*, in "Etinforma. Mensile d'informazione dello spettacolo", anno III, n. 4, Roma 1998, p. 15.

Baliani, M., *Pensieri di un raccontatore di storie*, Comune di Genova-Assessorato Istituzioni Scolastiche, Genova 1991.

Ballestra, S., *Le colline di fronte: vita di Tullio Pericoli*, Laterza, Roma-Bari 2025.

Baraldi, C., *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla Legge 285*, Donzelli, Roma 2001.

Barba, E., *L'essenza del teatro*, in *Teatro e storia: orientamenti per una rifondazione degli studi teatrali* , A.16(2001), n.23, pp.7-25.

Barba, E., *La canoa di carta: trattato di antropologia teatrale*, Il Mulino, Bologna 2004.

Barillari, D. (a cura di), *L'Ospedale psichiatrico di S. Giovanni a Trieste: storia e cambiamento 1908-2008*, Electa, Firenze 2008.

Barker, C., *Giochi di teatro: strumenti per l'attore*, Bulzoni, Roma 2000.

Barré M., *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, PEMF, Mouans-Sartoux 1995-1996.

Bartolucci G. (a cura di), *Il teatro dei ragazzi*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1976.

Bascapè, C., G., *Che sarà mai? Risposta esauriente ai molti abitanti di Milano che non sanno nulla della Rotonda ... detta ... Foppone*, in «Diocesi di Milano : rassegna mensile di vita ambrosiana», A. 7, n. 5 (mag. 1966), p. 251-255.

Bataille, G., *Il processo di Gilles de Rais*, Guanda, Parma 2010.

Baum, F., L., *Il Mago di Oz*, Einaudi, Torino 2014.

Baum, F., L., *Il ritorno del mago di Oz*, Robin, Roma 2011.

Bauman, Z., Raud, R., *La costruzione del sé nella modernità liquida*, Laterza, Roma 2025.

Bauman, Z., *Il disagio della postmodernità*, Laterza, Roma 2024.

Bauman, Z., *Consumo, dunque sono*, GLF editori Laterza, Roma 2017.

Bauman, Z., *Le sfide all'istruzione nella modernità liquida*, Padova University Press, Padova 2011.

Bauman, Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, Bologna 2009.

Bauman, Z., *Paura liquida*, GLF editori Laterza, Roma 2008.

Bauman, Z., *Amore liquido: sulla fragilità dei legami affettivi*, GLF Editori Laterza, Roma 2006.

Bauzano, G., *Lo scultore della seta. Roberto Capucci, il sublime nella moda*, Marsilio, Venezia 2018.

Bazetoux, D., *Natalia Gontcharova: son oeuvre entre tradition et modernité*, Arteprint, Neuilly-sur-Marne 2011.

Bazzani, F. (a cura di), *Per la critica dell'economia politica: introduzione e prefazione*, Clinamen, Firenze 2021.

Beardsworth, G., S., Randal, E., A. (a cura di), *La filosofia di Umberto Eco*, La nave di Teseo, Milano 2021.

Becchetti, M., *Il teatro del conflitto. La compagnia del Collettivo nella stagione dei movimenti 1969-1976*, Odradek, Roma 2003.

Behrens, A., *Johannes R. Becher: eine politische Biographie*, Böhlau, Köln 2003.

Bellavia, S., *Max Reinhardt*, Carocci, Roma 2021.

Belpoliti, M. (a cura di), *Calvino, I., Guardare. Disegno, cinema, fotografia, arte, paesaggio, visioni e collezioni*, Mondadori, Milano 2023.

Benasayag M., Schimt G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2013.

Bene, C., Dotto, G., *Vita di Carmelo Bene*, Bompiani, Milano 2002.

Bengt, J., *Majakovskij : una vita in gioco*, Neri Pozza, Vicenza 2022.

Benjamin, R., Ashjian, C., *Kandinsky and Klee in Tunisia*, University of California Press, Oakland 2015.

Benjamin W., *Programma per un teatro proletario di bambini*, in "Quaderni Piacentini", 38, 1969.

Benvenuto, G., *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione,* Anicia, Roma 2011.

Berengo G., G., *Manicomi: psichiatria e antipsichiatria nelle immagini degli anni settanta*, Contrasto, Roma 2015.

Berg, V., T., Dubois, H., *Depressione senza via d'uscita? Nuove strategie per i corsi resistenti al trattamento*, Bremen University press, Bremen 2025.

Bergami, G., *Il Fenomeno Pastonchi nella vicenda letteraria e culturale torinese*, Andrea Viglongo & C, Torino 1986.

Bernardi C., Cuminetti B. (a cura di), *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, EuresisEdizioni, Milano 1998.

Bernardi C., Cuminetti B., Dalla Palma S. (a cura di), *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis, Milano 2000.

Bernardi M., Frabetti R., *Naviganti. Ragazzi e teatro: incontri di laboratorio, incontri di vita*, Pendragon, Bologna 2000.

Berni, B. (a cura di), *Hans Christian Andersen. Diari romani*, Apeiron, Sant'Oreste 2022.

Berni, B. (a cura di), *Hans Christian Andersen. La fiaba della mia vita*, Donzelli, Roma 2015.

Bertin, B., *Il teatro della città*, Celid, Torino 2000.

Bettelheim, B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2013.

Betti C., Cambi F., *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Unicopli, Milano 2011.

Bianchi, M., *Atlante del teatro ragazzi in Italia,* Titivillus, Corazzano 2009.

Bianchi, M., *Il teatro ragazzi in Italia: un percorso possibile dal 2008 ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2022.

Bilardello, E., *George Grosz. Lo specchio del borghese*, Rizzoli, Milano 1976.

Binswanger, L., *Henrik Ibsen: la realizzazione di sé nell'arte*, Quodlibet, Macerata 2008.

Bisanti, M., *I bambini di Sergio Tofano: sulle tracce di una poetica per l'infanzia tra più linguaggi dell'arte*, in "Rivista di Storia dell'Educazione", 9(2), 2022, , pp. 97-108.

Bistolfi, M. (a cura di), Kleist, H., *Michael Kohlhaas*, Mondadori, Milano 2021.

Bloch, E., *Tracce*, Garzanti, Milano 2019.

Bobbio A., Bondioli A. (a cura di), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi,* Carocci, Roma 2019.

Boero, L., *Rida senza dare nell'occhio. Erik Satie tra umorismo e ironia*, LeMus Edizioni, Ivrea 2020.

Boncori, L., *I test in psicologia. Fondamenti teorici e applicazioni*, Il Mulino, Bologna 2006.

Bordoni, C. (a cura di), *Zygmunt Bauman sociologo della modernità*, Mimesis, Milano 2020.

Borghese, L., *Invito alla lettura di Heinrich Böll*, Mursia, Milano 2022.

Borio, G., Monti, M., C., T. (a cura di), *Erik Satie e la Parigi del suo tempo*, LIM, Lucca 2001.

Borovsky,V., *A Triptych from the Russian Theatre: an Artistic Biography of the Komissarzhevsky Family*, University of Iowa Press, 2001.

Bortoletti, F., *La fortuna dell'Orlando furioso nelle arti performative. Scenario italiano*, in "L'Orlando furioso nello specchio delle immagini", Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, Roma 2014, pp. 689-724.

Bottiroli, S., *Marco Baliani*, Zona, Pieve al Toppo, Civitella in Val di Chiana 2005.

Brabonetti C., Leoni C., Sforza G., *La uova del re. Gli spettacoli teatrali per la scuola elementare. Schede tecniche e suggerimenti educativi*, Era Nuova, Ellera Umbra (Perugia) 1996.

Bricco, M., *Fare teatro al nido. Idee e percorsi operativi da giocare con i bambini*, Franco Angeli, Milano 2011.

Briganti, A., *Becco di Rame. La più bella favola per bambini tratta da una storia vera*, Nuova Eliografica editrice, Spoleto 2014.

Briggs, D., *La comunità terapeutica : conversazioni con Maxwell Jones*, Centro italiano di solidarietà, Roma 1988.

Brinkmanis, Andris (a cura di), *Asja Lacis. L'agitatrice rossa. Teatro, femminismo, arte e rivoluzione,* Meltemi, Milano 2021.

Bronzini, B., G., *Rito e letteratura dei maggi*, in *Lares: rivista trimestrale di studi demoantropologici*, XLVIII, n.3 (luglio-settembre 1982), pp. 315-360.

Brook, P., *I fili del tempo. Memorie di una vita*, Feltrinelli, Milano 2001.

Brook, P., *La porta aperta*, Einaudi, Torino 1994.

Bruner, J., *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2007.

Bruner, J., *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, GLF editori Laterza, Roma 2006.

Bruni, C., *Il teatro dell'infanzia: due pensieri*, in "Etinforma. Mensile d'informazione dello spettacolo", anno III, n. 4, Roma 1998, p. 24.

Buccaccio, E., Colja, K., Sarmoneta, A., Turco, M., *C'era una volta la città dei matti : un film di Marco Turco dal soggetto alla sceneggiatura : con interventi di Fabrizio Gifuni e Vittoria Puccini*, Alpha beta Verlag, Merano 2011.

Buccolo, M., Mongili S., Tonon E., *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi,* Franco Angeli, Milano 2012.

Bulgakov, M., Crepax, M. (a cura di), *Il Maestro e Margherita*, Feltrinelli, Milano 2011.

Buonomo, P., *Lo cunto de li cunti : il piacere delle fiabe*, Albatros, Roma 2020.

Burkhardt, J., *Considerazioni sulla storia universale*, SE, Milano 2016.

Byung-Chul Han, *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, Einaudi, Torino 2021.

Calamari, E., *Jerome Bruner: cent'anni di psicologia*, ETS, Pisa 2018.

Calder, A., Venturi, R. (a cura di), *Scritti e conversazioni*, Abscondita, Milano 2009.

Callegari, C., *Sergej Hessen (1887-1950): pedagogista europeo*, Mimesis, Milano-Udine 2022.

Calvino, I., Pericoli, T., *Furti ad arte*, Henry Beyle, Milano 2025.

Calvino, I., *Marcovaldo*, Mondadori, Milano 2023.

Calvino, I., *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano 2023.

Calvino, I., *Ultimo viene il corvo*, Mondadori, Milano 2023.

Calvino, I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, Mondadori, Milano 2022.

Calvino, I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 2022.

Calvino, I., *Orlando Furioso di Ludovico Ariosto raccontato da Italo Calvino*, Mondadori, Milano 2015.

Calvino, I., *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 2014.

Calvino, I., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991.

Calzavara, E., Celli, E., *Il lavoro di spettatore*, Nuove Edizioni Romane, Roma 1981.

Cambi, F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Urbino 2003.

Camus, A., *Lo straniero*, Bompiani, Milano 2018.

Canavesi, A., *L'immaginazione verbale in Dylan Thomas*, Campanotto, Pasian di Prato 1997.

Canciani, D., *Albert Camus. L'inferno e la ragione*, Castelvecchi, Roma 2023.

Canemaker, J., *Winsor McCay: his life and art*, Abbeville Press, New York 1987.

Cantatore, L., *Sergio Tofano fra tradizione e innovazione*, in "Rivista di Storia dell'Educazione", 7(2), 2020, pp. 37-46.

Cappa, F. (a cura di), *John Dewey. Arte, educazione, creatività*, Feltrinelli, Milano 2023.

Carandente, G., *Alexander Calder*, Electa, Milano 2008.

Carandente, G., *Calder: mobiles et stabiles*, Edition Rencontre, Lausanne 1970.

Caroli, D., Bellucci, I., Sorrentino, M., Maioli, M., Pironi, T., *Margherita Zoebeli, una vita per l'infanzia*, CLUEB, Bologna 2024.

Carrai, S., *Nell'ombra della magnolia. La poesia di Montale*, Carocci Editore, Roma 2023.

Carriero, C., *Il consumo della pop art: esibizione dell'oggetto e crisi dell'oggettivazione*, Jaca Book, Milano 2003.

Carroll, L., *Alice nel Paese delle Meraviglie; Attraverso lo specchio e quello che Alice vi trovò*, BUR Rizzoli, Milano 2021.

Casi, S., *600.000 e altre azioni teatrali per Giuliano Scabia,* Ets, Pisa 2012.

Cassanelli, F., *Teatro in educazione. Guida all'animazione teatrale per insegnanti, educatori, animatori,* ETS, Pisa 2017.

Cassottana, R. O., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano : tradizione e attualità per la scuola primaria*, La Scuola Editrice, Brescia 2004.

Catarci, M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016.

Cavagnini, G., *«Inutile strage». Le avventure di una locuzione dalla Grande Guerra a oggi*, Biblion Edizioni, Milano 2024.

Cecchetto, S., Vanni, M. (a cura di), *Jean Dubuffet e l'Italia*, Silvana Editoriale, Milano 2011.

Cereda, B., *La rassegna Teatro di ragazzi del distretto scolastico di Vimercate*, in Di Rago, R., "Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze", Franco Angeli, Milano 2001, pp. 103-110.

Chagall, M., *Il flauto magico a colori*, Donzelli, Roma 2012.

Chessa, S., *Formazione universitaria e mobilità studentesca in Europa. Una lettura sociologica*, Franco Angeli, Milano 2010.

Chistolini, S., *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile nel Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2009.

Ciaccia, G., De Biase F., Mazzei M., Perissinotto L., Pinna G. (a cura di), *Visto per il teatro*, AGITA-ETI, Roma 1998

Ciari, B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1971.

Ciari, B., *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma 1973.

Ciari, B., *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma 1975.

Claparède, E., *Psicologia del fanciullo*, trad. it. Editrice Universitaria, Firenze 1955.

Codignola, E., *Le scuole nuove e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1946.

Collodi, C., *I racconti della fate*, Biblioteca Adelphi 67, Milano 1976.

Colombo, A., *Un affare di Stato: il delitto Moro e la fine della Prima Repubblica*, Cairo, Milano 2008.

Condemi, B., *Dalla Legge n. 167 del 1962 alla Legge n. 10 del 28 gennaio 1977: il regime dei suoli nella politica della casa : legislazione coordinata ed annotata*, Società tipografica Barbieri-Noccioli, Empoli 1977.

Congiu, M., *Giuseppe Pitrè: la tradizione popolare siciliana attraverso eredità culturali e innovazioni (1916-2016)*, Lussografica, Caltanissetta 2021.

Conti, Z., G., *Magliana Nuova. Un cantiere politico nella periferia romana (1967-1985)*, Franco Angeli, Milano 2019.

Cooper, D., *Il linguaggio della follia*, Feltrinelli, Milano 1978.

Copeau, J., *Artigiani di una tradizione vivente. L'attore e la pedagogia teatrale*, a cura di M. I. Aliverti, La Casa Uscher, Firenze 2009.

Corà, B. (a cura di), *Tinguely e Munari: Opere in azione*, Mazzotta, Milano 2004.

Corradini, L., *La scuola e i giovani verso il Duemila. Problemi di educazione etico politica*, Giunti & Lisciani Editori, Firenze 1986.

Cristallo, M. (a cura di); Perrault, C., *Fiabe*, Rizzoli, Milano 2017.

Cristalli, P., *Victor Fleming: Via col vento*, Lindau, Torino 2001.

Čudakova, M., *Michail Bulgakov, cronaca di una vita*, Odoya, Bologna 2013.

Cuomo, C., *Gino Negri*, in "Dizionario Biografico degli Italiani", volume 78, Roma 2013.

Cutonilli, V., Priore, R., *I segreti di Bologna: la verità sull'atto terroristico più grave della storia italiana*, Chiarelettere, Milano 2016.

Czajka, A, *Tracce dell'umano. Il pensiero narrante di Ernst Bloch*, Diabasis, Reggio Emilia 2003.

D'Alessandro, V., *Esperienze di drammatizzazione della storia*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1964.

Dal Lago., A., *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*, Ombre Corte, Verona 2001.

Damiano, E., *Jean Piaget: epistemologia e didattica*, Franco Angeli, Milano 2010.

Damilano, M., Gerina, M., Martini, F., *Veltroni il piccolo principe. Storia, miti e segreti dell'uomo che vuole guidare l'Italia*, sperling & kupfer, Milano 2007.

D'Angelo L., Di Rago R. (a cura di), *Teatro, didattica e intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili*, Franco Angeli, Milano 2009.

D'Apice, C., Mazzetti, G., *Roma: la città contro l'uomo. Le baracche e gli altri problemi urbani nella loro dimensione storica ed attuale,* Schirru, Roma 1970.

D'Aprile G., *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, ETS, Pisa 2010.

Dastè C., *Il bambino, il teatro, la scuola*, Armando, Roma 1977.

Deaglio, E., *Patria 1967-1977*, Collana Serie bianca, Feltrinelli, Milano 2017.

De Bartolomeis F., *Giuseppina Pizzigoni e "La Rinnovata"*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

De Biase F., *Attore culturale. Riflessioni su un'esperienza di animazione nella città,* in Alfieri F., Canevaro A., De Biase F., Scabia G., "L'attore culturale: l'animazione nella città, alla prova dell'esperienza", La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 1-58.

Dell'Acqua, P., *Marco Cavallo ovvero della comunicazione. Quando la follia e il teatro divennero una cosa seria* in "La luce di dentro. Viva Franco Basaglia. Da Marco Cavallo all'accademia della follia", Corazzano (Pisa), Titivillus 2010, pp. 131-138.

Dell'Acqua, P., *Non ho l'arma che uccide il leone. La vera storia del cambiamento nella Trieste di Basaglia e nel manicomio di San Giovanni*, Alphabeta, Merano 2014.

De Marinis M., *Scrittura teatrale e partecipazione: l'itinerario di Giuliano Scabia,* Ubulibri, Milano 2005.

De Marinis, M., *L'esperienza dello spettatore. Fondamenti per una semiotica della ricezione teatrale*, documento di lavoro pubblicato a cura dell'Istituto di Discipline della Comunicazione, Università di Bologna 1983.

Depero, F., *Un futurista a New York*, Tozzuolo, Perugia 2017.

De Regny, V., E., (a cura di), *Einstein, A., Il significato della relatività. Il mondo come io lo vedo*, Newton Compton, Roma 2014.

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Cortina Raffaello, Milano 2014.

Dewey J., *Come pensiamo*, Cortina Raffaello, Milano 2019.

Di Chio, C., *Educazione sessuale e affettiva alla primaria: laboratori e spunti metodologici*, Erickson, Trento 2024.

Diena, S., *La psicoanalisi in ascolto dell'amore: passioni e legami*, Franco Angeli, Milano 2015.

Di Giorgi, F., *Il dramma dell'esistenza mancata. Dell'essere sé stessi e della falsificazione. Saggio su Ibsen*, Mimesis, Milano 2020.

Di Lena, C., Prayer, L. (a cura di), *Alfredo Casella interprete del suo tempo*, Libreria musicale italiana, Lucca 2021.

Di Pietro, A., *Il gioco della bottiglia. Alcol e adolescenti, quello che non sappiamo*, Add, Torino 2015.

Di Rago, R. (a cura di), D'Angelo, L. (a cura di), *Teatro, didattica attiva, intercultura: teatri visibili e teatri invisibili*, Franco Angeli, Milano 2009;

Di Rago, R. (a cura di), *Emozionalità e teatro: di pancia, di cuore, di testa*, Franco Angeli, Milano 2008;

Di Rago, R. (a cura di), Carpani, R., *Il giullare nel curricolo. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, atti della Giornata seminariale di formazione, Crema, 10 maggio 2001, Franco Angeli, Milano 2006.

Di Rago R. (a cura di), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini, esperienze*, Franco Angeli Editore, Milano 2001.

Dolcetta, B., Maguolo, M., Marin, A., *Giovanni Astengo urbanista: piani, progetti, opere*, Il Poligrafico, Padova 2015.

Doria, A, Brusa, F. (a cura di), *Crescere spettatori. Il teatro va a scuola*, Luca Sossella Editore, Roma 2022.

Doyle, A., C., *I grandi casi di Sherlock Holmes: tutti i romanzi*, Newton & Compton, Roma 2004.

Driss, M., *Teatro in Tunisia*, Canty Page, Roma 1996.

Durante, G., *Dio e il suo doppio. L'influenza della religiosità nell'azione e nel pensiero di Jacob Levy Moreno*, articolo presente su Academia.edu, pp. 1-40.

Eco, U., *Dalla periferia dell'impero*, Bompiani, Milano 1977.

Eiland, H., Jennings, M.,W., *Walter Benjamin. Una biografia critica*, Einaudi, Torino 2016.

Einstein, A., *Il significato della relatività*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.

Ende, M., *Momo*, SEI, Torino 2011.

Eremita, M. (a cura di), *Fausto Melotti: in leggerezza. Un omaggio a Italo Calvino*, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo 2025.

Errico G., *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia,* Anicia, Roma 2016.

Eynard R. (a cura di), *Célestin Freinet. La scuola del fare*, Edizioni junior, Azzano San Paolo 2002.

Ewen, F., *Bertolt Brecht : la vita, l'opera, i tempi*, Feltrinelli, Milano 1970.

Fachinelli E., *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, Einaudi, Torino 1971.

Facchinelli, C., *Matematica umanistica*, Gaspari, Udine 2020.

Facchinelli C., *Dramatopedia. Spunti di storia, etica e poetica per il teatro della scuola*, Edizioni Corsare, Perugia 2011.

Fadini, E., *Relazione sul progetto di iniziativa di decentramento da parte del T.S.T.*, in "Teatro", III, n.2, 1970.

Fadda, R. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007.

Fadini, E., *Il decentramento teatrale nei quartieri*, in "Rinascita", n. 22, 29 maggio 1970.

Falcone, F., *Il balletto triadico di Oskar Schlemmer: l'attività teatrale e coreica di uno degli artisti più poliedrici del Bauhaus*, Dino Audino, Roma 2022.

Fava, F., *Estate romana: tempi e pratiche della città effimera*, Quodlibet, Macerata 2017.

Ferrari, G., *Il naufragio di Šostakovič. Arte e cultura sovietica negli anni del terrore staliniano*, Neri Pozza, Vicenza 2022.

Ferraro, G., *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno «storytelling»*, Carocci, Roma 2020.

Ferrero, E., *Barbablù. Gilles de Rais e il tramonto del Medioevo*, Einaudi, Torino 2004.

Ferrière A., *L'autonomia degli scolari*, La Nuovo Italia, Firenze 1953.

Ferrière A., *La scuola su misura e la misura del maestro*, Giunti-Marzocco, Firenze 1969.

Ferrière A., *L'attività spontanea del fanciullo*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

Ferrière A., *La scuola attiva*, Bemporad Marzocco, Firenze 1973.

Ferrigato, R. (a cura di), *Sergio Mattarella: il presidente degli italiani,* Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2015.

Fertonani, R. (a cura di), *Per conoscere Brecht. Bibliografia aggiornata di Elena Giobbio Crea*, Mondadori, Milano 1970.

Fiaschini, F., *Processo vs prodotto? Uno sguardo retrospettivo sui rapporti fra teatro, scuola e animazione*, in "Il Castello di Elsinore", n. 72, 2015, pp. 93-108.

Fiaschini, F., *Le passioni tristi e l'eredità (rimossa) dell'animazione teatrale*, in "Il Castello di Elsinore", n. 73, 2016, pp. 75-90.

Fiaschini F., *Teatri di confine*, in "I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale", Euresis Edizioni, Milano 2000, pp. 301-305.

Fiaschini, F., Rossi, G., A., *Marco Baliani. Racconti a teatro*, Loggia de' Lanzi, 1998.

Filion, L., J., *Cirque du Soleil. Complicités innovantes: des joyeux lurons créent une multinationale du divertissement*, JFD, Montréal 2023.

Finetti, S., *Cooperazione educativa e comunità educante. L'esperienza di Ulisse Adorni tra scuola e politiche giovanili,* in *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2), Firenze University Press 2023, pp. 11-23.

Fiorio, M., T., *Le chiese di Milano*, Electa, Milano 2006.

Firestone R., *In Memoriam: Fannie French Morse: 1866-1944*, in "Sociometry" Vol. 7, No. 1 (Feb., 1944) American Sociological Association, pp. 76-78.

Fiz, A. (a cura di), *Fausto Melotti: segno, musica e poesia*, Skira, Milano 2000.

Fontana, A. (a cura di), *Educazione attraverso il teatro*, Emme Edizioni, Milano 1979.

Foot, J., *La «Repubblica dei matti». Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*, Feltrinelli, Milano 2014.

Fornari, G. (a cura di), *Quinto seminario di filologia musicale Mozart 2006*, ETS, Pisa 2011.

Foucault, M., *Gli anormali. Corso al Collège de France 1974-1975,* Feltrinelli, Milano 2000.

Foucault, M., *Storia della follia nell'età classica*, Bur Rizzoli, Milano 2011.

Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 2014.

Frabboni, F., Minerva, Pinto, F., *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia,* Anicia, Roma 2016.

Franceschini, F., *Francis Poulenc: una biografia, Zecchini*, Varese 2014.

Franco, G., *Non sono poesie*, Corrado Franco Editore, Torino 2011.

Freinet E., Freinet C., *Nascita di una pedagogia popolare,* La Nuova Italia, Firenze 1959.

Freinet C., *I detti di Matteo: una moderna pedagogia del buon senso*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

Freinet C., *Le mie tecniche,* La nuova Italia, Firenze 1969.

Freinet C., *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, La Nuova Italia, 1974.

Freinet C., Tamagnini G. (a cura di), *La scuola moderna,* Loescher, Torino 1974.

Freinet C., *L'educazione del lavoro*, Editori Riuniti, Roma 1977.

Freinet C., *L'apprendimento del disegno*, Editori riuniti, Roma 1980.

Freinet, E., *L'ecole Freinet, reserve d'enfants*, Maspero, Parigi 1974.

Freinet M*., Élise et Célestin Freinet: Souvenirs de notre vie. Tome I. 1896-1940*, Stock (réédition numérique FeniXX), Paris 1997.

Gabrielli P., *Anni di novità e di grandi cose. Il boom economico fra tradizione e cambiamento*, Il Mulino Bologna 2011.

Gagliardi, M., *Le stelle nascoste. Mappa del desiderio nell'immaginario infantile*, Marsilio, Venezia 1997.

Gagliardi M., *Nella bocca dell'immaginazione : la scena teatrale e lo spettatore bambino,* Titivillus, San Miniato (Pisa) 2007.

Gajano, A., *Dialettica della merce: introduzione allo studio di Per la critica dell'economia politica di Marx*, Petite Plaisance, Pistoia 2019.

Gaiman, N., *I lupi nei muri*, Mondadori, Milano 2023.

Gal, Roger (mise a jour par Jean Vial), *Histoire de l'education*, Presses Universitaires de France, Paris 1987.

Galasso, L., *Ovidio: guida alle Metamorfosi*, Carocci, Roma 2023.

Galfré, M., Serneri, S., N. (a cura di), *Il movimento del '77: radici, snodi, luoghi*, Viella, Roma 2018.

Galfré, M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento,* Carocci, Roma 2017.

Galippi, A., *Sergio Mattarella: 40 anni di storia italiana*, Paesi Edizioni, Roma 2021.

Gallina, M., *Ri-organizzare teatro: produzione, distribuzione, gestione*, Franco Angeli, Milano 2016.

Galloni, G., *Il vecchio e il nuovo nelle politiche di oggi: verso i partiti di programma (le idee di Moro, Berlinguer, Dossetti e Obama)*, Editori Riuniti University Press, Roma 2012.

Gardner, M. (a cura di), Carroll, L., *Alice nel paese delle meraviglie-Attraverso lo specchio e quello che Alice vi trovò*, Rizzoli, Milano 2015.

Gardner, M., *Enigmi e giochi matematici*, BUR, Milano 2001.

Gasperini, M., *Relatività generale e teoria della gravitazione*, Springer, Milano 2015.

Gastaldi, S., *La terapia degli affetti. Piccola fenomenologia quotidiana del mondo sommerso*, Franco Angeli, Milano 2015.

Gatti, F., *Viki che voleva andare a scuola*, Rizzoli, Milano 2015.

Gattico, E., *Jean Piaget*, Bruno Mondadori, Milano 2001.

Genovesi, G., *Lenin e Krupskaja e i Piani di riforma della scuola del 1918 e del 1923*, Quaderni di ricerche pedagogiche, Anicia, Roma 2019.

Gesualdi, M., *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2020.

Gheno, V., *Femminili singolari: il femminismo è nelle parole*, Effequ, Firenze 2022.

Gheno, V., *Potere alle parole: perché usarle meglio*, Einaudi, Torino 2019.

Ghiglione, A., Rivoltella, P., C. (a cura di), *Altrimenti il silenzio: appunti sulla scena al femminile*, Euresis, Milano 1998.

Giacchè, P., G., *Lo spettatore partecipante. Contributi per un'antropologia del teatro*, Guerini e Associati, Milano 1991.

Giachetti, D., *Il giorno più lungo. La rivolta di Corso Traiano (Torino, 3 luglio 1969)*, BFS Edizioni, Pisa 1997.

Giachetti, D., Scavino, M., *La Fiat in mano agli operai. L'autunno caldo del 1969,* Bfs, Pisa 1999.

Giacobini, N., *Lo stregone nella scatola: un'esperienza di libera espressione nella scuola media*, La linea, Padova 1976.

Gili, A., J., *Luigi Comencini*, Gremese, Roma 2005.

Gingsborg, P., *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Einaudi, Torino 1989.

Giovetti, P., *Maria Montessori. Una biografia*, Edizioni Mediterranee, Roma 2021.

Giraldi, M., *Giuseppe Bertolucci*, Il Castoro, Milano 2000.

Goffman, E., *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2010.

Goffman, E, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 2013.

Goffman, E, *Stigma: note sulla gestione dell'identità degradata*, Verona 2018.

Golding, W., *Il signore delle mosche*, Mondadori, Milano 2024.

Gomiti S., *L' Isolotto. Una comunità tra Vangelo e diritto canonico*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2014.

Gourdon, A., M., *Théâtre, Public, Perception*, Éditions du CNRS, Paris 1982.

Goussot A., *L'Educazione Nuova per una scuola inclusiva: Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet e gli altri*, Edizioni del Rosone, Foggia 2014.

Goussot A. (a cura di), *Per una pedagogia della vita. Cèlestin Freinet. Ieri e oggi,* Edizioni del Rosone, Foggia 2016.

Greco, V., *Battiato. Una ricostruzione sistematica. Percorsi di ascolto consapevole*, Arcana, Roma 2023.

Gregori, M., G., (a cura di), Aluigi, D. (a cura di), *Scaparro: l'illusione teatrale*, Skira, Milano 2011.

Grimm, J., Grimm, W., *Fiabe*, Einaudi, Torino 2015.

Gruen, J., *Keith Haring. La biografia*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2007.

Guerra, M., Militello, R., *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, Franco Angeli, Milano 2012.

Guerra, L., Kemeny, T. (a cura di), *Dylan Thomas a ottant'anni dalla nascita*, 1914-1994, Campanotto, Udine 1994.

Guglielmetti, A., *Mosaico di vita e di apostolato. Un secolo di storia torinese*, Daniela Piazza Editore, 1991.

Guidi, C., Amara, L., Ventrucci, C. (a cura di), *Teatro infantile. L'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*, Luca Sossella Editore, Roma 2019.

Gurvitch Georges, *La vocazione attuale della sociologia*, Il Mulino, Bologna 1965.

Gutman, R., W., *Wagner: l'uomo, il pensiero, la musica*, Rusconi libri, Milano 1995.

Haring, K., *Voglio stare sempre sveglio*, Mondadori, Milano 2011.

Haynes, N., *Lo sguardo di Medusa*, Sonzogno, Venezia 2022.

Helen H. Jennings, *Sociometry of leadership, based on the differentiation of psychegroup and sociogroup,* Beacon House, New York 1947.

Helen H. Jennings, *Sociometry in Group Relations: A Manual for Teachers,* American Council on Education, Washington, D.C 1959.

Hoffmann, E., T., A., *Lo schiaccianoci*, BUR Rizzoli, Milano 2018.

Hofstadter, D., R., Gödel, *Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante. Una fuga metaforica su menti e macchine nello spirito di Lewis Carroll*, Adelphi, Milano 2001.

Iazzetti, S., *I quartieri Don Bosco e Appio Claudio a Roma,* Youcanprint, Roma 2015.

Ibsen, H., *Drammi moderni*, BUR Rizzoli, Milano 2018.

Impalà, E., *Battiato. La stagione dell'amore. Quando l'umano si tinge di trascendenza. Viaggio nella spiritualità di un grande poeta*, Edizioni Terra Santa, Milano 2022.

Impastato, G., *Mio fratello: tutta una vita con Peppino*, Libreria Pienogiorno, Milano 2021.

Incatasciato B., *Dalla scuola al quartiere*, Editori Riuniti, Roma 1975.

Ingarao, G., *Leonora Carrington. Un viaggio nel Novecento: dal sogno surrealista alla magia del Messico*, Mimesis, Milano 2022.

Jabalé N., *Una vita per il teatro. Nuccio Messina cinquant'anni in palcoscenico*, Gangemi Editore, Roma 2005.

Jangfeldt, B., *Majakovskij: una vita in gioco*, Neri Pozza, Vicenza 2022.

Jelardi, A., (a cura di), *In scena en travesti-Il Travestitismo nello spettacolo italiano, con divagazioni di Vittoria Ottolenghi*, Croce, Roma 2009.

Jelloun, T., B., *Il razzismo spiegato a mia figlia*, La nave di Teseo, Milano 2018.

Jelloun, T., B., *La scuola o la scarpa*, Bompiani, Milano 2000.

Jenger, Y., Voluzan, J., Dasté, C., *Il bambino, il teatro, la scuola*, Armando Editore, Roma 1977.

Jona, E., *Sono arrivato e la figura c'era in me (Da un'esperienza didattica alla cultura degli immigrati in una fabbrica torinese)*, Maltemi, Roma 2000.

Jona. E., Liberovici, S., Castelli, F., Lovatto, A., *Le ciminiere non fanno più fumo: canti e memorie degli operai torinesi*, Donzelli, Roma 2008.

Jop, T., *Venezia: siamo stati noi*, Città del sole, Reggio Calabria 2019.

Jop, T., *Grillo in parole povere*, Città del sole, Reggio Calabria 2014.

Kemeny, T., *La poesia di Dylan Thomas: enucleazione della dinamica compositiva*, Cooperativa scrittori, Roma 1976.

Klee, F., *Vita e opera di Paul Klee*, Ghibli, Milano 2020.

Klein, R., *Les maisons de la Culture en France*, Editions du Patrimoine Centre des monuments, Parigi 2018.

Kovtun, Y., *Mikhail Larionov, 1881-1964*, Parkstone, Bournemouth 1998.

Kuhlmann, A., Ledger, A., J., *Eugenio Barba: l'albero della conoscenza dello spettacolo*, CUE Press, Bologna 2021.

Lacis A., *Professione rivoluzionaria*, Feltrinelli, Milano 1976.

Lagache D. et al. ; (a cura di R. Galiani e S. Napolitano), *Il problema del transfert 1895-2015*, Alpes Edizioni, Roma 2016.

Laing, R., D., *L'io diviso : studio di psichiatria esistenziale*, Centauria, Milano 2016.

Lanchester, F., *In ricordo di Mario D'Addio*, in "Nomos. Le attualità nel diritto. Quadrimestrale di teoria generale, diritto pubblico comparato e storia costituzionale", n. 2, 2017, pp. 1-8.

Lancisi, M., *Don Milani. Vita di un profeta disobbediente. A cento anni dalla nascita*, Terra Santa editrice, Milano 2023.

Landi, P., *La repubblica di Barbiana : la mia esperienza alla scuola di don Lorenzo Milani*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 2018.

Lanzavecchia G., *Teatro e arte. Un'idea diversa di teatro dei ragazzi,* Edizioni Corsare, Perugia 2016.

Laporta, R., *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma 2011.

La Posta, A., *Franco Battiato. Soprattutto il silenzio*, Giunti Editore, Firenze 2010.

Lazzerini, L., *Letteratura medievale in lingua d'oc*, Mucchi, Modena 2010.

Leach, R., *Sergei Tretyakov: A Revolutionary Writer in Stalin's Russia*, Glagoslav Publications, London 2021.

Lederman, L., M., Hill, C., T., *Fisica quantistica per poeti*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

Leed, E., J., *Terra di nessuno. Esperienza bellica e identità personale nella prima guerra mondiale*, Il Mulino, Bologna, 1985.

Lenti, M., *Luca Ronconi: un'idea di teatro. Conversazioni e testimonianze*, Mimesis, Udine-Milano2011.

Leto, S. (a cura di), *Asti 1979-1998: vent'anni di teatro*, Allemandi, Torino 1998.

Lewicki T., *Animazione teatrale e teatro ragazzi nell'Italia del XX secolo. Un fenomeno fiorente nella prassi educativa e culturale,* LAS, Roma 2017.

Lewin, K., *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano 1972.

Lewin, K.,*Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1972.

Lewin, K., *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

Lewin, K., *Teoria e dinamica della personalità*, Giunti, Firenze 2011.

Liberovici S., Rostagno R., *Un paese. Esperienze di drammaturgia infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

Liberovici S., Rostagno R., *Un paese. Esperienze di drammaturgia infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

Linden, S., *La guerra dei nervi. Soldati traumatizzati sul fronte occidentale-1914/1918*, Guida, Napoli 2021.

Lista, G., *Enrico Prampolini futurista europeo*, Carocci, Roma 2013.

Lista, G., *Giacomo Balla: futurismo e neofuturismo*, Mudima, Milano 2009.

Lista, G., Baldacci, P., Velani, L. (a cura di), *Balla: la modernità futurista*, Skira, Milano 2008.

Lodi M., *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.

Lombardi, F., *Nino Rota. Storia del mago Doppio e della fata Giglia*, Feltrinelli, Milano 2024.

Longhi, C., *Orlando furioso di Ariosto-Sanguineti per Luca Ronconi*, ETS, Pisa 2006.

Lo Porto, G., *Orlando allo specchio: uomini e pupi nel teatro di Mimmo Cuticchio*, Lussografica, Caltanissetta 2016.

Lotte H. Eisner, *Fritz Lang*, Mazzotta, Milano 1978.

Luppi, A., *La scuola su misura di Edouard Claparède: un pensiero educativo moderno*, Anicia, Roma 2018.

Luzzati, E., *Una storia lunga un milione: disegni, fotografie, spettacoli di Sergio Tofano*, Bulzoni, Roma 1980.

Macioti M.I., *Il valore del sapere. L'esperienza della scuola 725*, Centro Stampa Provincia di Roma, Roma 2011.

Madesani, A., *Il mondo dei Carpi: una famiglia di artisti lungo il '900. Aldo, Cioni, Fiorenzo, Pinin*, Mazzotta, Milano 2001.

Maenza, R. (a cura di), *Il sommo Bene: ricordi, testimonianze e racconti dal mondo della cultura e dello spettacolo*, Kurumuny, Calimera, 2019.

Maiocchi, M., T., *La soglia del transfert: temi strutturali nella consultazione analitica*, Franco Angeli, Milano 2023

Maj, D., Rossi, S., *Dodicimilacinquecentoventi giorni di Teatro, di Gioco, di Vita*, Electa, Milano 2007.

Malcovati, F. (a cura di), Mejerchol'd, V., E., *L'ottobre teatrale: 1918-1939*, Cue Press, Imola 2020.

Mally L., *Revolutionary Acts: Amateur Theater and the Soviet State, 1917-1938*, Ithaca, NY: Cornell University Press 2000.

Mamprin L., Morteo G. R., Perissinotto L., *Tre dialoghi sull'animazione*, Bulzoni, Roma 1977.

Mandela, N., *Lungo cammino verso la libertà: autobiografia*, Feltrinelli, Milano 2020.

Meneguzzo, M., *Bruno Munari e Jean Tinguely (Il rovescio delle macchine)*, in "Artedossier", n. 252, Giunti, Firenze (febbraio) 2009, pp. 28-33.

Manghi, A.,C., Berni, B., (a cura di), *Vedere e narrare: saggi su Hans Christian Andersen*, Istituto italiano di studi germanici, Roma 2024.

Mango, L., *L'officina teorica di Edward Gordon Craig*, Titivillus, Corazzano 2015.

Mantovani, E., *Il giuoco dramma. Esperimenti di dialogo spontaneo tra i fanciulli*, La Scuola Editrice, Brescia 1968.

Manzella, G., *La bellezza amara: arte e vita di Leo de Berardinis*, La casa Usher, Firenze 2010.

Marchetti, A. (a cura di), *Bousquet, J., Il gioco della vita: lettere a Jean Dubuffet (1945-1949)*, Mimesis, Milano-Udine 2022.

Marchiori F. (a cura di), *Il teatro vagante di Giuliano Scabia,* Ubulibri, Milano 2005.

Marinetti, F., T., *Manifesto tecnico della letteratura futurista*, Damocle, Venezia 2015.

Martini L., *Arci. Una nuova frontiera*, Ediesse, Roma 2007.

Marx, K., *Per la critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma 1969.

Marzolla P.,B. (a cura di): Ovidio, N.,P., *Metamorfosi*, Einaudi, Torino 2015.

Mastrocola, P., *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Parma 2023.

Mastrocola, P., Ricolfi, L., *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La nave di Teseo, Milano 2021.

Mastrocola, P., Ricolfi, L., *Manifesto del libero pensiero*, La nave di Teseo, Milano 2021.

Mastropasqua, F. (a cura di), *La scena rituale. Il teatro oltre le forme della rappresentazione*, Carocci, Roma 2007.

Mastropasqua, F., *Metamorfosi del teatro*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 1998.

Matteuzzi, F., *Ridley Scott*, Il Castoro, Roma 1995.

Mazza, V., *Storia di Malala*, Oscar Mondadori, Milano 2014.

Mazzerelli, A., *Il Sogno di Don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2022.

Mazzotta, M., Jaeger, F. (a cura di), *Jean Dubuffet . L'arte in gioco: materia e spirito 1943-1985*, Skira, Milano 2018.

Maxwell J., *Ideologia e pratica della psichiatria sociale*, ETAS Libri, Milano 1981.

Mecacci, L., *Besprizornye. Bambini randagi nella Russia sovietica (1917-1935)*, Adelphi, Milano 2019.

Megale, T., *Paolo Poli l'attore lieve. Un percorso a rebours da 'Sillabari' a 'Rita da Cascia',* Litostampa Istituto Grafico Bergamo, 2009.

Melano, G., *La mia festa dentro la testa. Il viaggio nel teatro*, FuoriAsse, Torino 2025.

Melano, G., Muscarello, M., P., (a cura di), *Percorsi di educazione al teatro (febbraio 1997-maggio 1999): progetto TE.S.PI. (Teatro Scuola Piemonte)*, Irrsae Piemonte, Torino 2000.

Mello, L. (a cura di), *Summa critica. Il teatro di Maria Grazia Gregori*, Ubulibri, Roma 2022.

Mendicino, G., *Nuto Revelli: vita, guerre, libri*, Priuli & Verlucca, Scarmagno 2019.

Mercatanti, M., *La strage di Bologna*, RCS Mediagroup spa, Milano 2021.

Merciai, S.A., Fioretti A., Contini G., *Verso una psicopedagogia di libera espressione,* Guaraldi, Rimini-Firenze 1974.

Miglionico, M. (a cura di), *Educazione alla teatralità: la prassi*, XY.IT Editore, Arona 2019.

Migliorati, G., *Come promuovere la lettura tra bambini e ragazzi : strumenti e progetti in cooperazione*, Editrice Bibliografica, Milano 2019.

Milan, A., *Agostino Magnaghi architetto. Cinque progetti scelti e cinquant'anni d'architettura-Five selected projects and fifty years of architecture*, Cleup, Padova 2016.

Milani, L., *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa,* Mondadori, Milano 2017.

Minnucci, F. (a cura di), *La fine dell'incantesimo. Lettere inedite del 1904 Duse-d'Annunzio*, Inaieri, Pescara 2010.

Monguzzi, F., *Le ferite della genitorialità. Percorsi psicoanalitici di cura e sostegno*, Franco Angeli, Milano 2015.

Montani, P., *Dziga Vertov*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

Montesarchio, G., Sardi, P., *Dal teatro delle spontaneità allo psicodramma classico*, Franco Angeli, Milano 1986.

Monticelli, D., R., *Di fronte all'ignoto*, in "Sipario", n. 205, maggio 1963.

Morandi M., *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi,* Franco Angeli, Milano 2014.

Morando, P., *La strage di Bologna. Bellini, i Nar, i mandanti e un perdono tradito*, Feltrinelli, Milano 2023.

Moreno, J. L., Jennings H. H., Whitin E. Stagg, Application of the Group Method to Classification, 2d ed. New York city: National committee on prisons and prison labor, 1932.

Moreno, J., L., *Il profeta dello psicodramma*, Di Rienzo Editore, Roma 2002.

Moreno, J.L., *Il teatro della spontaneità,* Di Renzo Editore, Roma 2011.

Moreno, J., L., *Chi sopravviverà. Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e psicodramma,* Di Renzo Editore, Roma 2017.

Moreno, R., *Words of the Daughter: A Memoir*, Lulu.com editore 2021.

Moretti, E., *Maria Montessori. Una vita per la pace e i diritti dell'infanzia*, Laterza, Bari-Roma 2025.

Morteo, G., R., *L'animazione come propedeutica al teatro*, Giappichelli, Torino 1977.

Morteo, G., R., Perissinotto, L., *Animazione e città* , Musolini, Torino 1980.

Mullan, B., *Mad to be normal : conversations with R. D. Laing*, Free association books, London 1995.

Munari, B. (a cura di), *Il laboratorio per bambini a Faenza*, Zanichelli, Bologna 1984.

Munari, B. (a cura di), *Il laboratorio per bambini a Brera*, Zanichelli, Bologna 1981.

Munari, B., *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari 1977.

Musatti, C., *Questa notte ho fatto un sogno*, Editori Riuniti, Roma 1983.

Nava, V., N., *Nicola Benois: da San Pietroburgo a Milano con il teatro nel sangue*, Fuoriluogo, 2018.

Nemirovič-Dančenko, V., *My life in the Russian theatre*, translated by John Cournos ; with an introduction by Joshua Logan, a foreword by Oliver M. Sayler and a chronology by Elizabeth Reynolds Hapgood, Theatre Arts Books, New York 1968.

Nosari, P., G., *I sentieri dei raccontatori di storie: ipotesi per una mappa del teatro di narrazione*, in "Prove di drammaturgia", anno X, n.1, luglio 2004, pp. 11-14.

Novelli, D., *Dossier Fiat: il costo umano e sociale dello sviluppo economico diretto da un monopolio : la lotta di Torino per il "diritto alla città"*, Editori Riuniti, Roma 1970.

Oliva, G., *Un secolo d'immigrazione a Torino. Storia e storie dall'Ottocento a oggi,* Edizioni del Capricorno, Torino 2017.

Oliva, G., *Educazione alla teatralità: la teoria*, XY.IT Editore, Arona 2017.

Oliva, G., *Educazione alla teatralità: il gioco drammatico*, XY.IT Editore, Arona 2010.

Oliverio Ferraris, A., *Le domande dei bambini*, BUR, Milano 2006.

Oreste, P., *Franco Basaglia: il dottore dei matti*, Baldini+Castoldi, Milano 2015.

Ortoleva, P., *I movimenti del '68 in Europa e in America,* Editori Riuniti, Roma 1998.

Pagani, P., *In cammino con Walter Benjamin. Il naufragio di un genio e le idee della sua epoca (1892-1940)*, Pozza, Vicenza 2024.

Pagnotta, G., *Sindaci a Roma: il governo della capitale dal dopoguerra a oggi*, Donzelli, Roma 2006.

Palanga L., E., *Jean Piaget tra educazione e pedagogia*, Bulzoni, Roma 1976.

Panigada M.G., *Il teatro a scuola. La formazione teatrale degli insegnanti in Italia*, in "I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale", Euresis Edizioni, Milano 2000, pp. 226-233.

Panzeri, M., Fontanesi, L., *Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti*, Il Mulino, Bologna 2021.

Parisi, N., *Alfredo Casella: un pioniere italiano della musica strumentale*, Phasar Edizioni, Firenze 2023.

Parsi M. R., *Animazione in Borgata,* Savelli, Roma 1976.

Pascolo, F., E., Ottolenghi, G., *Oltre la psichiatria : teorie e pratiche della salute mentale territoriale*, EUT, Trieste 2016.

Passatore F., Destefanis S., *Torino: Scuole elementari e medie. Assessorato all'Istruzione (1969-70),* in "Sipario", 289-290 (1970), pp. 12-37.

Passatore F., Destefanis S, *Ma che storia è questa,* in "Sipario", 289-290 (1970), p. 17.

Passatore F., Destefanis S., Fontana A., De Lucis F., *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, Guaraldi, Firenze-Rimini 1972.

Passatore F., Destefanis S., Izzo A*., Le botteghe della fantasia: indagine sulla teatralità dei ragazzi,* Emme, Milano 1973.

Passatore F., *Animazione dopo : le esperienze di animazione dal teatro alla scuola, dalla scuola al sociale,* Guaraldi, Rimini/Firenze 1976.

Pavone, M., *La Legge sull'integrazione scolastica più amata. Alla ricerca di radici e antenne*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 16, n.4, novembre 2017, pp. 339-351.

Pennac, D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2007.

Pennac, D., *L'amico scrittore: conversazione con Fabio Gambaro*, Feltrinelli, Milano 2015.

Perfetti, S., *Dalla scuola "Narciso" alla scuola "Telemaco". Ripensare l'educazione tra visioni del futuro e tempo presente* in "Cultura pedagogica e scenari educativi", Volume 2, n. 1, giugno 2024, pp. 52-58.

Perissinotto, L., *Storia = impegno culturale-sociale*, in *La scrittura scenica*, 7, 1973.

Perissinotto L., *In ludo. Idee per il teatro a scuola e nella comunità,* Armando, Roma 1998.

Perissinotto L., Testa G. (a cura di), *Scena Educazione. Per un rapporto organico tra scuola e teatro*, AGITA-ETI, Torino 1995.

Perissinotto L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, Utet, Torino 2001.

Perissinotto L., *Animazione teatrale*. *Le idee, i luoghi, i protagonisti,* Carocci, Roma 2004.

Perissinotto, L., Facchinelli C. (a cura di), *Guardarsi in scena. Riflessioni (e rifrazioni) sul teatro della scuola*, AGITA, Torino 2007.

Perissinotto, L., *Cantiere di formazioni. Testimonianze di impegno e resistenza*, Voglino Editrice, Torino 2024.

Perrelli, F., *Henrik Ibsen: un profilo*, Edizioni di Pagina, Bari 2006.

Persico, G., Segati, D., *Il giardino segreto della sessualità infantile: una guida per aiutare insegnanti ed educatori a comprendere e accompagnare la crescita affettiva e sessuale del bambino*, Newton & Compton, Roma 2000.

Pescioli, I., *I bambini e le consegne: il problema morale-educativo nelle ricerche di Pierre Bovet*, Bulzoni, Roma 1979.

Pettini A., *Celestin Freinet e le sue tecniche,* La nuova Italia, Firenze 1968.

Piaget, J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

Piaget, J., *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

Piaget, J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 2000.

Piaget, J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Centauria, Milano 2018.

Piaget, J., *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti Editore, Firenze 2011.

Piaton G., *Il pensiero pedagogico di Freinet*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

Piccolo Teatro di Milano-Teatro d'Europa, *Lev Dodin: un regista in dieci spettacoli*, Piccolo Teatro, Milano 2000.

Pietrobono, D., Sacchettini, R., (a cura di), *Il teatro salvato dai ragazzini : esperienze di crescita attraverso l'arte*, Edizioni dell'Asino, Roma 2011.

Pijola, L., M., *L' età indecente*, Bompiani, Milano 2009.

Pilotto, S., *La drammaturgia nel teatro della scuola*, LED, Milano 2004.

Pio, S., *Franco Battiato & Giusto Pio. Uno sguardo dal ponte*, Antiga, Crocetta del Montello (TV) 2023.

Pizzigoni, G, *La Scuola elementare Rinnovata secondo il metodo sperimentale*, G.B. Paravia&C, Milano 1914.

Pizzigoni G., *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La scuola, Brescia 1964.

Planillo A. H., *Loris Malaguzzi. Biografia pedagogica*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 2004.

Planillo A. H., *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, Edizioni Junior-Spiaggiari, Parma 2014.

Plassard, D., *L'acteur en effigie: figures de l'homme artificiel dans le théâtre des avant-gardes historiques. Allemagne, France, Italie*, L'Institut International de la Marionnette, L'Age d'Homme, Lausanne 1992.

Polunin, S., Tabachnikova, N., *Alchemy of snowness*, Wilkinson Publishing, Melbourne 2017.

Pontremoli, A. (a cura di), *Sara Acquarone. Una coreografa moderna in Italia*, UTET Universitaria, Torino 2009.

Pontremoli, A., Zo, E., *Anna Sagna. Una pioniera del teatrodanza in Italia*, UTET Libreria, Milano 2005.

Popper, F., *L'arte cinetica: l'immagine del movimento nelle arti plastiche dopo il 1860*, Einaudi, Torino 1993.

Postman, N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 2005.

Recalcati, M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

Remarque, E., M., *Niente di nuovo sul fronte occidentale*, Neri Pozzi, Vicenza 2016.

Remarque, E., M., *La via del ritorno*, Neri Pozzi, Vicenza 2014.

Restany, P., *Hundertwasser: il potere dell'arte. Il pittore dalle cinque pelli*, Taschen, Colonia 2002.

Restelli, B., *Giocare con i fili: esplorare, sperimentare, creare seguendo Bruno Munari*, FrancoAngeli, Milano 2023.

Restelli, B., *Giocare con tatto : per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, FrancoAngeli, Milano 2002.

Revelli, N., *L'anello forte. La donna: storie di vita contadina*, Einaudi, Torino 2010.

Richardson, J., *Gallows humor: risate sul patibolo*, Ondanomala, Bologna 2006.

Ripellino, A., M., *Majakovskij e il teatro russo d'avanguardia*, Einaudi, Torino 1968.

Rizzi R. (a cura di), *Dare di sé il meglio (La pratica educativa di Anna Marcucci Fantini dalla scuola primaria all'università)*, Quaderni del Cons. Reg. Marche, Ancona 2001.

Rizzi R., *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al Mce-Fimem. La dimensione sociale della cooperazione educativa,* Edizioni del Rosone, Foggia 2017.

Rizzi R., *L'ideale e l'impegno. Giuseppe Tamagnini pioniere pedagogico della Cooperazione Educativa in Italia*, Quaderni del Cons. Reg. Marche, Ancona 2020.

Robinson, K., Aronica, L., *Scuola creativa: manifesto per una nuova educazione*, Erickson, Trento 2024.

Robinson, K., *Fuori di testa: perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento 2015.

Rodman, R., F., *Winnicott: vita e opere*, Cortina, Milano 2014.

Roghi, V., *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Laterza, Bari 2022.

Rolf H., *Aleksei Gastev and the Metallization of the Revolutionary Body*, Slavic Review 56-3 (Autumn 1997), pp 500-518.

Romiti, M., *Paolo Poli e Lele Luzzati. Il Novecento è il secolo nostro*, Maschietto editore, Firenze 2012.

Roncaglia, G., *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19,* Latenza, Roma-Bari 2020.

Rosati L., *La fine di un'illusione. Le scienze dell'educazione al bivio*, Morlacchi, Perugia 2008.

Rosenholtz, L., *Il cigno magico. Diario di un educatore*, Mimesis Edizioni, Milano 2010.

Rostagno, R., *Beinasco (To) e Collegno (To): scuole elementari,* in "Sipario", 289-290 (1970).

Rostagno, R., *Da Beinasco a Collegno,* in "Sipario", 289-290 (1970).

Rostagno, R., *Manifesto per una rivoluzione della scuola*, Edizioni Anordest, Lancenigo (TV) 2014.

Rousseau, J., J., *Il contratto sociale*, Feltrinelli, Milano 2014.

Rovelli, C., *L'ordine del tempo*, Adelphi, Milano 2017.

Salotti, B. (a cura di), *La maestra e la vita: Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè. Catalogo della mostra (Villa Corsini Mezzomonte, 11-22 ottobre 2006)*, Noèdizioni, Firenze 2006.

Sammartano, G, Oteri, A., *Maria Signorelli tra scena e libri. Una vita per il teatro. Saggi e testimonianze sul teatro di Maria Signorelli*, Kaplan, Torino 2011.

Sanfilippo, F., *La città degli animali - P.S.P.G. (Poco Spazio Per Giocare)*, in "Il teatro dei ragazzi: antologia", a cura di Giuseppe Bartolucci, Guaraldi, Rimini-Firenze 1974, pp. 213-252.

Sarracino, V., Cafagna, V., Marsicano, R., *Lorenzo Milani. Una rivoluzione pedagogica*, Cafagna editore, Barletta 2020.

Savoia, M., Scaramuzzino, G., *Tutti giù dal palco. Fare teatro a scuola dalla materna alle medie*, Salani, Firenze 2023.

Scabia, G., *Forse un drago nascerà*, Emme Edizioni, Milano 1973.

Scabia, G., *Teatro nello spazio degli scontri*, Bulzoni, Roma 1973.

Scabia, G. (a cura di), *La luce di dentro. Viva Franco Basaglia. Da Marco Cavallo all'accademia della follia*, Corazzano (Pisa), Titivillus 2010.

Scabia, G., *Marco Cavallo. Da un ospedale psichiatrico la vera storia che ha cambiato il modo di essere del teatro e della cura*, Alpha&Beta Editore, Merano 2018.

Schaffer, Rudolph, H., *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

Schechner, R., *La cavità teatrale*, De Donato, Bari 1968.

Schechner, R., *Environmental Theater*, Applause Theatre & Cinema Books, New York 1994.

Schino, M., *L'età dei maestri. Appia, Craig, Stanislavskij, Mejerchol'd, Copeau, Artaud e gli altri*, Viella, Roma 2017.

Schützenberger, A., A., *Lo psicodramma,* Martinelli, Firenze 1972.

Scipioni, E., *La scuola e le sue leggi. Compendio delle leggi di Riforma della scuola italiana dal 1924 ad oggi*, Armando Editore, Roma 2010.

Scocchera A., *Giuseppe Tamagnini e il Movimento di Cooperazione Educativa*, in "Educazione e Scuola", anno II, n. 5, gennaio-marzo 1983.

Scudiero, M. (a cura di), *Fortunato Depero: Scritti e documenti editi e inediti*, Il Castello, Trento 1992.

Scutiero,G., *Franca Falcucci e la trasformazione della società italiana negli anni Settanta*, Tralerighe libri, Lucca 2024.

Senatore, M., *Bambini digitali : l'alterazione del pensiero creativo e il declino dell'empatia*, Il Leone Verde, Torino 2019.

Serenellini M., *Per una nuova drammaturgia dei burattini,* in “Sipario”, 289-290 (1970), pp. 70-75.

Serino, Marco (a cura di), Gurvitch Georges, *Sociologia del teatro*, Kurumuny editore, Calimera 2011.

Sklovskij, V., *Sua maestà Eisenstein: biografia di un protagonista*, Ghibli, Milano 2021.

Shakespeare, W., *Sogno di una notte di mezza estate*, BUR, Milano 2024.

Shakespeare, W., *Pene d'amor perdute*, Garzanti, Milano 2021.

Sherzer, J., *Linguaggio e cultura: il caso dei Kuna*, Sellerio, Palermo 1987.

Signorelli, O., *Eleonora Duse*, Cappelli, Bologna 1962.

Signorelli M., *L'esperienza scolastica del teatr*o, Armando editore, Roma 1963.

Silks, B., G., *Creative Dramatics: an art for children*, Harper&Row Publisher, New York 1958.

Sini, C., Attisani, A., *La tenda. Teatro e conoscenza*, Jaca Book, Milano 2021.

Sinisi, S., *Il Teatro del Colore di Achille Ricciardi*, Edizioni Abete, Roma 1976.

Somaini, A., *Ejzenštejn : il cinema, le arti, il montaggio*, Piccola biblioteca Einaudi, Torino 2011.

Spolin, V., *Giochi di teatro per le scuole*, Audino, Roma 2018.

Spolin, V., Asso, A. (a cura di), *Esercizi e improvvisazioni per il teatro*, Audino, Roma 2010.

Sragow, M., *Victor Fleming: an american movie master*, The University Press of Kentucky, Lexington 2013.

Stanghellini, G., *L’amore che cura. La medicina, la vita e il sapere dell’ombra*, Feltrinelli Editore, Milano 2018.

Steingräber, E., Ogliari, F., *Melotti. Catalogo. Mostra al Comune di Milano*, Palazzo Reale, Electa, Milano 1979.

Stroppa, C., *La magia del ritorno : sulle tracce del Mago di Oz di Frank Baum*, Moretti & Vitali, Bergamo 2024.

Tamagnini G., Relazione generale, in “Atti del I congresso della C.T.S.”, Rimini, 29-30.06.1952.

Tamagnini G., *La preistoria della C.T.S.*, in “Cooperazione Educativa”, anno XXX, n. 11-12, novembre-dicembre 1981.

Tamagnini G. (a cura di), *Didattica operativa: le tecniche Freinet in Italia*, Edizioni junior, Azzano San Paolo 2002.

Tardito, R., *Franco Battiato. Lascia tutto e seguiti*, Lindau, Torino 2023.

Taviani, F. (a cura di), *Il libro dell'Odin: il teatro-laboratorio di Eugenio Barba*, Feltrinelli, Milano 1981.

Teatro del Sole, *I linguaggi perduti del gioco : dieci anni di esperienza in un teatro di gioco e improvvisazione*, La casa Usher, Firenze 1981.

Tedesco, C., *Il rumore del manicomio. Testimonianze dall'ospedale psichiatrico di Racconigi*, Araba Fenice, Cuneo 2019.

Tedesco, L. (a cura di), *Intorno alla scuola: Ferroni, Recalcati, Mastrocola e Ricolfi letti da alcune studentesse di Roma Tre*, Roma TrE-Press, Roma 2022.

Testa G., *Speciale pubblico: sperimentazione di progetti pilota per la formazione del pubblico teatrale*, Officine tipografiche, Roma 2009, pp. 13-32.

Testoni, M., *Renato Nicolini: la gioiosa anomalia*, Efesto, Roma 2022.

Tinguely, J., Munari, B., *Tinguely e Munari: la meravigliosa avventura delle macchine inutili*, Mazzotta, Milano 2004.

Tinterri, A. (a cura di), *Sergio Tofano. Il teatro di Bonaventura*, Adelphi, Milano 1986.

Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica (1943-1948)*, Editori Riuniti, Roma 1976.

Traini, S., *Le avventure intellettuali di Umberto Eco*, La nave di Teseo, Milano 2021.

Trucchi, L., *Jean Dubuffet*, De Luca, Roma 1965.

Tucci, F., *Le passioni allo specchio. "Mitleid" e sistema degli affetti nel teatro di Lessing*, Edizioni dell'Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2005.

Valenti, C., *"The Brig" (1963). La rivoluzione teatrale del Living Theatre*, in Cascetta, A e Peja, L. (a cura di), *La prova del Nove. Scritture per la scena e temi epocali nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

Valentini, C., *La storia di Dario Fo*, Feltrinelli, Milano 1997.

Valentini, V., *Eimuntas Nekrošius*, Rubettino, Soveria Mannelli 1999.

Vassalli, A., *La tentazione del Sud: viaggio nel teatro di Leo e Perla da Roma a Marigliano*, Titivillus, Corazzano 2018.

Veglia, M., *La vita vera. Carducci a Bologna*, Bononia University Press, Bologna 2007.

Veronese, G., *Verso l'amore: proposta di educazione sessuale per preadolescenti*, Città Nuova, Roma 1993.

Vincitorio E. S., *Animazione e conoscenza*, Dedalo libri, Bari 1978.

Volpicelli, G., *Piccoli personaggi grandi incanti. Maria Signorelli, il teatro di figura e il suo Novecento*, Giunti, Milano 2023.

Washburne, C., W., *Che cos'è l'educazione progressiva?*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

Wertmüller, L., *Tutto a posto e niente in ordine: vita di una regista di buonumore*, Mondadori, Milano 2012.

Winnicott, D., W., *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando, Roma 2007.

Winnicott, D., W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974, p. 182.

Yon, J., C., *Eugène Scribe: la fortune et la liberté*, Librairie A.-G. Nizet, Saint-Genouph 2000.

Yousafzai, M., Lamb, C., *Io sono Malala. La mia battaglia per la libertà e l'istruzione delle donne*, Garzanti, Milano 2020.

Zailckas, K., *Cuore liquido: la gioventù alcolica di una ragazza*, Piemme, Casale Monferrato 2006.

Zanellato, A. (a cura di), *Dedicato a Giusto Pio*, Danilo Zanetti Editore, Montebelluna (TV) 2010.

Zani, B., Bonini, M., C., Xerri, M., L., *La storia infinita: l'educazione sessuale a scuola*, Milano, Franco Angeli 1993.

Zani, B., Bonini, M., C., *Dire e non dire: modelli educativi e comunicazione sulla sessualità nella famiglia con adolescenti*, Giuffré, Milano 1991.

Zizioli, E., *Luigi Volpicelli: un idealista "fuori dalle formule"*, Anicia, Roma 2009.

Il lavoro teatrale nella scuola, La Nuova Italia, Firenze 1970, "Quaderni di Cooperazione Educativa", 5-6.

Teatrografia

Gli spettacoli realizzati dalla Compagnia *Bricabrac* di Giuliana Lanzavecchia sono stati da me visionati per sua gentile concessione:

- *Una storia lunga un milione, ovvero Schiaccianoci, così è, se vi piace* (2003). Realizzato da BRICABRAC, grazie al contributo del COMUNE E DELLA PROVINCIA DI BOLZANO. Regia, sceneggiatura, ideazione scene e costumi, selezione musicale: Giuliana Lanzavecchia. Musiche: Ciajkovskij, Satie, Casella, Poulenc, Strawinskj, Prokofie'v. Impostazione scenica: Schlemmer, Depero.
- *Lo specchio di Alice* (2005). Realizzato da BRICABRAC, grazie al contributo del COMUNE E DELLA PROVINCIA DI BOLZANO. Regia, sceneggiatura, ideazione scene e costumi, selezione musicale: Giuliana Lanzavecchia. Musiche: Ciajkovskij, Satie, Casella, Poulenc, Strawinskj, Prokofie'v. Impostazione scenica: Schlemmer, Depero.
- *Flauto d'amor perduto* (2006). Realizzato da BRICABRAC, grazie al contributo del COMUNE E DELLA PROVINCIA DI BOLZANO. Regia, sceneggiatura, ideazione scene e costumi, selezione musicale: Giuliana Lanzavecchia. Musiche: Ciajkovskij, Satie, Casella, Poulenc, Strawinskj, Prokofie'v. Impostazione scenica: Schlemmer, Depero.
- *Orlando Furioso* (2008). Realizzato da BRICABRAC, grazie al contributo del COMUNE E DELLA PROVINCIA DI BOLZANO. Regia, sceneggiatura, ideazione scene e costumi,

selezione musicale: Giuliana Lanzavecchia. Musiche: Ciajkovskij, Satie, Casella, Poulenc, Strawinskj, Prokofie'v. Impostazione scenica: Schlemmer, Depero.

Sitografia

Di Stefano O. (a cura di), *Breve storia del Movimento di Cooperazione Educativa (M. C. E.)*, in http://www.psychomedia.it/pm/grpind/education/histmce.htm (consultato il 4 agosto 2021);

http://www.mce-fimem.it/ (consultato il 4 agosto 2021);

https://www.raiplayradio.it/audio/2021/05/WIKIRADIO---Le-origini-del-Movimento-di-cooperazione-educativa--a0120fcb-3b44-4d24-be94-5d0bc29e80d7.html (consultato il 04 agosto 2021);

https://www.academia.edu/19850752/Dio_e_il_suo_Doppio_Linfluenza_della_religiosita_nella_vita_e_nel_pensiero_di_Jacob_Levy_Moreno (consultato il 7 agosto 2021);

https://www.treccani.it/enciclopedia/bela-schick/ (consultato il 5 agosto 2021);

https://archivio.teatrostabiletorino.it/ (consultato il 5 agosto 2021, si veda soprattutto la voce *Decentramento*);

http://www.operapizzigoni.it/ (consultato il 9 agosto 2021);

https://movimentoquartierefirenze.it/index.php (consultato il 10 agosto 2021);

https://www.arci.it/ (consultato il 10 agosto 2021);

https://archivio.teatrostabiletorino.it/oggetti/420-teatro-cupola-delle-vallette-bozzetto (consultato il 26 settembre 2023);

https://www.museotorino.it/view/s/095c9f6c8c6b456c9f52c62ab8c9faab (consultato il 4 novembre 2023);

https://archivio.teatrostabiletorino.it/oggetti/415-decentramento-1969-70-sistema-di-reparto-chiuso-33-ore-non-stop-14-fotografie-italo-colombo (consultato l'8 dicembre 2023);

https://www.mce-fimem.it/daria-ridolfi-maestra-mce (consultato il 29 luglio 2024);

https://www.muba.it/it (consultato il 4 agosto 2024);

https://www.teatrogiocovita.it/chi-siamo/ (consultato il 5 agosto 24);

https://www.altrevelocita.it/carlo-formigoni-un-maestro-un-ricordo-di-ermelinda-nasuto-e-unintervista-inedita/ (consultato il 24 dicembre 2024);

https://www.marcobaliani.it/bio/ (consultato il 26 dicembre 2024);

https://www.scuolaphilo.it/docente/maia-cornacchia/ (consultato il 26 dicembre 2024);

https://www.raiplaysound.it/audio/2018/10/Buchettino--0ed5d74c-9a7c-4913-9794-f7f37ad0b722.html (consultato il 30 gennaio 2025);

https://www.teatrodelburatto.com/ (consultato il 13 marzo 2025);

https://museoimmaginario.net/immaginario/museo/il-maggio-drammatico/ (consultato il 10 aprile 2025);

https://www.treccani.it/enciclopedia/maggio-drammatico/ (consultato il 10 aprile 2025);

https://www.raicultura.it/musica/articoli/2025/03/Giusto-Pio-KUM--a2613060-d2d4-4938-b7bd-9778f07727f2.html (consultato il 12 aprile 2025);

https://www.treccani.it/enciclopedia/raffaele-crovi/ (consultato il 15 aprile 2025);

https://aess.regione.lombardia.it (consultato il 20 aprile 2025);

https://www.mujabusker.com/festival-trieste/; https://www.mujabusker.com/artisti-di-strada-trieste/ (consultati il 21 aprile 2025 e successivamente il 10 luglio 2025);

https://www.natiperleggere.it/ (consultato il 23 giugno 2025);

https://www.festivalsegnali.com/index.php/it/programma-it (consultato il 25 giugno 2025);

https://patrimonio.archivio.senato.it/inventario/scheda/salvatore-valitutti/IT-AFS-073-001755/relazione-sui-lavori-della-commissione-i-nuovi-programmi-della-scuola-elementare (consultato il 27 giugno 2025);

https://www.lucianocorradini.it/ (consultato il 27 giugno 2025);

https://www.senato.it/legislature/13/composizione/senatori/elenco-alfabetico/scheda-attivita?tab=datiAnag&did=1351 (consultato il 27 giugno 2025);

https://www.treccani.it/enciclopedia/maurizio-scaparro/ (consultato il 28 giugno 2025);

https://archiviostorico.operaroma.it/persona/parravicini-camillo/ (consultato il 2 luglio 2025);

https://www.teatrolaribalta.it/wp-content/uploads/2024/05/Vigano-Antonio-CV.pdf (consultato il 12 luglio 2025);

https://www.musicapopolare.net/smp/insegnanti/sabbatani-paola/ (consultato il 12 luglio 2025);

https://casateatroragazzi.it/materialefondazionetrg/cv_Chiara_Alpestre-perSito.pdf (consultato il 24 luglio 2025);

https://www.santarcangelofestival.com/categorie/1989/ (consultato il 2 agosto 2025);

https://www.marcobaliani.it/corvi-di-luna/ (consultato il 2 agosto 2025);

https://www.libereta.it/in-un-mondo-ostile-il-racconto-di-tanny-giser/ (consultato il 3 agosto 2025);

https://www.vatican.va/content/benedict-xv/it/letters/1917/documents/hf_ben-xv_let_19170801_popoli-belligeranti.html (consultato il 3 agosto 2025);

https://it.dominiquedefazio.com/ (consultato il 3 agosto 2025);

https://www.festigroup.org/it/valerio-festi/ (consultato il 4 agosto 2025);

https://agiati.org/profilo-fabrizio-rasera (consultato il 4 agosto 2025);

https://www.margutte.com/wordpress/wp-content/uploads/2014/03/Io-sono-stato-Margutte-intervista-a-Vanni-Zinola.pdf (consultato il 10 agosto 2025);

https://theatredaujourdhui.qc.ca/spectacles/terre-promise-terra-promessa (consultato il 12 agosto 2025);

https://lesdeuxmondes.com/en (consultato il 12 agosto 2025);

https://casateatroragazzi.it/materialefondazionetrg/Atto_Costitutivo_.pdf (consultato il 12 agosto 2025);

https://casateatroragazzi.it/materialefondazionetrg/newsletter/UNA_VITA_COME_UN_ROMANZO.pdf (consultato il 20 agosto 2025);

https://casateatroragazzi.it/produzioni/maskerrando-storie-di-teatro-e-di-balene/ (consultato il 20 agosto 2025);

www.compagnialapulce.it/media/1104/virginia-scheda-didattica.pdf (consultato il 22 agosto 2025);

https://compagniateatralestilema.it/informazioni/ (consultato il 22 agosto 2025);

https://www.iteatrini.it/web/chi-siamo (consultato il 22 agosto 2025);

https://www.glieccentricidadaro.com/spettacoli/teatro-ragazzi/lasciateci-perdere-per-la-strada/, (consultato il 23 agosto 2025);

https://www.compagniatarditorendina.com/bio (consultato il 23 agosto 2025);

https://www.eolo-ragazzi.it/page.php?pag_id=2103&sez_img=02&sez_titleimg=title_risultati.png&sez=search (consultato il 24 agosto 2025);

https://www.teatridipistoia.it/wp-content/uploads/2018/07/recensioni-La-repubblica-dei-bambini-da-sito-Briciole.pdf. (consultato il 24 agosto 2025);

https://www.centroartemente.it/profilo/silvia-gribaudi/ (consultato il 24 agosto 2025);

http://www.zhengunamico.it/Sito/Zheng.html. (consultato il 25 agosto 2025);

https://www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf. (consultato il 25 agosto 2025);

https://michelacotterchio.wordpress.com/. (consultato il 10 settembre 2025);

https://volerelaluna.it/in-primo-piano/2019/09/13/femminicidi-i-fatti-e-le-parole/ (consultato il 15 settembre 2025);

https://www.fnsi.it/upload/70/70efdf2ec9b086079795c442636b55fb/0d8d3795eb7d18fd322e84ff5070484d.pdf. (consultato il 20 settembre 2025);

https://www.emanueladallaglio.com/wp/about/. (consultato il 25 settembre 2025);

https://www.aitaiata.net/toyama-childrens-festival-2/. (consultato il 12 ottobre 2025);

http://www.giulianalanzavecchia.com/images/schiaccianoci/diraffariest.pdf. (consultato il 15 ottobre 2025);

https://hands-on-international.net/about/. (consultato il 17 ottobre 2025);

https://www.artribune.com/arti-performative/teatro-danza/2011/09/se-lo-schiaccianoci-perde-una-i/. (consultato il 22 ottobre 2025);

http://www.giulianalanzavecchia.com/alice_stampa.html. (consultato il 22 ottobre 2025);

http://www.giulianalanzavecchia.com/alice_premi.html. (consultato il 22 ottobre 2025);

http://www.giulianalanzavecchia.com/images/alice/sipario.pdf. (consultato il 23 ottobre 2025);

http://www.giulianalanzavecchia.com/images/alice/unita.pdf. (consultato il 23 ottobre 2025);

https://www.gemmabertagnolli.it/biography. (consultato il 25 ottobre 2025);

http://www.giulianalanzavecchia.com/images/flauto/altoadige2.pdf. (consultato il 27 ottobre 2025);

http://www.giulianalanzavecchia.com/images/flauto/vivibolzano.pdf. (consultato il 28 ottobre 2025);

https://tizianopopoli.com/biografia/. (consultato il 28 ottobre 2025);

http://www.armandamar.com/biography.html. (consultato il 1 novembre 2025);

http://www.giulianalanzavecchia.com/orlando.html. (consultato il 1 novembre 2025);

http://www.giulianalanzavecchia.com/images/orlando/unita.pdf. (consultato il 10 novembre 2025).