

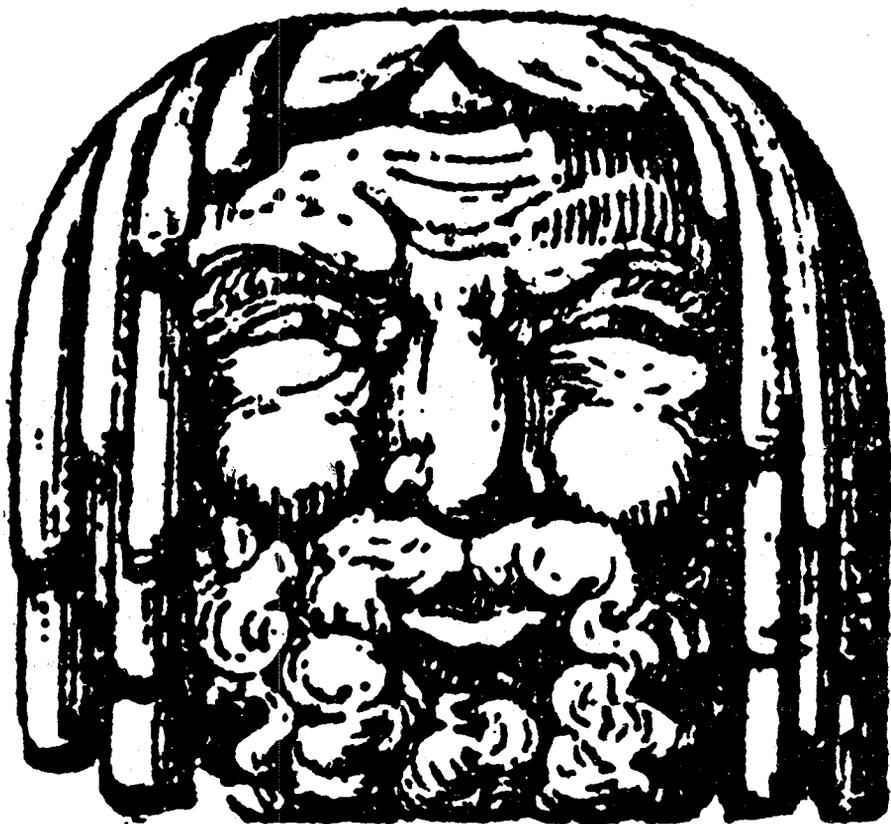
401.12/5

BON

Marco Bongioanni

IO CHIAMO AL TEATRO

*Dalla invenzione drammatica
al teatro espressivo*



elle di ci editrice

401.11/5 BON

Marco Bongioanni

GIOCHIAMO AL TEATRO

*Dalla invenzione drammatica
al teatro espressivo*

ELLE DI CI
LEUMANN (TORINO)



Dedico queste pagine
a mia madre mio padre mia sorella
che vedono
non in « gioco e rappresentazione »
ma faccia a faccia la verità
del vivere e del destino umano

L'invito al gioco ha un sapore « giovane ». Non è tuttavia un problema di età, ma di apertura e disponibilità spirituale, prima che fisica. Si può essere giovani per l'intera vita, se non si confonde l'esperienza con gli schemi e se non si privilegiano questi in nome di quella. Gli schemi sono legati alla struttura e all'ordine del reale fissato una volta per sempre. Ma in larga misura il reale è cangiante; e in soprappiù, il gioco ha il potere di ribaltarlo totalmente. Direbbero gli intenditori che il gioco è l'affermazione spontanea delle energie fisiche e psichiche (e spirituali), indipendente dalla centralità personale interna, indifferente alla natura obiettiva del reale, che è presente solo come campo del loro esercizio, i cui scopi e direttive e intensità mutano secondo il ritmo di una vita sciolta da ogni concreto e definito ordine di fini...

Certo, è molto diverso il gioco di un ragazzo, che in ogni atto e in ogni pensiero vive la sua dominante giocosa, dal gioco di un adulto, che in talune occasioni interrompe la fissità dei rapporti tra persona e mondo, la solida struttura pragmatica di entrambi. Qui è voluto e ricercato (secondo scopi e modalità stabiliti dalle convenienze sociali) ciò che nel ragazzo è invece originario, dominante e libero. Ovvio che avvenga così, poiché la vita e la vitalità del ragazzo non ancora costretto dall'« ordine » e dalla dipendenza dalle cose, mentre da un lato lo vengono liberando dal cieco finalismo dell'istinto, dall'altro lo sollecitano ad esprimere energie e tendenze non ancora organizzate a personalità. Il « gioco » perciò vive in ogni atto e pensiero del ragazzo, dinamico e mutevole, ma ben raramente fine a se stesso. Nell'intreccio irriflesso delle varie manifestazioni giocose si viene progressivamente tentando e sostituendo la personalità, in cui il gioco trova il proprio termine ideale. Espressione e costruzione. In questo fine superiore, benché ignoto all'anima giovanile, sta la ragione della gioia e della soddisfazione piena che ogni ragazzo trae dal gioco...

Ma è ben qui, in questa carica umana e personalizzante, in questo stimolo alla crescita, la sostanza a cui vorremmo invitare e ricon-

durre anche l'adulto, specie quello così « pragmatico » dei nostri giorni, perché oltre a liberare dovutamente i ragazzi, liberi pure convenientemente se stesso. Giocare! E poiché si tratta di una forma particolarmente espressiva e costruttiva di gioco, giocare al teatro! A questo punto non verrà certo più in mente a nessuno che l'operazione sia di tutta « sine cura » e non coinvolga a fondo le superiori energie umane.

Mi scuso di questo prelude un po' « serio ». Dovevo chiarire l'apparente « leggerezza » del titolo, sottrarla a ogni eco di disimpegno. Insomma, questo invito alla gioia scenica non vuole essere banale, come certo non fu mai banale secondo i sommi educatori, taluni dei quali ufficialmente santi. Riflessioni di questo genere, di quando in quando, bisogna pure farne. Esse non sottraggono alcunché all'azione ludica, alla pratica gioiosa del gioco, di cui sono la responsabile consapevolezza e coscienza. È impensabile che una qualche riflessione « seria » sottragga un minimo di spontaneità e di diletto al nostro gioco: ogni scienza, ogni tecnologia, ogni metodologia e metodica... ucciderebbero dunque la spontaneità e la bellezza del vivere? Al contrario.

Confluiscono nelle pagine che seguono tre saggi, imperniati su un'unica idea ma (come è indicato a suo luogo) nati in diverse occasioni per uditori diversi. Ciò forse ha potuto causare sia qualche divario di forma, sia qualche iterazione di concetto, sia soprattutto qualche concessione alla immediatezza del « parlato ». Non me ne preoccupo oltre a questa leale ammissione e spero che nemmeno se ne preoccupi troppo il lettore, perché i conti vanno piuttosto fatti con la positiva sostanza della materia: la quale non solo mi sembra coerente in tutta unità, ma — se non vado errato — diventa più curiosa e stimolante per il « comune denominatore » a cui infine si riducono le varie prospettive: quella della storia, quella delle tecniche, quella dell'attualità. Le tre dimensioni, appunto, che formano l'oggetto delle pagine successive e che si configurano come tre saggi per un'idea.

Quest'idea, mi affretto a soggiungere, non è « nuova » nel senso che la restituzione del teatro al gioco, alla spontaneità, alla ricerca e testimonianza di gruppo costituisca novità. Solo una grave disinformazione sia sulle tendenze (non certo sotterranee!) del teatro « alternativo » negli ultimi cinquant'anni più che meno, e sia sull'intero arco della millenaria storia del teatro e della imprescindibile partecipazione teatrale, potrebbe indurre chiunque a compiacersi di rischiate che oggi irrompono senza dubbio nella cultura, ma che non gli

appartengono e che emergono da magnifiche esperienze del passato. Una certa « novità » oso solo rivendicare alle scelte, per cui non mi sono lasciato tentare né da uno « spontaneismo » chiuso in se stesso, né da un « testualismo » elitario e professionale, altrettanto chiuso e mummificante, per riconoscere invece tanto alla spontaneità creativa quanto alla disciplinata testualità il pieno diritto di veicolare un teatro — specie un teatro giovanile — di espressione e di partecipazione. Dei metodi adottati e dei risultati ottenuti non sta a me giudicare. Sta invece a me accogliere ogni serio dialogo e approfondimento al riguardo se, come mi illudo sia, qualche uomo di scuola, di educazione, di cultura, di teatro vorrà non tanto interloquire con me, quanto farsi meglio di me animatore di interventi concreti ed efficaci.

Un'altra piccola « originalità », se mi si consente, rivendicherei alla riscoperta non tanto « storica » quanto « paradigmatica » di don Bosco: un santo educatore che fece ampio uso del teatro, ma che ripetutamente ne contestò la « teatralità » e la spettacolarità. In base a questa sua contestazione, alquanto sorprendente, credo di averne in qualche misura potuto riscoprire l'attualità pedagogica e culturale, la freschezza giovanile, e di averlo restituito per questo aspetto (che poi ne comporta anche alcuni altri) a un'attenzione che sembrava ormai in via di estinguersi. Come ho detto, più che la figura e la storia interessava però un paradigma e un metodo, un modello cioè di azione culturale (educativa, catechistica, pastorale) oggi stimolante quanto e più di ieri.

So bene che più d'un collega giornalista e critico teatrale riporterà qualche « scandalo » da queste pagine che incoraggiano un teatro minore e, per lui, un « non-teatro ». Se volessimo non dico polemizzare, ma qualche poco discutere sull'argomento, si andrebbe molto per le lunghe. Per un inizio di dibattito va solo detto che con il medesimo diritto con cui i colti del cinquecento (specie italiani) misero in crisi il « sistema teatrale » del precedente medioevo, quando nel cerchio e nell'azione di gruppo si era concentrata l'idea di teatro, così è consentito agli uomini di cultura d'oggi di mettere in crisi, secondo esigenze culturali e sociali contemporanee, il « sistema teatrale » nato dal cinquecento appunto e ormai « invecchiato » con lo scorrere dei secoli.

Tendiamo oggi a riscoprire il merito di una cultura « cristiana », il teatro anteriore, per quel gioco di corsi e ricorsi storici di che si

sostanza l'attualità culturale; e ciò non deve affatto dispiacere ai cultori delle tradizioni. Il « cerchio », ossia una partecipazione concretamente disposta in modo circolare, realizzava una comunione drammatica costituente l'anima dei misteri medioevali dapprima sacri, poi religiosi, infine anche profani. Con l'umanesimo rinascimentale il « cerchio », con quello che implicava a livello di « sistema teatrale », venne messo in crisi: la scena fu sopraelevata, la distinzione tra palcoscenico e platea venne sancita con la creazione di due mondi ben distinti e sempre più « distaccati », scomparve il partecipante e nacque lo spettatore: la scena all'italiana sopravvenne in risposta alle esigenze « laiche » (e borghesi) di una diversa società.

Dovrà oggi causare scandalo il tentato recupero del « cerchio » comunitario e della partecipazione teatrale, mentre l'intera società e tutta la cultura hanno rifiutato le distinzioni e gli elitarismi « borghesi », per chiamare l'uomo a parità d'interventi in ogni campo?

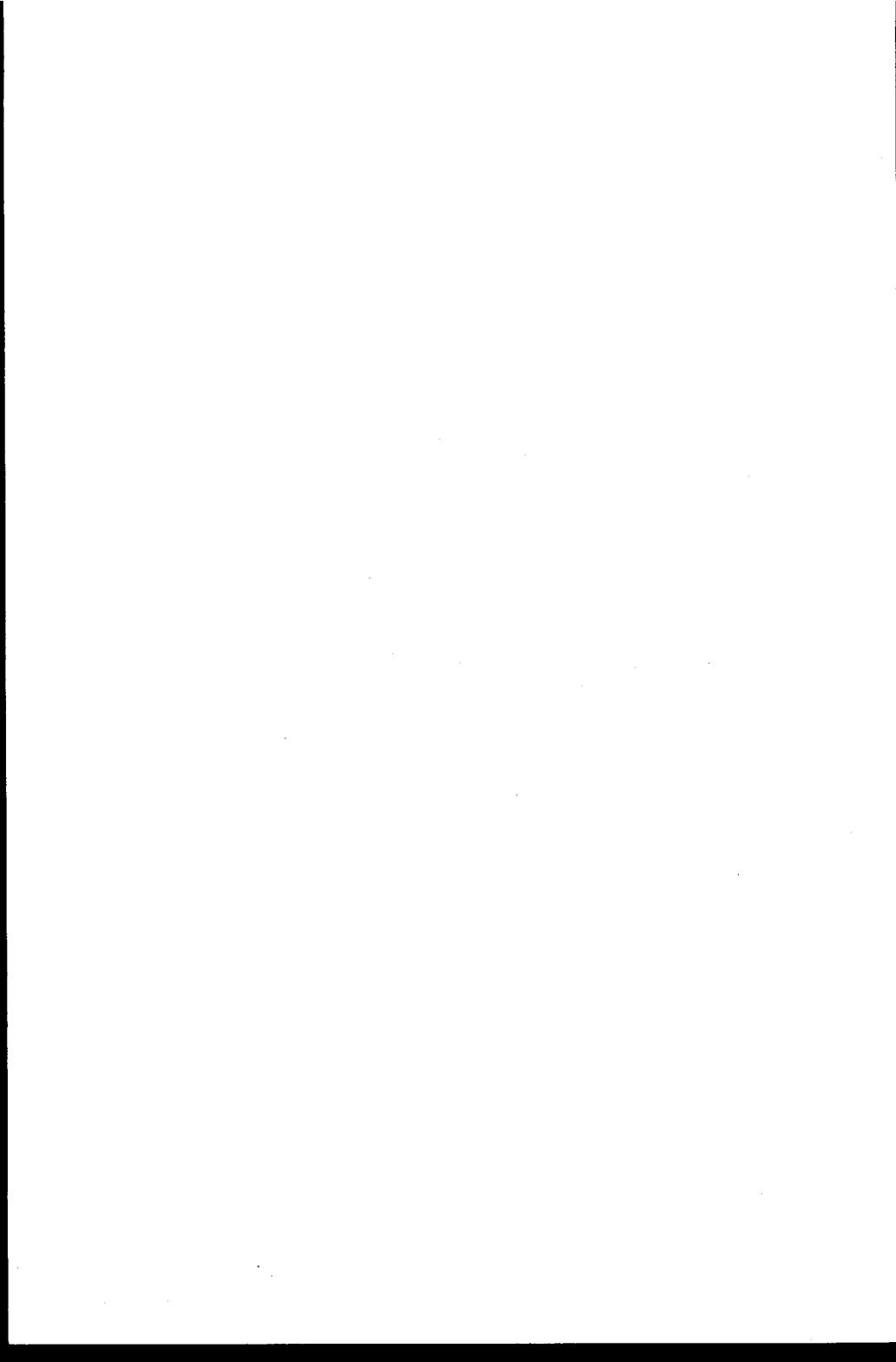
L'eventuale dibattito potrebbe avere inizio di lì. La messa in crisi del teatro tradizionale e del suo « sistema all'italiana » venne già abbastanza radicalmente teorizzata in una celebre lettera di Rousseau a d'Alembert: la piazza vi veniva indicata come il luogo teatrale per eccellenza, senza distinzione tra spettatori e attori. Il nostro Pirandello non fu insensibile a quella suggestione. « Rouvrons l'Église sur la place publique! » gridarono nel contempo, a proposito di teatro popolare cristiano, Copeau e il suo discepolo Ghéon. Finché, in decenni a noi più vicini, si verificarono i fenomeni « alternativi » tuttora vigenti e da tutti risaputi: il Living, Grotowski, il Bread and Puppet, Barba e altri...

Il « cerchio » anziché il palcoscenico. Un teatro diverso, espressione di gruppo, esplosione di giovani, testimonianza di comunità... Dove sempre meno c'è posto per i « distinguo » e per le categorie e dove ogni scandalo e ogni sdegno per il cosiddetto « teatro minore » o « non-teatro » non ha più il minimo senso.

M. B.

NOTA sul significato di alcune sigle incluse nel testo:

- CP *Communio et Progressio*. Istruzione Pastorale della Pontificia Commissione per gli Strumenti della Comunicazione Sociale, in applicazione alle norme del Conc. Vat. II.
- GE *Gravissimum Educationis*. Dichiarazione del Concilio Vaticano II sulla « Educazione Cristiana ».
- GS *Gaudium et Spes*. Costituzione Dogmatica del Concilio Vaticano II sulla « Chiesa nel Mondo contemporaneo ».
- IM *Inter mirifica*. Decreto del Concilio Vaticano II sugli « Strumenti della Comunicazione Sociale ».
- MB *Memorie Biografiche* di san Giovanni Bosco. Voll. 20 in edizione Extra Commerciale (Direzione Generale Opere Don Bosco, Torino-Roma).
- MO *Memorie dell'Oratorio* di San Francesco di Sales. Scritto di don Bosco sulla sua attività 1815-1855; ed. SEI, Torino 1946.



Prima Parte (Prologo)
SONDAGGIO DI SORGENTI

Il « teatro cristiano » dei santi
La proposta teatrale di don Bosco
A proposito di « spontaneismo » drammatico

La materia della *prima parte* deriva da due relazioni tenute dall'A. in un convegno su « Il teatro educativo oggi », svoltosi ad Ariccia (6-11 aprile 1974) a cura del Centro Comunicazioni Sociali FMA.

I/II « teatro cristiano » dei santi

Alcuni « precedenti storici » dell'invenzione drammatica

La parola « teatro » ha certe esigenze anche (e direi soprattutto) quando viene riferita a contesti cristiani e concretamente all'uso che ne fanno gli stessi santi. Come tutti i fenomeni della cultura, di cui è elemento importante, il teatro « esige rispetto e gode di una certa inviolabilità » (GS n. 59).

Ciò tra l'altro significa che il teatro non va accolto solo quando si rivela strumento idoneo per una azione apologetica, pastorale, catechistica. Il riconoscimento esclusivamente o preclusivamente apologetico, insidiando la cultura, si ritorcerebbe contro le stesse finalità cristiane, contro la Chiesa. È lo spirito del Concilio Vaticano II che ci stimola a considerare il teatro nella sua autenticità e autonomia culturale, non in meri termini di strumentalità, anche nel caso — come il nostro — in cui lo si voglia considerare nella prospettiva dei santi. L'attenzione va ai valori innati e imprescindibili che il teatro contiene in se stesso, per la sua naturale partecipazione alla espressività e comunicatività del « Verbo ».

Questi valori propri dei linguaggi e della comunicazione umana sono partecipati da Dio e sussistono anche nell'eventualità che l'uomo faccia di questi linguaggi un uso distorto e persino ignobile. La parola può farsi bestemmia senza per questo essere meno eccelsa come parola. Per cui la santità della realtà profana è riconoscibile anche là dove il profano non diventa « sacro » per uno specifico servizio sacrale; e anche là dove il profano viene profanato.

Ma queste considerazioni rischiano di deviare fin dall'inizio la ricerca e il dibattito in una direzione teoretica che sarebbe molto suggestiva e stimolante per la nostra azione sociale, pastorale e educativa (che tende appunto a farsi monca e impotente nella misura in cui non « libera » la cultura), ma che non svilupperebbe però l'aspetto « storico » che a noi preme in questo momento.

1. « Théâtre » liberatore di personalità

Molti e svariati sono i modelli di teatro, specie popolare e giovanile, quindi « espressivo », in cui si imbatte chiunque voglia prendersi

la briga di esaminare sotto questo profilo la storia sia antica che recente del Cristianesimo. Il numero delle figure somme e degli stessi santi che vi sono implicati — di cui diremo subito, benché solo per cenni — è sorprendente quanto basta a ridimensionare lungo l'intero arco di venti secoli la pretesa « inimicizia » tra Chiesa e Teatro, che pertanto non va individuata in una sostanziale opposizione di principio, ma va se mai ascritta a circostanze contingenti e a moralisti legati con tali circostanze.

Tra i grandi cristiani « captati » dal teatro sarebbe fin troppo facile individuare gli Shakespeare e i Calderon, i Racine e i Corneille, gli Schiller e i Manzoni... per sorvolare su altri innumerevoli. Preferisco invece deviare il discorso su un simpatizzante « minore » (minore quanto a teatro) che alle scene assegnò un ruolo non indifferente nella costruzione cristiana della personalità giovanile. Questo curioso simpatizzante è san Giovanni Bosco. Lo indico non per discriminazione a senso unico rispetto ad altre meritevolissime figure, ma per la sorprendente attualità del suo contributo. Si tratta in effetti del santo più vicino a noi nel tempo che, al di fuori di ogni schema « letterario », anticipò formule *di base*, non più elitarie, mentre tutto attorno a lui premeva ancora — anche nella educazione e nella scuola — il teatro « borghese » delle sette-ottocento, e che suscitò interessi, dunque, non archeologici né celebrativi, ma *programmatici*.

Le nostre considerazioni attorno a questo nome, in altri termini, prospettano un *modulo da riscoprire* e restituire in larga misura al nostro tempo, sensibilmente ma non sempre chiaramente impegnato nelle medesime metodiche. Sotto questo aspetto le proposte e i moduli di don Bosco fanno tuttora interesse, se non parametro, e il suo taglio di animatore di un *teatro espressivo* giovanile merita, salvo errore, di essere qualche poco preso in esame: a mio parere è una formula innovatrice in sé, che riempie di significato le formule innovatrici odierne e le stesse « tecniche » (pedagogico-teatrali) che intendiamo affrontare nelle considerazioni « metodologiche » successive.

Non ci proponiamo pertanto di far entrare il teatro in un discorso su don Bosco, ma viceversa, entro un discorso sul teatro vogliamo far entrare don Bosco, sia pure con le sue precise scelte e con le sue particolarissime prospettive (da non confondere a buon conto con il sotto-teatro e con la non-cultura). Ci accorgeremo che ciò non menoma l'azione di don Bosco, né esalta il teatro oltre i limiti in cui venne accolto dal santo, ma semplicemente significa che in don Bosco pedagogia e cultura si integrano rispettandosi a vicenda.

Vediamo intanto di non isolare il santo dai contesti storici concreti da cui nasce e in cui sbocca la sua azione. La considerazione è pertinente. Mai un santo può essere circoscritto nella sua santità « verticalistica », in rapporto al cielo, dal momento che la sua azione si incarna in terra, con santità « orizzontalistica ». Il comando di amare Dio si integra con quello di amare gli uomini. I santi fanno perentoriamente parte della società umana di cui fermentano gli autentici valori umani e cristiani. Sbaglieremmo a stagliare don Bosco su sfondi di cielo, mentre è tutto intriso di situazioni terrene, religiose e sociali, morali e storiche, politiche ed economiche, e tutto quanto costituisce bagaglio e costume del suo tempo; e altresì di tempi precedenti, i quali certo confluiscono nella sua cultura. Pertanto occorre che cominciamo a domandarci se, occupandosi di teatro, egli abbia inteso creare un brevetto nuovo, umile o meno che fosse, o se sia rientrato nella tradizione, magari qualche poco innovandola in linea pedagogica. Al che la risposta risulta più che ovvia: don Bosco non ha per nulla creato brevetti; a prima vista, anzi, sembrerebbe da escludere ogni sua originalità per costatare invece solo un tradizionalismo abbastanza ingenuo. Ma andiamoci piano con giudizi del genere che, come in seguito vedremo, sarebbero del tutto inesatti e mancherebbero di obiettività critica.

Intanto, senza sottilizzare, cerchiamo di cogliere il dato di fondo: don Bosco accoglie nella sua azione educativa e sociale la nozione stessa di teatro. È un dato di fondo, ma è anche un dato abbastanza ambiguo, perché la nozione di teatro non è poi così semplice a individuarsi nelle molteplici sfaccettature che offre. Subito viene avanti l'obiezione che può fare chiunque abbia un minimo di dimestichezza con la letteratura salesiana: « Vedo — riportano dalla viva voce di don Bosco le sue *Memorie* — che qui fra noi non è più come dovrebbe essere e come era nei primi tempi. Non è più *teatrino* ma vero teatro... Io invece non intendo che i nostri teatrini diventino spettacoli pubblici... » (MB X, 1057). Dunque non *teatro*, secondo don Bosco, ma *teatrino*. Da un punto di vista culturale sembra un limite, una mortificazione. In realtà è solo una scelta. A parte l'arcaismo di cui è ormai carica — dopo tante vessazioni e abusi — la parola *teatrino*, la sostanza mi sembra questa: nell'ambito del teatro è sempre stata legittima la scelta di una formula. Nel caso di don Bosco, l'esclusione del teatro grande (lo « spettacolo pubblico ») è motivata da due autentiche ragioni: la scelta dei contenuti (« io voglio cose semplici, che abbiano una moralità... quelle cose che danno nuove cognizioni »), e il rifiuto degli stan-

dard spettacolistici e professionali vigenti in sala e sulla scena in tempi — non dimentichiamolo — di neoclassicismo e romanticismo. Sono canoni che ritroveremo in Bertolt Brecht. Sebbene Brecht li abbia portati a una riconosciuta dignità artistica, non vedo perché dovrebbero essere definiti limitativi o anti-teatrali, e fare storcere il naso, in don Bosco. In linea di principio, insomma, don Bosco fa un'affermazione genuinamente teatrale, però con tipica scelta di finalità e strumenti, che lo rende disponibile — con un buon secolo di anticipo — a tutta l'attualità del teatro giovanile d'oggi, come in seguito preciseremo.

Vorrei anzi anticipare subito che volgendo le sue preferenze alle varie dimensioni « giovanili » del teatro, alla semplicità e spontaneità, a certi aspetti anti-professionali, per quanto ciò includa logicamente e per conseguenza il rischio dell'elementarismo e del non-bello, don Bosco celebra nel teatro quell'aspetto di « servizio » per l'uomo, per la società, per i giovani, che oggi è quanto di più moderno si possa pensare e che tutti ormai riconoscono come la stessa essenza del teatro nuovo. Il motivo di crisi del teatro cristiano di oggi, a mio parere, sta precisamente nel non avere colto questo aspetto di attualità che era in don Bosco; nell'aver fatto, contro le sue indicazioni, un teatro troppo « spettacolistico », scimiottatura dilettantesca e filodrammatica del professionismo, e nell'aver quindi perso il mordente dell'originalità: ci siamo ritrovati « vecchi » per colpa nostra, mentre eravamo così giovani per intuizione di don Bosco!

Ciò che riscontriamo in don Bosco non è tanto il teatro nel senso nativo e professionale del termine, che significa assemblea radunata a guardare (*theôdomai*) e quindi luogo dove si guarda (*théatron*), né per conseguenza solo il teatro nel senso della finzione drammatica, a carattere spettacolare. Senza troppo perdersi in teorizzazioni, il santo inclina piuttosto a un teatro di manifestazione e di testimonianza, che include molti aspetti espressivi. Mi pare che san Paolo faccia riferimento alla medesima concezione (sebbene solo per analogia) quando asserisce che noi cristiani siamo uno spettacolo (*théatron*) davanti al mondo degli uomini e degli angeli. Il che significa appunto *esprimere e testimoniare*. Nel caso di don Bosco, anche la scena vera e propria diventa questo « *théatron* » paolino; o perlomeno educazione vitale in quel senso.

C'è così in questo concetto di teatro un legame (« *religio* ») tra uomo interiore e uomo rappresentato, un umanesimo genuino che non vorrei venisse perso di vista, perché oltre a definire la natura

del teatro stesso, è anche l'aspetto più esaltante da un punto di vista religioso, quello che taluni teatranti nonché educatori e sociologi cristiani hanno saputo intuire, cogliere in qualche modo, gestire sulle scene, offrendo in nome della Fede questa testimonianza concreta che è molto più consistente di quanto non siano state le lamentatissime polemiche « morali » tra Chiesa e Teatro, che raggiunsero punte di violenza, ma che non toccando la vera natura del teatro stesso restano meno significative.

2. « Iter » genealogico di un'idea

Con buona pace dei vari Bossuet, a questo punto, andrebbe citata una lunga « genealogia » di santi che precedettero don Bosco in quest'azione e ne crearono le premesse. In essi vale la pena di indagare e riconoscere qualche poco l'iter di un'idea che poi si rivelerà anche nel maestro dell'ottocento, incarnata e strutturata nella sua metodica educativa. Una occhiata, sia pure sommaria, alla precedente storia diventa qui molto indicativa, perché don Bosco farà proprie — consapevolmente o meno — queste istanze secolari del cristianesimo.

Tanto per individuare un primo centro d'interesse, prendiamo il quarto secolo. Il cristianesimo è appena uscito dalle persecuzioni, ma subito vi ricade ad opera dell'imperatore apostata Giuliano. Fin da allora questo signore offre un primo profilo della cultura laicistica: cultura, cioè, non « laica » ma discriminatoria, illiberale e persecutoria, più o meno come avverrà quindici secoli appresso nel tanto decantato « liberalismo » dell'Italia risorgimentale in cui operò don Bosco. L'uso di assicurare ai politici una libertà in simbiosi col potere (che poi è un modo per limitare la libertà degli altri) fa parte del costume mediterraneo: in Italia la cultura rinascimentale e la politica risorgimentale non sono mai state tenere verso la libertà dei cattolici. Ma fin dal quarto secolo, la reazione si manifestò con i santi. E anche allora i santi fecero uso del teatro, come avverrà anche più tardi, nel Rinascimento di Filippo Neri e nel Risorgimento di Giovanni Bosco.

Giuliano aveva stabilito: « Tutti coloro che fanno professione di insegnamento dovranno per il futuro avere l'anima imbevuta esclusivamente delle dottrine che sono conformi allo spirito pubblico » (sembra di udire le norme che i despoti politici impartiscono tuttora ai maestri e ai letterati dei propri paesi). Lo « spirito pubblico » era lo spirito pagano: l'insegnamento scolastico secondario e superiore consisteva a quei tempi nel commento e nell'assimilazione dei classici:

filosofi, poeti, oratori, tragedi, commediografi... tutti pagani. Questo insegnamento — secondo Giuliano — non poteva essere impartito da spiriti cristiani: esporre la bellezza di quelle opere e insieme accusarle di errore — diceva — era peccare contro la logica, contro la probità professionale; era insegnare il contrario di ciò che si pensava! vivere degli scritti di coloro dei quali si respingevano le credenze, era dare prova della più sordida incoerenza. « Giuliano — scrisse Ammiano Marcellino — interdisce l'insegnamento della grammatica e della retorica ai maestri cristiani, a meno che si convertissero al culto degli dèi » (*Hist.*, XXV, 4). Nemmeno gli alunni, restando cristiani, sarebbero stati ammessi a frequentare le scuole pubbliche (SOCRATE, *Hist. Eccl.*, L, 1, c. 32). Il sofisma dell'imperatore era palese. Fingeva che la letteratura e l'arte, la poesia e il teatro, fossero tutt'uno con la materia trattata, quasi che non sia ammirabile la bellezza delle opere senza che si condividano le credenze degli autori. Storici liberali, come il Barbagallo, che approvano le misure tiranniche dell'Apostata, dovrebbero anche censurare Carducci e Pascoli, che tennero cattedra dantesca senza nutrire le idee religiose di Dante, se in fatto di « libertà » non facesse troppo comodo l'uso di due pesi e due misure...

« Già — esclama indignato e satirico san Gregorio Nazianzeno — la lingua nobile è detta nostra, a noi soli spetta parlar greco, a noi che veneriamo gli dèi, mentre a voi cristiani si addice di rimanere in uno stato stupido e rustico, voi la cui saggezza si riassume tutta in una parola sola: credo » (*Orat.*, IV, 102). « Il gesto è barbaro — rincalza il pagano Marcellino amico dell'Apostata — e bisogna coprirlo di eterno silenzio ». Però bisognava intanto reagire. Molti maestri abbandonarono le cattedre piuttosto che piegarsi (AGOSTINO, *Conf.* 1. 8, c. 2). Ma altri risposero a Giuliano con il suo stesso argomento e composero opere nuove sul modello dei classici, con materia biblica. Fu così che i salmi si trasformarono in odi pindariche, il Vangelo fu dialogato alla maniera socratica, apparve una storia della Chiesa in ventiquattro canti, e vennero scritte (per la scuola se non per le scene) numerose tragedie e commedie di argomento cristiano. Un dramma della passione con il titolo « *Christos Paschon* (« *La Passione di Cristo* »), si fa risalire a san Gregorio Nazianzeno. Venne composto con il linguaggio dei tragici greci ed è strutturato a cori, semicori, pantomime. In esso Maria, nei gesti e nelle parole, ritiene assai più della donna pagana che della corredentrice cristiana: impreca con le parole di Ecuba e di Medea, e come la nutrice di Fedra, nel dolore, agita disegni di suicidio... Sono cose

che oggi fanno sorridere, ma vanno giudicate nel contesto in cui nacquero, non per libero bisogno artistico, ma per urgenza di intervento sociale e in difesa della stessa libertà di testimoniare un pensiero. Certo era temerario misurarsi con Sofocle, Eschilo, Euripide, con lo stesso Aristofane... La buona volontà non basta se manca l'ispirazione. Quelle composizioni restavano tecniche, fredde, ricalcate su modelli migliori; tutta la buona volontà — dietro san Gregorio Nazianzeno — dei due Apollinare, di Gregorio Niseno, di san Proclo, di san Giovanni Damasceno, del monaco Sabbaita, del diacono Ignazio e altri, cui si fanno risalire i drammi « Susanna », « Il Paradiso perduto », « La morte di Cristo » e i più svariati adattamenti biblici, andò fallita perché nessun capolavoro si può creare a richiesta del bisogno. Fallì sul piano dell'Arte, né rappresentò la via che per nascere avrebbe seguito il teatro cristiano: ciò doveva avvenire piuttosto per evoluzione dall'omelia dialogata in Oriente; e in Occidente dall'ufficio liturgico e dalle laudi. Ma sbaglia il Leclercq quando si rallegra della « scomparsa — dice — di quella mediocrissima produzione » (*Dict. d'arch. chrét.* vol. VIII-1, col. 375). La liturgia è piena di inni e cantici d'imitazione, niente affatto mediocri. Sul piano pedagogico didattico, poi, oltre che su quello del diritto e della polemica, il gesto di quegli « umanisti » ante litteram dice qualcosa. Fu la rivendicazione di una libertà di insegnare, l'affermazione di una esigenza culturale cristiana e, a buon conto, un originale esperimento e una prima affermazione del teatro come mezzo di educazione e di istruzione.

3. Da Filippo Neri a don Bosco

Sia venia per questa prolungata sortita storica. Siamo però in tema, perché quel tipico teatro del IV secolo è uno dei paradigmi che occorre avere sott'occhio tra altri ricorrenti lungo tutto il corso della storia cristiana. L'imitazione dei classici sopravvisse. L'esperimento verrà, ad esempio, ritentato dalla monaca Rosvita in un monastero benedettino del decimo secolo. In sei brevi commedie la maestra sassone ripropose lo stile di Terenzio e anticipò in forme semplici — ma non semplicistiche — il mito del Faust. Il « Rinascimento » era ancora lontano. Quando sopraggiunse, gli imitatori e ricalcatori dei classici pullularono un po' dovunque, anche nelle scuole cattoliche dei gesuiti. Fu dai gesuiti di Chieri che don Bosco apprese un certo umanesimo, e fu anche quella scuola a fornire i testi di alcune commedie latine che, rappresentate all'Oratorio di

Valdocco, attestarono agli intenditori una assai lunga e meritoria ascendenza. Ma ciò che soprattutto importa non è tanto l'esperienza « classicistica » in sé, quanto il fatto che molte volte i secoli abbiano del pari offerto analoghe occasioni per l'esprimersi di un teatro cristiano, e che ogni volta questo teatro abbia lasciato segni concreti nel campo della educazione. Si potrebbero fare perciò considerazioni altrettanto interessanti sul teatro della sacra rappresentazione medievale, e su quello rinascimentale di Filippo Neri e del Savonarola, per renderci sempre più conto di come e di quanto le « atmosfere » della storia cristiana abbiano esercitato la loro naturale pressione sul secolo XIX e sui suoi educatori e santi.

È un errore pensare — come sembra facciamo alcuni storici — che solo il teatro secentesco dei gesuiti abbia lasciato qualche traccia nel campo della cultura e dell'educazione. Parallelamente ad esso è esistito un teatro più popolare e spontaneo, di matrice religiosa e agiografica, le cui origini risalgono agli « uffici liturgici » medioevali e ai canti dei laudesi: ed era allora un teatro che si svolgeva nelle chiese e sui sagrati, tra clero e piccolo clero di ragazzi dapprima e con la partecipazione del popolo poi. Certo, un teatro che correva sul condizionamento della « bibbia degli incolti », ma che non per questo restava esteriore e didascalico: la fede era vissuta nell'intimo e il teatro la sprigionava: a modo suo era un teatro espressivo, fundamentalmente autentico. E credo che proprio di questa autenticità abbiano partecipato talune recite agiografiche, missionarie, edificanti, allestite da don Bosco nei cortili dell'Oratorio e dentro la piccola chiesa di san Francesco di Sales. Ma non anticipiamo le conclusioni, sondiamo ancora un poco le fonti.

Non vi fu soltanto affinità tra il don Bosco dell'ottocento e il Filippo Neri del cinquecento. Vi fu l'ammirazione del « modello », la devozione del santo al santo che come è noto, diventa sempre azione. Ora, che cosa trovò tra l'altro don Bosco in « Pippo Buono »? Costui era insorto in pieno Rinascimento contro le deformazioni teatrali del suo tempo (Machiavelli non aveva solo ripristinato la commedia classica, aveva altresì ampiamente profanato — sotto la spinta di un decadentismo morale ormai comune — la sacra rappresentazione). Filippo Neri, circondato dal folgorante genio di artisti come Pierluigi da Palestrina, e da santi e intelligenti collaboratori artisti come il beato Giovenale Ancina, aveva dato vita nei locali romani della sua congregazione a una forma nobilissima d'arte drammatica, denominata con lo stesso nome delle sue istituzioni: l'*Oratorio*. Que-

sto, assieme alle esperienze fatte con i ragazzi da fra' Gerolamo Savonarola (amico, come è noto, del Neri) è il bandolo di un teatro « lirico » che si svilupperà non solo nel senso professionale dell'Opera, ma anche nel senso spontaneistico e amatoriale della « piccola opera » e della romanza scenica, fino a don Bosco e oltre.

In questa tradizione umanistico-cristiana don Bosco ha però anche altri addentellati: Ignazio di Loyola, Francesco di Sales, Alfonso de' Liguori — direttamente o tramite le rispettive scuole — incisero talmente alle basi del suo spirito, da influire al vivo anche nella scelta dei metodi e dei mezzi, teatro e lirica inclusi...

V'è ancora una tradizione che preme sul teatro di don Bosco: quella di un certo spontaneismo comico coltivato tanto in Italia come in Francia. Oltralpe, in particolare, alimenta tipiche rappresentazioni cristiane e educative (la satira « morale » o « moralità » francese ha una storia incisiva). In certo modo — per reazione a una crisi delle scene, determinata dal periodico intellettualismo dei professionisti teatrali — nel seicento risorge l'antica « favola atellana » delle origini e viene coltivata per più di due secoli e mezzo, fino all'ultimo ottocento appunto. Ancora una volta si assiste così al fenomeno dei mimi e degli istrioni che da soli fanno a contentare quel popolino che il teatro dei letterati non contentava più. Contro l'inerzia dello spettacolo erudito viene inventata la recita popolare allestita da compagnie di comici viaggianti, formate da attori che vivono « dell'arte » propria. Siamo precisamente alla « commedia dell'arte ». La trovata per cui questi comici divennero accetti e in pochi anni famosi per tutta l'Europa fu da un lato la *creatività* per cui l'azione mimica e quella dialogata erano frutto di un'inventiva « a soggetto » e addirittura di improvvisazione; d'altro lato fu l'*apparizione delle maschere*, riesumate dalle vecchie atellane e incaricate di coprire ruoli fissi, che facilitavano — tramite gesti consueti e frasi fatte — l'estro dell'improvvisazione. Ho detto che anche il teatro cristiano fece uso di questo genere teatrale. Non so se nelle istituzioni educative del Piemonte entrò per via italiana o per via francese (sarebbe una ricerca curiosa): ma vi entrò, e i ragazzi di don Bosco ne fecero un abbondante uso.

Non deduciamo però, a questo punto, che don Bosco abbia posto lo studio di tutte queste antecedenti esperienze come base delle sue iniziative. Non lo fece per altri aspetti della sua pedagogia, che erano molto più importanti del teatro: figurarsi se si preoccupò di fare ricerche e analisi critiche sulla storia delle commedie! Don Bosco semplicemente operava a livello di slancio vitale, con tutta la vita-

lità dell'umano e del divino. Ma la sua era un'amorevole *partecipazione alla storia* e per i rilanci che aveva in programma non doveva rifiutare nulla di quanto nella storia era valido e serviva per il balzo in avanti. Era il programma paolino del « *quaecumque bona, haec agite* », che ritroviamo nella « memoria » liturgica in suo onore. Non importa che egli non abbia teorizzato tutto ciò che fece confluire nei suoi programmi. In gran parte, forse, non fu nemmeno consapevole del bagaglio fornitogli dai secoli, sebbene avesse cognizioni storiche, capacità selettive, intelligenza critica tutt'altro che limitate. Comunque, la stessa storia in cui si incarnò la sua azione sensibile e aperta, si incaricò di fornirgli i valori tradizionali su cui far leva per educare, istruire, ricreare la gioventù del suo tempo. Il senso della nostra panoramica sui secoli che precedettero don Bosco è questo. Egli non ignorò in pratica l'efficacia, le forme, i metodi del teatro, soprattutto perché fu sensibile e partecipe verso il tempo, in vista dell'eterno. È il senso dei santi « umanisti », che raccolgono sempre i beni della storia anche quando non si preoccupano di illustrare a sé e agli altri in che modo quei beni risalgono alla storia.

II/La proposta teatrale di don Bosco

Dalla « creatività » spontanea alla « teatralità » testuale

I. SPONTANEISMO CREATIVO

E così con migliore cognizione di causa — delle cause vere — siamo ora in grado di inquadrare in maniera un po' meno gratuita un primo panorama del teatro di don Bosco. Cominceremo con un rilevamento generale, per categorie, non con un inventario esatto, perché se è presto fatto un elenco dei testi scritti da don Bosco (non sono sostanzialmente che tre), non riusciremmo facilmente a farlo delle numerosissime opere scritte da altri autori che pure rientrano nella sua prospettiva, in quanto egli ne riconobbe in modo esplicito l'appartenenza al suo spirito, spesso intervenendo — come fece con Giuseppe Bongioanni e con Giovanni B. Lemoyne — persino sul testo. Ma del resto il problema non è di titoli: bastano i quadri di fondo, e il rilevamento di una « pedagogia » teatrale da condurre sui quadri: ciò implicherà anche il riferimento a titoli e ad azioni drammatiche che di quella « pedagogia » forniscono il documento.

1. Semplicità, non semplicismo

Superfluo premettere che don Bosco non si preoccupò più che tanto dei risultati « artistici », sebbene non abbia disdegnato di fornire ai suoi giovani le valide penne del Pellico, di scrittori gesuiti, e di autori salesiani o amici le cui pagine non disdicono e non sono affatto da dimenticare. Non per nulla alcuni testi del Lemoyne, come *Le Pistrine*, *Seiano*, *Cristoforo Colombo*, furono richiesti dal teatro professionale, mentre *Colpa e Perdono* — vinta una certa riserva per la retorica neoclassiceggiante — appare ancora al critico odierno il più valido tentativo compiuto dall'800 cattolico sul fronte della sacra rappresentazione. E non per nulla nell'integrativo campo musicale (per don Bosco « musica e teatro sono correlativi » secondo uno slogan coniato all'Oratorio e riportato nelle *Memorie* IV, 14) si valse di un musicista verdiano — Giovanni Cagliero — le cui romanze lo stesso Verdi, in una lettera a G. Perosio, definì « belle

e commoventi », riconoscendo che « questo Cagliero la melodia e la vena ce l'ha ».¹

È un punto di vista che d'altronde don Bosco teorizza: « Si ricordi — scrive in un piccolo regolamento del teatro — che il bello e la specialità dei nostri teatrini consiste nella scelta di composizioni preparate e ricavate da buoni autori ».

Dopo di che, questi « buoni autori » sono affidati a giovani attori da cui don Bosco non intende spremere né arte né professione, ma soltanto (nei modi allora possibili) creatività, testimonianza, crescita umana e cristiana. Il che — come sottolineeremo sempre più avanzando nella ricerca — è piuttosto moderno.

E veniamo ai « quadri » di operazione. In genere si pensa al teatro di don Bosco come a qualcosa di semplicistico, a un fenomeno unitario « per ragazzi » abbastanza fuso e confuso, di cui non vale più la pena occuparsi. L'errore comincia proprio lì, nel ritenere semplicistico un fenomeno che è solo « semplice » (ma per stile), nel liquidare come fusa e unitaria un'attività che si presenta invece abbastanza composita e complessa.

Per tentare un primo chiarimento comincerei a distinguere due prospettive di base in questa « pedagogia » del teatro: quella *narrativa* e quella *didascalica*. Ma altri passi, altre distinzioni bisognerà poi fare in ognuno dei due settori.

2. Narrativa « leggera »

Di *teatro narrativo*, a carattere ricreatorio, che è il genere più usuale di teatro popolarmente inteso, don Bosco si occupò in più

¹ Ventiduenne, il Cagliero aveva già composto sette romanze, divenute assai popolari; qualcuna anzi penetrò sino a corte, come poi disse la regina Margherita al Cagliero cardinale. La più elaborata è *Il figlio dell'esule*. Ebbero molta voga *Lo Spazzacamino*, *L'Orfanello* e *Il Marinaio*. Più andanti *Il Cacciatore* e *Il Ciabattino*. Ne *L'Angelo Custode* tentò di fondere i due modi maggiore e minore: composizione venutagli così d'istinto. Il Verdi aveva prima del Cagliero composto alcune romanze che poi ripudiò. Due erano intitolate *Lo Spazzacamino* e *L'Esule*. Un suo amico, Giuseppe Perosio, avuta notizia delle due del Cagliero di titolo quasi uguale, le credette del celebre Maestro e gliene scrisse. Rispose il Verdi (Genova, 1862): « No, no, *Lo Spazzacamino* e *L'Esule* di cui mi parlate non sono le mie ma di quel prete piemontese che va empando le chiese di quella sua musica che non ha nulla da fare con Palestrina o con Benedetto Marcello. La musica di quelle romanze però è bella e commovente. Sì, lo dico senza rimetterci nulla: è più bella della mia. Se si fosse dato al teatro avrebbe fatto qualche cosa di buono, perché la melodia e la vena ce l'ha » (*Annali Soc. Salesiana*, SEI, Torino 1961, vol. 1, pag. 696).

modi. Tra l'altro, stimolando una sorta di piccole recite, in due o tre atti, non molto impegnative, ma sempre decorose. In tempi di drammoni in cinque atti egli scrive: « Si procuri che le composizioni siano amene ma sempre istruttive, morali e brevi. La troppa lunghezza stanca gli uditori, fa perdere il pregio della rappresentazione e cagiona noia anche nelle cose stimabili » (reg. cit. art. 6).

Il tipo di questo teatro resta *La casa della fortuna*, ultima delle tre opere scritte dallo stesso don Bosco. È del 1864 e sebbene sia stata tratta da un fatto di cronaca, riecheggia un tipo di narrativa romantica che troviamo anche — per citare i più tipici esempi contemporanei — in Dickens (*David Copperfield*), nella Burnett (*Il piccolo Lord Fauntleroy*) e in Malot (*Senza Famiglia*). Venne rappresentata all'Oratorio il giorno di santa Cecilia (22 novembre) e replicata l'Epifania successiva (6 gennaio 1865). L'esito ne consigliò la pubblicazione e don Bosco aperse con essa la XIII annata delle « Letture Cattoliche », dove il teatro era ospite così frequente da dare poi origine (1885) alla parallela rivista di « Letture Drammatiche ». Don Bosco stesso premise al volumetto un antefatto storico: era il caso di una ragazza fidanzatasi a un povero ma onesto giovane, contro il volere del ricco ma zotico padre. Dopo le nozze gli sposi si trasferiscono a Torino, realizzano breve fortuna, poi disgrazie e malattie (con sensibilità sociologica don Bosco lascia intravedere i disagi della condizione dei lavoratori a quei tempi) conducono a morte lui, agli stenti lei e i due figlioletti che nel frattempo sono nati. Nella previsione di soccombere a sua volta, la donna invia i ragazzi presso il nonno, sperando di vincerne la durezza. E qui ha inizio il racconto scenico, con riferimento abbastanza scoperto al retto uso che si ha da fare del potere e del denaro. Sullo sfondo della semplicità e di un'affettuosa ingenuità, don Bosco dibatte, come si vede, quei valori attuali che ancora oggi si trovano non tanto nel teatro borghese, a cui egli non aderì, quanto in certo spontaneismo periferico, popolare, ovviamente di stile completamente diverso da quello di cent'anni fa, ma già allora in qualche modo intuito. Per cui non mi sembra azzardato chiedere se don Bosco non avrebbe sviluppato ancor più, ai nostri giorni, un teatro di problematiche vive, aderente ai più concreti temi sociali e — in tal senso — comunitariamente *espressivo*.

3. Atellane campagnole

Altro tipo di teatro narrativo don Bosco realizzò, favorendo tra i suoi ragazzi — soprattutto durante le storiche « scampagnate » at-

L'Agguato

traverso i colli e i paesi del Monferrato, quella specie di *atellane* che, messe su con pezzi ora comici, ora sentimentali, ora seri, ed anche musicali, preludevano abbastanza da vicino alle odierne « riviste » giovanili e, più nobilmente, al teatro d'espressione. Vale perciò la pena fermarsi a considerare un po' più a lungo questa prospettiva, tracciando sulla sua base (che ritengo la più pertinente) la stessa storia portante di tutto il teatro di don Bosco. Anche perché è una prospettiva complessa a sua volta che include le varie soluzioni dell'*atellana*, della satira, delle marionette, della canzone scenica, di tutto quanto può essere fornito e fruito dall'estro dell'inventiva, della creatività, dell'espressione.

Intanto qui siamo alle vere origini del teatro di don Bosco. Di dove nasce questo teatro? Nelle *Memorie* la prima rappresentazione si trova registrata in data 29 giugno 1847. Per festeggiare la presenza dell'arcivescovo Fransoni all'Oratorio, il teologo Giacinto Carpano scrisse, su misura dei giovani interpreti, un testo comico, di tutta invenzione, dove metteva in caricatura *Un Caporale di Napoleone* (di qui il titolo del pezzo) facendone una mascherina, una specie di Gianduja da liberare in ogni facezia e lepidezza possibile. Monsignor Fransoni — scrisse il cronista — confessò di non avere mai riso tanto in vita sua. La recita era stata allestita in cortile, davanti alla primitiva cappella Pinardi, in assoluta « matinée ». Si legge infatti nella cronaca che « quasi a mezzogiorno l'arcivescovo si mosse per tornare in episcopio ».

Ma non è qui — sebbene sia curioso e interessante il profilo « spontaneistico » di questa recita — che dobbiamo individuare le origini che cerchiamo. E nemmeno è qui l'inizio delle attività sceniche all'Oratorio. Come non dobbiamo accettare per vera l'altra partenza proposta dal biografo Lemoyne, indiscutibile a livello di cronaca, ma discutibilissima a livello di ricerca più approfondita delle *origini* vere. « Fu — dice il biografo — l'ardente amore di don Bosco alla bella virtù che diede origine (nel 1849) al teatro per gli allievi interni ». È una considerazione morale che lascia aperte tutte le vie di ricerca critico-culturale. Pertanto il seguito dell'esposizione lemoyniana, resta puramente cronachistico. « Don Bosco — egli scrive — al sabato sera non incominciava a confessare che ad ora tarda, ritornato dalle sue urgenti commissioni in città; quindi non finiva che verso le undici e ad ora anche più avanzata, perché il mattino della domenica era sempre da lui tutto consecrato pel bene spirituale degli esterni. In che cosa occupare in quel tempo i giovani che si erano già confessati? E nelle vigilie delle feste solenni, o di

esercizio di buona morte per quelli dell'Oratorio festivo, come si sarebbero potuti contenere i ricoverati, già confessati al mattino, mentre don Bosco stava nel tribunale di penitenza? Non era caso di studi, lavori, ricreazioni in cortile. Era uso che per andare in camerata si aspettasse don Bosco. Perciò il giovane Carlo Tomatis che, in età di 20 anni, il 5 novembre aveva fissata la sua stanza nell'Oratorio ove dimorò fino al 1861, faceto nelle sue burle, ricco di motti brillantissimi, coll'approvazione e consiglio di don Bosco, incominciò a radunare tutti i giovani in una stanza. Presi quindi due fazzoletti, faceva loro un nodo in un angolo, e messili sovra un dito di ciascuna mano, e facendoli muovere in modo bizzarro, intrecciava dialoghi così ameni fra i due fazzoletti, che eccitava risa inestinguibili.

Dopo qualche tempo, più non bastando questo gioco a destar interesse, Tomatis comprò una testa di *Gianduja*, ne formò un burattino, e allora i trattenimenti serali ripresero maggior brio per le sbardellate cose che si facevano dire a quel pezzo di legno, con tutti i frizzi e movimenti caratteristici di tale maschera.

Un nobile signore, il Marchese Fassati, che aveva talora assistito a questa ricreazione, regalò ai giovani un intero teatrino delle Marionette, e Tomatis fu sempre colui che ebbe l'impresa delle rappresentazioni. Suo aiutante nel far ballare i burattini fu, nel 1849-50-51, un certo Chiappero e più d'una volta si vide un Vescovo assistere lietamente a simile trattenimento. Ne faceva a noi fede, il giovane Chiosso e lo stesso Tomatis.

Finalmente sul palcoscenico, eretto per le accademie nella sala nuova a levante della casa, i giovani allievi interni presero di quando in quando a recitare qualche farsa o commedia. Ma lo stesso movente che aveva ispirato i primordi di quel passatempo, ne regolò il proseguimento. Don Bosco vide subito come questo esigesse tutta la sua previdente attenzione. Diceva essere il teatro un gravissimo pericolo per chi recita e per chi assiste, se non si usa moltissimo rigore nella scelta delle commedie e nella vigilanza » (MB III, p. 592 ss.).

La considerazione morale, come ho detto, resta valida come indica di una importante circostanza componente, e forse, nelle preoccupazioni pratiche di don Bosco, indica anche la vera « occasione » per cui ebbero inizio e vita sistematica certi giochi drammatici a Valdocco. Ma non fornisce una indicazione di più basilari ragioni, *cause* di un'attività drammatica che si sviluppò, con don Bosco e dopo, in proporzioni ben più ampie, perché basti a motivarle la

necessità di tenere occupati in qualche modo i giovani. È vero che don Bosco sembra talora appena tollerare che si reciti (pressappoco come farebbe oggi chi guardasse con rigorismo morale ai mass-media) e si lascia scappare, parlando ai direttori, espressioni come questa: « In ogni casa di educazione, o bene o male, bisogna che si reciti, perché questo è anche un mezzo per imparare a declamare, a leggere con senso, e poi se non c'è questo pare che non si possa vivere... ». C'è un sospiro di apprensione, in queste sue parole che tradiscono, forse, un certo tuziorismo radicale a cui per indole e per se stesso egli volentieri ricorrerebbe facendo anche a meno delle rappresentazioni. Ma è il dubbio soggettivo di un attimo: dopo di che don Bosco si cala oggettivamente in una situazione storica, la riconosce, la fa propria e adotta i mezzi consoni ad essa, senza omissioni di comodo, delineando le norme migliori (oggi le troviamo addirittura recepite negli atti conciliari del Vaticano II) perché il mezzo risulti di piena efficacia nella costruzione del cittadino e del cristiano. Nutriva, dopotutto, una santità niente affatto pavida né unilateralmente moralistica. Era anzi un umanista.

E dunque vediamo di individuare le origini del suo teatro in una base di umanesimo, che è poi la base per fondare ogni vero cristianesimo. Prima del teatrino dei burattini gestito dal Tomatis nel 1849-51, e prima ancora di quello « giocato » alla presenza dell'arcivescovo Fransoni nel 1847, c'era già stato un precedente che pochi forse conoscono, ma che ritengo molto illuminante.

Bisogna risalire al maggio del 1845, quando l'Oratorio aveva sede provvisoria nell'Ospedaletto di S. Filomena e per giocare si doveva vagabondare un po' dovunque, con don Bosco alla testa. Il 25 maggio fu scelta la loggia di S. Pietro in Vincoli, esistente tuttora e custodita a quel tempo — con la chiesina cimiteriale scomparsa nel 1934 — dal cappellano don Giuseppe Tesio. A tutti è nota la scenata che avvenne ad opera della perpetua e del cappellano con l'interdizione opposta a don Bosco e ai suoi ragazzi dalla ragioneria municipale (oggi diremmo « giunta ») presieduta dal Marchese Michele di Cavour (padre del conte Camillo) in veste di vicario di città (o Sindaco). Don Bosco ottenne di trasferire l'Oratorio ai « Mulini Dora », di proprietà municipale, con la clausola scritta di poter « servirsi della cappella dei mulini per catechizzare i ragazzi dal mezzodì fino alle ore tre, con che non sia lecito ai medesimi di introdursi nel secondo cortile del fabbricato e recare impedimento alla celebrazione della messa (per gli impiegati) ne' giorni festivi ».

Tra la brusca cacciata dal sito di prima e siffatta accoglienza

nel sito di poi c'era di che irritarsi. Don Bosco invece la prese con humour e riferendosi al grossolano equivoco dialettale per cui *San Pietro in Vincoli* (in piemontese « San Pe' d'ij Vincôj ») veniva chiamato *San Pe' d'ij Coj* (S. Pietro dei cavoli), fece il famoso discorsetto sui « cavoli che solo quando vengono trapiantati fanno buona testa ». E non finì lì. Tutto sprizzante verve, combinò insieme ai suoi ragazzi più grandicelli una satira scenica molto sentita e gustosa che a sera venne rappresentata « nel cortile dei mulini al cospetto di tutti i ragazzi — dicono le *Memorie* — che ridevano di cuore ai frizzi di colui che sosteneva la parte buffa ». Le cronache di archivio precisano: « Aveva prestato l'argomento quella nuova trasmigrazione, le circostanze che l'avevano accompagnata, la proibizione a chiunque di inoltrarsi nel recinto interno dei Molini, o di porre il minimo impedimento alla celebrazione della messa festiva detta a profitto degli impiegati municipali e dei mugnai ». Tutta materia, come si vede, di genuina espressione, gioco scenico sugli avvenimenti di cronaca. E non era un caso sporadico. « Don Bosco — dicono le sue *Memorie* — reputandosi semplice e materiale strumento dell'impresa cominciata da Maria SS., riguardò sempre la sua impresa con tanta venerazione che il più piccolo incidente era per lui un avvenimento da celebrarsi con festa speciale, mentre per i giovani era una di quelle novità che recavano loro molto piacere. Con rappresentazione analoga e con canti aveva festeggiato l'inaugurazione della chiesina dell'Ospedaletto, e così aveva continuato arrivando nei luoghi delle altre stazioni, nello stabilirsi in Valdocco e in molte altre circostanze da lui giudicate degne di nota ». Chi ci dà questa precisissima documentazione del primo teatro attivo ed espressivo di don Bosco è lo stesso don Lemoine che poi, per una svista, ne trascura il valore, per designare i burattini di Tomatis come inizio delle attività teatrali all'Oratorio. Niente affatto. Era esistita una prassi teatrale precedente, una serie sistematica di giochi espressivi, che la storia non può lasciare in sottinteso. Particolare importante: in quel gioco drammatico, come poi nelle marionette di Tomatis e nelle atellane monferrine, troviamo costantemente, in veste di piccolo buffone, la maschera del Gianduja; un evidente modo di facilitare la creatività e l'improvvisazione tramite il ruolo della maschera, come volevano i canoni dei « jeux et tréaux » francesi e della « commedia dell'arte » italiana. Ma la maschera veniva giocata con continue varianti. Di dialogo in dialogo, cioè, mutava sempre il caratterista « che — ricorda il Lemoine — ora era un Gianduja, che parlava il dialetto piemontese, ora un tedesco che intedescava il suo italiano, ora un balbuziente che sibilando

e gorgogliando biascicava a stento le parole, e via di siffatti generi. Buzzetti Giuseppe — concludono le cronache — conservò per molti anni questi dialoghi, che però non furono più ritrovati dopo la sua morte » (MB II, 307-308). Peccato. Un vero peccato, perché sono andati perduti documenti che oggi risulterebbero forse tra i più ingenui ma anche tra i più significativi e attuali del teatro salesiano. Importa comunque la realtà di questi fatti che, al di là di ogni valore ascrivibile ai testi — certo consoni ed espressivi della elementarità di un gruppo giovanile che era inequivocabile — dimostrano come in principio don Bosco ebbe del teatro un concetto creativo e spontaneistico, pedagogicamente molto vicino a quello moderno.

4. Carro di Tespi in « tournée »

È un concetto che sviluppò in seguito, a sede affermata e ad opera istituita, attuando una specie di carro di Tespi, di compagnia in tournée, ma sempre su base spontaneistica ed espressiva. Mi riferisco alle « classiche passeggiate autunnali » che quasi ogni anno don Bosco organizzava attraverso i paesi del Monferrato. Citerò qualcuno di questi itinerari, fra i tanti che si trovano documentati nelle cronache. L'anno 1859 fu la volta di un memorabile giro con uno stuolo di ragazzi che per un buon 40-50 per cento erano giovanotti, scambiabili (ed erano in effetti scambiati, con fastidio di don Bosco) per contro-garibaldini essendo in età di leva militare. Cotesti buontemponi, dunque, offrivano anche discrete capacità organizzative, ed è questo particolare che spiega la facilità di don Bosco nel valersene. Bisogna tenere conto che quel tipo di escursioni non offriva solo qualche parentesi di gioco: le gite erano esse stesse e per naturale struttura un intero gioco espressivo, press'a poco quello che nei paesi germanici si suole chiamare un « Laienspiel ». Includevano il teatro, ma non tanto perché contenevano delle rappresentazioni, quanto perché quelle rappresentazioni facevano a loro volta parte del gioco, che penetrava ed era penetrato dalla vita. Questo concetto di « spiel » è in sé originale e attuale al massimo. E se ne trova la documentazione — per chi sa leggerla — fin dalle cronache della prima grande gita, organizzata nel 1859 con partenza il giorno del Rosario (2 ottobre) dalla casa dei Becchi. « Tali escursioni — premette il cronista — soddisfacevano alla frenesia invalsa allora generalmente nei giovani, di novità, agitazione, tamburi, armi, e davano pascolo alla fantasia, e quindi prima al desiderio e alla speranza, poscia ai ricordi e ai racconti » (MB VI, 268).

È impossibile non rilevare, in questa breve chiusa introduttiva, assai più di quanto essa non dica a parole. V'è sottintesa l'impressione, vi è sottolineata l'espressione, di tutti i movimenti militari e politici di quell'anno e, più generalmente, di quell'epoca. L'Italia risorgimentale entrava nel suo biennio decisivo con due avvenimenti di prim'ordine. La guerra contro l'Austria (seconda per l'indipendenza) era iniziata in aprile, aveva fatto parlare di Magenta, San Martino, Solferino, e s'era conclusa in luglio a Villafranca lasciando strascichi di polemiche. Nel frattempo Garibaldi stava preparando l'impresa dei mille e non rifiutava reclute giovanissime (il primo caduto di Calatafimi aveva solo 14 anni). La proclamazione del Regno d'Italia non era lontana (17 marzo 1861). Questa situazione non poteva lasciare indifferenti dei giovani che nel cuore del Piemonte ne respiravano il clima. È un sottofondo politico che il cronista della gita non rileva, ma che dobbiamo rilevare noi per comprendere ciò che è implicito nel suo discorso. Sono quegli avvenimenti militari e politici che accendono la fantasia di « tamburi » e di « armi », al punto che la gente, al passaggio dei giovani, commenta: « sono garibaldini » o anche « sono briganti » (cf MB VI, 275). Il gruppo da parte sua « esprime » e rappresenta quei fatti in giochi, filtrandoli con la fantasia; ed è interessantissimo questo teatralizzarsi del quotidiano pubblico o privato, sociale o individuale, tra i ragazzi dell'Oratorio.

In effetti, v'era anche la teatralizzazione del quotidiano « privato », dei gesti cioè e degli eventi che appartenevano solo ai ragazzi stessi e a don Bosco. La lettura di taluni particolari ed episodi di quelle gite, descritti dai testimoni stessi che le vissero al vivo, hanno il sapore di un canovaccio dei « comici dell'arte »: e non perché *scritti* con verve teatrale, ma perché *vissuti* teatralmente a livello di « spiel », come è facile cogliere tra le righe. Scegliamo una pagina a caso. Una notte Carlo Gastini era a dormire con un compagno in casa di contadini ospiti. « Tomatis e altri giovanotti — riferisce il cronista — riposavano in un camerone attiguo. Fingendo di dormire, stavano però in agguato per organizzare una burla. Ed ecco a una certa ora Gastini si alza, esce dalla stanza e va nell'aia a respirare aria fresca. Tomatis scatta su, corre a svegliare il compagno che dormiva, portano via i due letti e il tavolino, solo lasciando qualche sedia in mezzo alla stanza. Tutto era all'oscuro. Gastini rientra, urta nelle sedie, comincia a brontolare. Si avvicina dove era il letto e non lo trova. Crede di avere sbagliato stanza, gira attorno, cerca il compagno che non c'è. Accende uno zolfanello e non riconosce il luogo. Intanto con un soliloquio esprime i suoi sentimenti di dubbio,

di stupore. I compagni che si erano asserragliati nella loro stanza non poterono più trattenere le risa e Gastini, accortosi della burla, prese a tempestare. Poi per un pezzo passeggiò alla bella stella » (MB VI, 272).

Questo è uno « spiel », un bellissimo sketch, un saporoso « mimo » comico. Venne « vissuto » dai giovani di don Bosco, ma a livello di gioco, di espressione vivacemente partecipata. « E Tomatis — prosegue il testo della cronaca — ricominciava al mattino le sue lepidozze col cercare le gambe che diceva di avere smarrite nelle escursioni del giorno prima, pensava a fare improvvisate serie o burlesche al padrone di casa, con diletto comune; e don Bosco era contento » (MB ivi). Così tutto era vita autentica e tutto era veramente teatro, finché il teatro prendeva anche forma e consistenza scenica sulla piazza, sull'aia, o su due carri appaiati. « I drammi — ricordano le *Memorie* — le cantate, le poesie piemontesi, erano uno spettacolo che non avrebbe sfigurato male in una città, per la valentia degli attori Bongioanni, Gastini, Tomatis e altri. Le persone colte ne restavano più che soddisfatte, ma per fare andare in visibilio la gente del popolo ci voleva Tomatis. Aveva un repertorio tutto suo particolare di giochetti mimici, smorfie, gesti, movimenti, salti, frizzi di una impareggiabile lepidozza. Un giorno, per esempio, aveva in testa un alto cappello a cilindro: nello scuotere la testa gli entrò tutto quanto fino al collo. Fra le risa incontenibili della moltitudine, egli tentava invano di toglierlo: non poteva, o meglio fingeva di non potersi cavare d'imbroglio. Gli venne in aiuto Gastini e fu una farsa completa. Taluno — conclude a questo punto il cronista con una punta di malinconia — qualcuno dirà *pagliacciate!* ma tali rappresentazioni lasciarono sempre e dovunque un gradito ricordo... » (MB VI, 273).

Non siamo certo tra quelli che dicono « *pagliacciate* ». Siamo qui a rilevare tutto il significato di quelle espressioni e del « gradito ricordo » che « sempre e dovunque » esse lasciavano tra la gente e nei giovani. Vi abbiamo, dopo tutto, riconosciuto e colto tutti gli ingredienti più validi del migliore teatro giovanile: la creatività, la spontaneità, il gioco espressivo, il mimo, la socialità, lo sforzo introspettivo, lo sforzo comunicativo, e via dicendo. Tutti valori operanti ad iniziativa di giovanotti che un santo sapeva rettamente « liberare ». Se oggi quei giovanotti ci udissero, se ci udisse lo stesso don Bosco, stupirebbero del nostro stupore, delle nostre analisi teoriche, del nostro spaccare il capello in quattro, essi che agivano senza alcuno studio e soltanto con l'amore che li spingeva di dentro a be-

neficare il loro prossimo anche con la gioia dei clowns. Ma noi che questa spontaneità abbiamo perduto e forse qualche poco tradito, noi abbiamo bisogno di teorizzare attraverso il cervello, di rispolverare al nostro intelletto queste conoscenze, perché col tempo — forse — la genuinità, la spontaneità, l'amore per la gioia, la gioia dell'amore, come in principio era in essi, si ricostituiscano anche in noi.

È facilmente intuibile il motivo per cui questo tipo di « drammatizzazioni » stanno impegnando un po' più a lungo e un po' più in dettaglio la nostra ricerca. Ed è il caso di sottolineare che non erano qualcosa di occasionale, di saltuario, ma facevano parte di una consuetudine, tale che restano rappresentative di una « pedagogia teatrale » come e forse più di quanto siano stati tipici all'Oratorio i drammi e le commedie di più alto e preconcipito impegno testuale. Facciamo un salto di due anni. Al ritorno di ottobre, nel 1861, ritroviamo i gitanti di don Bosco nel paese monferrino di Alfiano. Dopo un rito di benedizione, don Bosco decide di ricreare in qualche modo i paesani che lo ospitano. E senz'altro, mentre i compagni cenano, i macchinisti si accingono all'opera. Su due carri agricoli situano delle assi, piantano antenne per sostenere il sipario, con corde e chiodi tendono le scene, e poi via! La rappresentazione dura fino alle 23, conclusa con una lode alla Vergine e alcune preghiere dette dai giovani in ginocchio sulla nuda terra insieme alla popolazione. L'antico giocoliere dei Becchi, a distanza di anni, non si smentisce. Da Alfiano la lieta brigata passa a Casale e le cronache notano brevemente: « Alla sera abbiamo tenuto nel salone del Seminario, alla presenza del vescovo, di numeroso clero e di parecchi nobili signori, un trattenimento che piacque moltissimo. Si rappresentò il dramma *I due Sergenti*; si recitarono composizioni in lode di Monsignore e qui, per la prima volta, si cantò *L'Orfanello*, romanza musicata dal genio del chierico Cagliero ». Sui *Due Sergenti*, dramma di repertorio, parrebbe naufragare tutto lo spontaneismo fin qui sottolineato. Ma non è così. Va solo preso atto che don Bosco e i suoi giovani non erano degli esclusivisti: anche un testo mnemonico trovava posto entro più vasti campi espressivi e avremo ancora occasione di rilevarlo.

Qualche episodio più curioso avvenne a Mirabello, paese che poi don Bosco scoglierà per il suo primo collegio fuori Torino. La scena qui fu eretta dentro la chiesa parrocchiale. Gli attori furono presto all'ordine e cominciarono la recita. Poiché tutta la popolazione voleva entrare e non v'era posto per tutti, ne nacque un tafferuglio imbarazzante. Di fuori si vociava e si premeva. Di dentro si gridava

ai prepotenti e si respingeva. In chiesa, tra la gente compressa e stipata serpeggiava un continuo brontolio indistinto, coperto solo da alcune voci rombanti che urlavano: « Silenzio! ». Quando tutto sembrò rimesso in ordine, ecco arrivare il sacrestano ubriaco a chiedere ragione di quelle presenze, di quella recita in quel luogo, dell'abuso con cui si era adoperato qualche arazzo della chiesa per ornare il palco. Vi fu insomma una rappresentazione nella rappresentazione, che finì per fortuna in *happy end*, con il sacrista che improvvisamente scoppiava in pianto diretto, saltava al collo degli attori e li abbracciava e baciava più volte, tra le risate del pubblico. Evidentemente, solo uno spontaneismo giocato con il più ampio margine di improvvisazione poteva rendere godibili simili situazioni, che non contribuivano certo a favore del testo, ma giovavano tuttavia a liberare creatività e divertimento comuni.

Esistono molte altre cronache di atellane siffatte, offerte di anno in anno alle genti dei borghi monferrini, ed è inutile continuare a riferirle ad una ad una, con pignoleria che finirebbe con deviare la nostra ricerca nella direzione del dettaglio espositivo, senza peraltro approfondire molto la valutazione del fenomeno, che a noi preme di più. A questo punto quindi penso che i dati siano sufficienti per consentirci di gettare un colpo di sonda e farci tentare la stessa penetrazione psicologica del personaggio don Bosco. Lì forse, più che nelle cronache delle sue gesta e delle sue attività sono individuabili le vere origini del suo teatro.

5. Un'indole teatrale

La pista di ricerca è interessante: penso che don Bosco abbia adottato il teatro non tanto sul filo di una progressione cronologica, con un preciso inizio-sviluppo-fine, che evidentemente vi fu, ma che non ebbe un'importanza prevalente. La manifestazione cronologica del suo teatro pedagogico è solo un effetto. La causa, a mio parere, sta nel suo tipo di mentalità, nella sua indole insieme umoristica e drammatica, in una caratteriologia particolare che lo rendeva sensibile e preoccupato per natura a *comunicare* con i ragazzi e con i giovani, per costruirne con tutti i mezzi disponibili la personalità umana, civile e cristiana. Lo stile drammatico è per l'appunto uno stile altamente comunicativo, portando esso non solo alla comunicazione di idee (strumento della comunicazione sociale), ma più a fondo alla *comunicazione del sentire*, nello stesso momento e con lo stesso cuore (Copeau), certe realtà, certi contenuti, certi temi.

Don Bosco probabilmente non si rese conto di avere connaturata questa sensibilità, questo dono, questo (mi si consenta il termine) *carisma* drammatico; e non ne fece problema. Ma avendolo innato e connaturato lo attuò, e *dialogò molto*, teatralizzando al massimo il suo rapporto con gli umili e con i giovani per farsi intendere e per comunicare. È questo tipo di caratteriologia che porta Giovanni Bosco a fare capriole, giochi clowneschi, esercizi da saltimbanco per drammatizzare e comunicare la catechesi popolare del suo parroco e di sua madre. Ed è questa sua stessa indole che lo porta, adulto, sacerdote, educatore, a drammatizzare — non senza punte di comicità frequente, di ironia divertita — a teatralizzare vuoi la sua catechesi e vuoi le descrizioni con cui riferiva ai suoi stessi ragazzi gli incontri e le dispute (sempre stringatamente dialogate, esposte a battute con discorso diretto) con i personaggi del suo tempo, fossero eccelsi come il Papa, il Re, i ministri, o fossero umili come i ragazzi e la gente della strada.

Si intuisce già, a questo punto, quanto totale e deciso sia il rifiuto che da parte mia oppongo a coloro che reputano destituite di valore critico e storico queste drammatizzazioni della cronaca, operate da don Bosco e dai suoi primi cronisti sui fatti vissuti. Hanno almeno il medesimo valore di una esposizione distaccata, striminzita e nuda, che comunque ne renderebbe ancor meno la vivacità e corposità nativa. Hanno in più il valore pedagogico della partecipazione e della comunicazione proprie di don Bosco, grazie appunto alla loro teatralità, che forse, parola per parola, non è fedele al vero dialogo storico, ma è pienamente fedele alla mentalità con cui don Bosco ne offriva un rapporto ai familiari, è fedele alla sua preoccupazione di rendere questo rapporto attraente, comunicativo, costruttivo. Altro che destituiti di consistenza storica! Gli episodi, le cronache, i colloqui « drammatizzati » delle *Memorie* riflettono, al di là del Lemoyne che li scrisse (e che scriveva — dice don Bosco — « come intendo io ») uno stile pedagogico che si valeva precisamente di un espressivismo teatrale fortemente efficace, comunicativo, convincente e costruttivo. Sottovalutarne la portata, per un malinteso rigorismo critico, sarebbe mutilare criticamente un importante aspetto della personalità di don Bosco educatore, ossia fare — in ultima analisi — un'operazione totalmente acritica.

Le documentazioni a questo proposito abbondano. Selezioniamone qualcuna. Una è di tipo catechistico, a dimostrare come don Bosco dialogasse la parola in chiesa e molto vivacemente e insolitamente anche per quei tempi in cui l'omelia dialogata era abbastanza in uso.

Siamo nel 1847. Nell'Oratorio incipiente e già affollato danno una mano a don Bosco i teologi Borel, Carpano, Rossi, Vola, il canonico Gastaldi e altri sacerdoti del Convitto. Una domenica, mentre il teol. Borel officiava in cappella, don Bosco se ne uscì a zonzo. Era solito comportarsi così (MB III, 122). Fece verosimilmente una puntata verso il Balón:¹ né occorre fare molta strada per arrivare in posizione strategica. C'erano giovanotti intenti al gioco. Egli — leggiamo nelle memorie — si avvicinò bel bello, con aspetto indifferente e tutto osservando. In mezzo, avevano steso per terra un fazzoletto con i denari della partita. Di solito si giocava disperatamente a carte: tresette, asina, capra, quest'ultimo gioco proibito dalle leggi. Nel fazzoletto stavano ammucciate da 15 a 20 lire per giocata. Non era raro il caso che una questione di gioco finisse a coltellate. In quel divertimento, dunque, si intrometteva don Bosco, talora per prendervi parte egli stesso. Quel giorno, appena vide il fazzoletto ben provvisto di lire e i giocatori ben scaldati nel gettare le carte, involse denari e carte e se la diede velocemente a gambe. I giovani sbalorditi lo inseguirono: « I soldi, ci restituisca i soldi! »; ma don Bosco aveva gambe che pochi l'uguagliavano e allungava le distanze: « Restituirò tutto, vi darò di più, ma statemi dietro, prendetemi ». E via all'Oratorio. Piombò in cappella, e dietro di lui la masnada. « Il teologo Borel — riferisce la cronaca — era in pulpito che predicava, ma al giungere di don Bosco, con quella turba, intuì. Era indispensabile prendere un fare spigliato e anche *bernesco* », al fine di calmare quella ciurma irritata dallo scherzo poco gradito. La parte di don Bosco, di solito, era « ora quella di un negoziante, ora di un giovinastro mandato per forza in chiesa da sua madre, ora di un invitato, ora anche di un buon amico che conduceva altri amici, ora infine di un venditore ambulante che tra le risate dell'assemblea irrompeva in chiesa gridando: "Torrioni, torrioni, chi compra torrioni?" ». Quella volta sostenne il ruolo del ladruncolo. Il teol. Borel lo apostrofò: « Olà, birichino, fuori di chiesa! ». E lui: « Oh bella, io faccio i miei affari dove c'è da guadagnare ». E via di questo passo, con un dialogo serrato, umoristico, in schietto dialetto piemontese, dove tutti i risvolti del gioco d'azzardo, del furto, dell'uso del denaro, venivano fino in fondo dibattuti. Evidentemente l'amore del dialogo, l'uso espressivo di esso, non faceva solo

¹ Così era (ed è tuttora) chiamata la piazza del mercato, la « Porta Palazzo » di Torino: o a meglio dire il rione in cui chincaglieri, rivenduglioli, giocolieri e persino contrabbandieri e ricettatori traboccano in varie piazzette, viuzze, vicoli, cortili... Nell'800 vi si praticava anche il gioco d'azzardo.

parte dello stile narrativo di don Bosco; rientrava nel suo stile pedagogico e catechistico.

Di questo stile sorprendente le *Memorie* ci tramandano altre documentazioni curiose, molto significative per un'epoca in cui gli intellettuali e il clero non amavano eccedere in « dialogo » con gli umili. « Nelle sere d'estate — si legge in una cronaca che risale verso il 1860 — quando più lunghe erano le ricreazioni e per la stanchezza languivano i divertimenti, don Bosco andava a sedersi per terra nel cortile, presso un muro della fabbrica. Gli alunni accorrevano e sedevano attorno a lui, formando sette od otto larghi giri di volti allegri e intenti. Per queste sedute all'aria aperta don Bosco riservava i suoi discorsi più ameni. Ora narrava a suo modo il dialogo di Gaspere Gozzi tra il calamaio e la lucerna. Ora ne inventava un altro tra la sua penna e il suo calamaio; tra un ciabatino e uno stivale rotto che non voleva essere rattoppato di domenica sibbene il lunedì; ovvero tra lui stesso e la sua lucerna che parteggiava per i protestanti e non voleva far lume. Talora recitava un sonetto bernesco, e fra questi uno da lui scritto quando era ancora chierico sulla lama del suo temperino. Ora narrava favole meravigliose sul gigante Gargantua, con tutte le sue strabilianti avventure nel campo dell'impossibile, la sua morte, la sua sepoltura alla presenza di migliaia di persone che non riuscivano a coprirlo interamente di terra benché avessero fatto un pozzo profondissimo e lungo un chilometro: È rimasto scoperto il naso — esclamava — che si vede ancor oggi.

— Si vede ancora? — stupivano tutti.

— Osservatelo: è il Monte Bianco!

La vivacità delle descrizioni — annotano qui le *Memorie* — e i frequenti dialoghi animavano le varie scene di tali favole, *rese più amene dalle partecipazioni curiose dei giovani che vi prendevano parte* » (MB VI, 429 ss.). I temi però, ovviamente, variavano con libertà. Le narrazioni — puntualizza il cronista — non erano sempre favolose e piegavano a volte su lontani paesi, con la descrizione delle imprese di esploratori e missionari, che don Bosco ricavava da quanto di più curioso e divertente aveva trovato nei suoi libri o in relazioni private. Poi tutto finiva in giochi improvvisati che non richiedessero moto e in qualche canzone cantata da centinaia di voci. Indubbiamente siamo davanti a un teatrino di animazione bell'e buono, che per colmo di freschezza è vivamente partecipato dal gruppo: a tale punto che dubito se un animatore moderno riuscirebbe a fare qualche cosa di altrettanto aggiornato con i canoni

attuali del gioco espressivo. Eppure queste trovatine pedagogiche risalgono al 1860.

Così era e si manifestava la natura dialogica di don Bosco, che conservava sempre, nell'intimo, qualcosa del piccolo saltimbanco dei Becchi, capace di guidare sé e gli altri dal gioco a Dio. Lo stesso resoconto « diaristico » dei suoi incontri con i personaggi del tempo diventa sulle sue labbra e agli orecchi dei suoi ragazzi in ascolto, quasi una rappresentazione scenica, visiva, vivacissima. L'incontro-scontro con il ministro degli interni C. Farini il 16 luglio 1860, ad esempio, fu da lui narrato, e fedelmente registrato dai cronisti, con una verve espressiva che riempie due interi capitoli di *Memorie* (VI, cap. XLVIII e XLIX) e che potrebbe ottimamente figurare su un palcoscenico. Sono pagine da rileggere per intero nella prospettiva che stiamo tracciando, e poiché non basterebbe estrarne solo qualche battuta esemplificativa, per saggiare la vivacità dello stile, la forza comunicativa e anche — come è sempre proprio di don Bosco — l'efficacia ideologica (o « ideologica ») che contengono al fine di informare e formare « onesti cittadini e buoni cristiani », lascio alla cura privata di ciascuno di farsi una lettura completa di questo come di altri brani analoghi e non meno interessanti.

Il teatro di don Bosco, in definitiva, è da cercare e capire non solo (e direi: *non tanto*) nei testi drammatici più espliciti tanto del santo come dei suoi primi collaboratori, ma precisamente nel comportamento quotidiano di un uomo — un educatore — incline a comunicare e a cercare le vie più idonee e più immediate per la comunicazione. Nella sua aneddotica, nelle sue dialogazioni vivaci, c'è la cronaca, il diario, la vita: ma in una modulazione espressiva e comunicativa, altamente pedagogica e non lontana dai moduli del tempo posteriore, fino ai nostri giorni che — come ognuno sa — teatralizzano la vita al completo: dalla canzone alla scuola, dalla politica alla religione e a tutto.

II. DISCIPLINA TESTUALE

In un terzo tipo di teatro narrativo ci imbattiamo quando don Bosco impegna i suoi giovani attori anche in lavori drammatici che bisogna definire *eruditi e di cultura*: il genere in cui si distinse, tra altri, il salesiano Giovanni B. Lemoyne i cui drammi storici e sacri ebbero larga eco e furono dichiarati da don Bosco i più conformi ai suoi intendimenti. A questo proposito va aggiunto che il compiacimento di don Bosco andava oltre e si spingeva nel merito del testo

scritto dal Lemoyne, con chiose marginali come questa: « Ciò che è solo descrittivo eliminarlo... la morale va impastata nel racconto, non deve essere materia separata... » e via dicendo; correzioni che non solo facevano al caso, ma diventavano norme per una pedagogia più generale del teatro stesso. E furono proprio quelle commedie che Ermete Zacconi ebbe a definire « degne di uscire dalle ristrette mura in cui erano nate ».

Rieccoci però — si dirà — al teatro testuale, mnemonico, al teatro erudito e « oggettivo » scisso da quella « soggettività » spontanea, creativa, espressiva, che fin qui avevamo scoperto. È così. Ma a questo punto è già chiaro anche che non si tratta di opere di erudizione o, perlomeno, don Bosco non vuole che l'erudizione e l'arte stessa imprigionino nei loro schemi la totale libertà espressiva dei suoi ragazzi, coltivata da lui alla base nei modi che abbiamo visto. Egli rifiuta gli schemi, i clichés, i professionismi, gli snobismi, le imposizioni, i condizionamenti, i « descrittivismi », i « moralismi »; vuole che la morale operi diventando struttura, si impasti nella globalità del testo, non salga in cattedra. In questo senso accoglie anche la testualità « erudita ». Penso che abbia ragione lui, non quei massimalisti di una pedagogia del « teatro spontaneo » che oggi, per valorizzare la « soggettività », rinuncerebbero a qualsiasi indicazione di « oggettività »; per sviluppare la creatività rifiuterebbero radicalmente il benché minimo studio testuale. L'insidia oggi serpeggia nel gioco drammatico sviluppatosi in seno alla scuola italiana, che dovrebbe un po' più tenere conto delle esperienze e degli studi altrui, e tra l'altro anche di quelli esteri più recenti. Il problema infatti non mi sembra quello di bandire autori, testi, strumenti e tutto un bagaglio di cose definite di condizionamento e di erudizione, ma condurre i ragazzi a gestire liberamente ed espressivamente anche quelle cose. La vita è piena di situazioni condizionanti. Non si libera l'uomo sottraendogli queste situazioni, ma insegnandogli a padroneggiarle e a dominarle con personalità superiore. Non vedo perciò come debba giovare — come realmente giova — la creazione di una rappresentazione giovanile spontanea, mentre debba poi nuocere lo studio d'un qualsiasi testo letterario « preconfezionato ». Credo che si possano ancora recitare Sofocle e Shakespeare, anche mandandone a memoria i testi, quando non ci si lasci imprigionare dalla loro archeologia monumentale e si liberi in essi — con buon gusto — l'iniziativa dell'uomo d'oggi. Ciò vale anche e soprattutto in pedagogia. E il teatro erudito di don Bosco, « mnemonico », se così vogliamo definirlo, tiene appunto conto del duplice vantaggio derivante dai « testi rica-

vati da buoni autori»: impegnare lo spirito, proprio con la disciplina del testo, che esige studio, introspezione, memoria, interpretazione, dizione, comunicativa, eccetera; e liberare l'iniziativa mediante la superiore padronanza del testo, che è solo guida per una creatività e una espressione di altro genere, tuttavia autentica. È però una disputa, questa, di cui lascio gli approfondimenti ad altra sede, limitandomi per intanto a rilevare come don Bosco, dopo aver accolto lo spontaneismo drammatico, accoglie anche il principio della buona testualità. E non solo perché agiva in tempi che così volevano, ma anche perché vide e sottolineò espressamente l'utilità di queste scelte. Le quali scelte, dopo quanto prima abbiamo detto del suo teatro spontaneistico, ce lo configurano anche più completo, come uomo e come educatore.

1. I « buoni autori »

Acquista allora un senso il fatto che don Bosco stimoli intorno a sé le penne dei suoi salesiani più capaci, e poi stringa questi salesiani in gruppo per affidare loro (quasi un secolo fa: nel 1885) la redazione di una serie periodica di « Letture drammatiche ». Anche per una finalità di *lettura*, dunque, che è già un fattore soggettivo di ricerca e di verifica. « Un bisogno grandemente sentito ai nostri giorni — scrive nel presentare il n. 1 dell'anno 1, che conteneva *Le Pistrine* di G. B. Lemoyne — si è quello di togliere i libri cattivi di mano alla gioventù, che spinta dal desiderio prepotente di leggere, si lascia facilmente adescare a porgere il labbro a tazze avvelenate dalla miscredenza e dall'empietà. Si è osservato che specialmente i libri di commedie, quando non siano rigorosamente morali, producono nel cuore dei giovani impressioni talmente funeste che più non si tolgono neppure nella più provetta vecchiaia. Ad ovviare a questo inconveniente si è ideata una raccolta di *Letture Drammatiche*, le quali, nello stesso tempo che attraenti ed amene, riescano pure educative e severamente morali. Queste *Letture Drammatiche* mireranno a ricreare, istruire ed educare il popolo e specialmente la gioventù italiana con una serie di libretti contenenti drammi, commedie, farse, tragedie, ed anche semplici dialoghi e poesie ricreative. Mireranno anche a procurare agli educatori, siano presidi di collegio o presidenti di associazioni, o anche padri e madri di famiglia, una bibliotechina teatrale di operette scelte e rappresentabili ».

È una nota che accentua uno scopo culturale (morale) sopra quello ricreativo, e che documenta da sé una programmazione e mole di lavoro e d'intervento di proporzioni assai vaste. Le vicissitudini di questo programma sono a tutti note. Oggi le parole di don Bosco imporrebbero la ricerca di ulteriori evoluzioni e sviluppi per non congelarsi, tenuto conto anche della nuova sensibilità dei giovani verso il teatro.

È però evidente che questo problema non può ormai essere affrontato iniziando da livelli editoriali: innanzitutto occorre ricostruire la mentalità e l'attività di base, che tenga conto dei nuovi contesti culturali e delle nuove soluzioni drammaturgiche sviluppate dal tempo. Solo a queste condizioni, *non conservative ma evolutive*, potrebbe rinascere tra noi l'interesse teatrale consegnatoci da don Bosco e richiesto (ma forse non lo avvertiamo) dal nostro tempo. Quanto a don Bosco e al suo tempo, quello delle « Letture Drammatiche » fu principalmente teatro di storia, teatro di santi, e anche teatro di aneddotica, il cui denominatore comune si condensava sempre in alcuni principi che troviamo registrati in una cronachetta redatta il 7 febbraio 1876 da don Barberis: « Il teatro — dice — se le commedie sono ben scelte, 1° è scuola di moralità, di buon vivere sociale, e talora di santità; 2° sviluppa assai la mente di chi recita e gli dà disinvoltura; 3° reca allegria ai giovani che ci pensano molti giorni prima e molti giorni dopo: questa allegria decise alcuni a fermarsi in congregazione; 4° è uno dei mezzi potentissimi per occupare la mente; 5° attira molti giovani nei nostri collegi » (MB XII, 135-136).

Non si creda che questi intenti fossero conseguiti a scapito del principio fondamentale della semplicità. Quando mai — soleva chiedersi don Bosco — ai giovani dispiacciono le cose semplici? Soprattutto in due casi: *quando sono state male eseguite*, e *quando si è corrotto il gusto dei giovani con rappresentazioni sgargianti* (cf MB XII, 134-135). Semplicità non significava dunque sciatteria né presapochismo di esecuzione. E nemmeno semplicismo o ingenuità, visto che le *Memorie*, a riprova e nello stesso contesto, citano con onore tra le migliori recite del 1867 *La perla nascosta* del card. Wiseman, scrittore di notevole impegno. D'altronde proprio il teatro del Lemoyne, cui nessuno potrebbe mai muovere l'accusa di falsare gli intenti di don Bosco, presenta stile e struttura tutt'altro che ingenui, sia in assoluto (anche cioè in rapporto al nostro tempo), sia ancor più relativamente alla sua epoca in cui gli spettatori erano meno scaltriti da altri mass-media e potevano quindi con qualche

ragione ritenerlo un teatro « difficile ». La realtà è che si trattava di un teatro costruttivo in ogni senso e criticamente in linea con il buon livello della cultura corrente. Alcune recensioni di commedie pubblicate dalle « Letture Drammatiche » nella prima annata lo provano. Leggiamo: « l'interesse di questo nuovo lavoro (era *La falsa eguaglianza*, del teol. Francesco Paglia) emerge dall'argomento, che noi crediamo non sia ancora stato da altri trattato in modo così chiaro e semplice, attraente e dilettevole. La catena degli episodi è ben tessuta, il dialogo procede sempre con vivacità di stile e proprietà di lingua, l'azione è inattesa sì, ma naturale, senza che l'autore ricorra ai soliti artifici convenzionali. Egli si è proposto di ribattere i principali errori derivanti dalle teorie del comunismo e del socialismo... » (« Corriere Nazionale », 30 nov. 1890). Come si vede, le « Letture » non scherzavano né per stile né per tema, e neppure per attualità sociale, che poi era un modo per realizzare in gruppo una espressività civica del tutto consona a giovanotti di una età e di un'epoca cui certo non premeva solo ideare atellane e scherzi, ma progredire in gusto e cultura, riconoscere se stessi e il proprio tempo anche sul palcoscenico.

Mi si consenta un esame sommario dei primi 50 titoli della collana, che pressappoco abbracciano un periodo di quattro anni. Il Lemoyne vi figura una decina di volte (tra l'altro con *Le Pistrine*, *Davide re*, *Seiano*, *Cristoforo Colombo*, *Colpa e Perdono*); vi figura il Wiseman con *La perla nascosta*; don Francesia vi partecipa due volte con azioni sacre in latino (*De S. Augustino* e *Leo I*); occhieggia anche — anonimo, ma appartenente al salesiano don Guidazio — un dramma sui *Martiri di Cesarea*. E via dicendo...

Il punto di vista che mi pare più interessante inventariare è la ripartizione per categorie. I libretti che trattano di argomento sacro — Bibbia e Santi — sono una ventina, su cinquanta (due su *san Francesco d'Assisi*, indi *sant'Eustachio*, *santa Dorotea*, *sant'Agostino*, *san Venanzio*, *santa Germana*, *san Saturnino*, ecc.). Una dozzina di opere hanno carattere storico. Il resto del catalogo appartiene al teatro aneddótico-morale, spesso con impegno sociale e familiare.

È il caso di fare qualche chiosa in tutte queste prospettive, dove sembra profilarsi un paradigma di interessi che ha forse ancora qualcosa da dire anche a noi, nello « spirito » se non nella « lettera ». Don Bosco adoperò il teatro (e parallelamente la stampa) nel contesto di una cultura che non gli consentiva altro, quanto a mass-media. Dobbiamo quindi dare al suo teatro, sotto questo profilo, una globalità di valore culturale che oggigiorno noi divideremmo perlomeno

con altri mass-media: televisione, cinema, radio, per esempio. Un secolo fa questa varia canalizzazione della cultura non era possibile: il teatro portava totalmente su di sé le responsabilità culturali dello spettacolo. Don Bosco poté fruire di questa « favorevole » situazione. Al posto suo, noi siamo in posizione alquanto diversa, perché oggi non sembra possibile agire con altrettanto autonomo controllo sul cinema, sulla radio, sulla televisione, nel modo cioè che era ed è tuttora consentito col teatro: pregio naturale del teatro è il suo « farsi » comunitario, l'« esprimersi » in gruppo, senza interferenze di tecnologie standardizzanti; quindi appunto, la sua autonomia, l'autonomia creatività del gruppo che lo esprime. Gli odierni mezzi di comunicazione di massa sfuggono invece a questa proprietà. Ma precisamente perché disponeva solo del teatro e della sua libera adozione, l'ottocento offriva a don Bosco la possibilità di opporre un'alternativa notevole alla cultura del suo tempo. Ed egli la oppose, almeno nel campo educativo e popolare.

Erano già tempi di smarrimento per gli spiriti. Le conseguenze di malintese riforme, di razionalismi, di illuminismi, di rivoluzioni, di rivalutazioni materialistiche del lavoro, pesavano sulla cultura di fine ottocento forse più di quanto si facciano sentire oggi, dopo che quasi un secolo di verifica ne ha ormai anche mostrato gli iati e gli errori a chi li vuole vedere. La polemica era massimalista e radicale, molte volte (e basti leggere Marx) spregiudicata, violenta, volgare. Lo spettacolo (che avrà una nobile eccezione in Francia con il cattolico Jacques Copeau) non poteva sottrarsi a questo contesto, e il teatro era — specie per i giovani — quello che don Bosco definiva « tazza avvelenata dalla miscredenza e dall'empietà » (Presentazione delle « Letture Drammatiche »).

Ecco perché nacque, come alternativa, il « teatro dei santi », il « teatro biblico », il « teatro cristiano » all'Oratorio. Fu una risposta polemica: non diretta, non avendo don Bosco preteso mai di interloquire nei pubblici teatri, ma indiretta, a livello di scuola, di educazione, di formazione di coscienze aperte verso una cultura nuova.

2. Il teatro « storico »

Si inquadra in questi stessi significati il « teatro storico » di cui fin dagli inizi abbonda la collana di « Letture Drammatiche ». C'era da riproporre — contro gli svisamenti e la malignità della cultura ideologica corrente — una visione corretta di fatti, un'equa valutazione di personaggi, un riconoscimento di disegni divini negli eventi

umani, e don Bosco affrontò quest'impresa anche sulla scena, come già l'aveva affrontata scrivendo libri di storia per le scuole, studi di storia per la lettura. Bisogna dire che in ciò fu coadiuvato assai bene dai collaboratori. E non solo dai primissimi, ma anche dopo, fino a quel mons. Giuseppe Ellero — docente del Seminario di Udine — che tutto il suo teatro pubblicò nelle collane salesiane, lasciandovi forte traccia di studioso, di maestro, di educatore e d'artista.

E si inquadra ancora nell'ambito di una espressività civile e nella direzione di una alternativa culturale il teatro aneddótico, di prevalente tematica familiare e sociale. Esplosevano proprio allora le cause che avrebbero messo in crisi, al nostro tempo, la convivenza. Il diritto dell'uomo, che don Bosco riconobbe e costruì al punto che lo tacciarono di coltivare dottrine comuniste (e dovette difendersi in un lungo editoriale sul Bollettino Salesiano), prendeva la mano fino a cancellare i doveri dell'uomo, a scavalcare cioè gli equilibri necessari al maturare della civiltà. Ed ecco il suo teatro coerente, dove certo persiste l'idea di una società agraria, qualche poco patriarcale, tuziorista, protezionista, paternalista; ma preme anche, e urge, ed esplose, la prospettiva di una società nuova, di una nuova dimensione del lavoro e delle strutture relative, la sensibilità insomma verso un avvenire industrializzato. Se è vero — come è vero — che il teatro è essenzialmente espressione di gruppo, ecco qui riscontrabile un'autentica espressione di tutto il gruppo salesiano delle origini, con don Bosco ispiratore di idee, di dibattiti, di soluzioni che sulla scena prendevano corpo per calarsi nella platea e negli animi, fermentare, costruire e ricostruire. Siamo ancora alle soglie, noi, di una esplorazione curiosa e interessante che senza dubbio il tempo non mancherà di fare, sempre che — duole dirlo — non si arrivi alla distruzione totale e alla definitiva perdita di quei documenti, troppo frettolosamente definiti « di modesto interesse » e « carta da macero ».

Certo, erano testi umili, popolari, giovanili, nati da e per gruppi comunitari di ancora fresca semplicità. Ma questo proporzionarsi soggettivamente non è forse un canone di fondo dell'espressione, nonostante la « prefabbricazione » dei testi da parte di autori che, d'altronde, erano quasi sempre membri della comunità stessa? Ritengo molto sintomatica, in questo senso, una commediola come *Antonio o una lezione di morale*, scritta da Giuseppe Bongioanni e da taluno attribuita erroneamente allo stesso don Bosco, tanto ne ricopia la linearità e limpidezza di stile e gli scopi educativi. Con l'andare degli anni anche la tecnica teatrale non è certo rimasta immo-

bile, sicché è facile per noi, oggi, scoprire in questo lavoretto le mende e le rughe del tempo. Ma quando un testo drammatico resta in piedi per *oltre settant'anni*, sempre ben accolto, è segno evidente che contiene una qualche ragione teatrale positiva; che è soprattutto capace di esprimere (e riecco l'espressione!) i valori comuni propri dell'ambiente del cui humus s'è creata e così a lungo alimentata.

3. Il teatro « didascalico »

Altra prospettiva di base nel teatro di don Bosco è quella *didascalica*; che però non è distinta da quella narrativa come a tutta prima sembrerebbe: anche la narrativa avendo, in questo teatro, aspetti didascalici, e anche la didascalia avendovi sempre una discreta carica narrativa. Ma il genere e l'uso sono del tutto diversi e dobbiamo parlarne come di una componente a sé.

Del *teatro didascalico* don Bosco fece uso per espresse finalità istruttive (oltre che *divertire* e *educare*, il teatro deve secondo lui *istruire*). E anche stavolta ne fece uso in modi diversi, nuovamente profilando nel settore un teatro abbastanza composito, quale del resto è per natura.

a) V'erano intanto le cosiddette *accademie musico-letterarie*, che venivano allestite per onorare qualcuno o per celebrare feste e avvenimenti di spicco particolare. Consistevano in una serie di numeri « classici » e di interventi individuali, dove ai giovani si offriva l'occasione opportuna sia per testimoniare idee e sentimenti, sia anche per apprendere il buon tratto sociale, esercitarsi nella dizione, padroneggiare il vasto campo delle fonti culturali, specie letterarie e musicali.

Anche sopra questo genere teatrale il tempo e l'indolenza hanno ormai incrostato grosse remore, rendendoci difficile persino capirlo. Tra quelle accademie giovanili e noi si è eretto il diaframma dell'antispontaneismo, dell'intervento prevaricatore di chi le ha organizzate con sempre più palese dirigismo, anziché farne palestra di libere manifestazioni e di spontanea festosità. Ma se guardiamo alla loro sostanza, vi possiamo ancora scorgere i tratti dell'auto-iniziativa, dell'espressione di gruppo, del gioco spontaneo aiutato, sia pure, dal « collage » di brani letterari e musicali. Vi possiamo, cioè, ritrovare aspetti di grande attualità. I giovani d'oggi sanno benissimo spettacolarizzare la musica — canzoni, complessi e cori — integrandola

con il mimo, la coreografia, il costume e la scena. Sanno ottimamente valorizzare i brani e gli interpreti tramite presentatori e speakers. E se devono onorare persone o esaltare eventi con una manifestazione, sanno farlo — in teatro come in piazza, in chiesa come in palestra — traendo dalla letteratura, dai reportages, dagli atti pubblici, dalle cronache, dalla fotografia, dal disco e da ogni possibile fonte, dei collages sorprendenti per organicità e coerenza. Ebbene, sta in ciò l'evoluzione delle antiche « Accademie » che — nel « dopo don Bosco » — avevamo cristallizzato male, che non avevamo saputo accompagnare nei loro logici sviluppi.

b) Un secondo tipo di teatro didascalico riscontriamo nei cosiddetti *dialoghi*: e qui non mi riferisco certo ai dialoghetti d'occasione, ma a qualcosa di più socratico, didascalico nel senso vero e proprio. Don Bosco ne fece uso, ne fu anzi autore, in due fondamentali direzioni: quella « apogetica », come appare nella *Disputa col pastore protestante*, e quella « civile », come rivela un'altra serie *Sul sistema metrico decimale*, che venne adottato dal governo Piemontese nel 1850.

Questi ultimi dialoghi (sette) affiancavano pertanto anche un'operazione socio-politica e rispondevano a una espressa richiesta che il Ministro dell'Agricoltura aveva rivolto al clero « onde si adoperasse a svellere dalle popolazioni i radicati pregiudizi, a modificarne le inveterate abitudini... ». Don Bosco architettò una serie di scene, i dialoghi appunto, che poi coordinò in commedia. Secondo i cronisti riscossero un grande successo, non solo didascalico, ma anche ricreativo. Su un mercato figuravano i venditori e compratori più vari. Ignari i secondi dei nuovi pesi e misure, o non volendone sapere, gridavano al nuovo, all'imbroglio, all'inganno (si noti qui il vivo gioco dei contrasti, che è genuinamente teatrale). Di qui baruffe, situazioni comiche, contestazioni e spiegazioni che « finivano con tranquillizzare i renitenti ». Ed ecco una materia per sé arida farsi quotidiana, piacevole e amena, tanto bene don Bosco aveva saputo intrecciare episodi arguti, mettere in bocca agli interlocutori parole e diverbi di buon sapore popolare (cf MB III, 599 e ss.; testo completo dei dialoghi ivi, pp. 623-652).

Sempre didascalici, ma in tutt'altra direzione, i dialoghi religiosi: di cui è esemplare la *Disputa col pastore protestante*, ma con un certo contorno d'altri scritti dialogici, che don Bosco preferiva anche come stile letterario-popolare. La *Disputa*, coordinata in due atti, si inquadra nelle polemiche religiose dell'epoca. Sebbene don Bosco

seguisse un metodo sereno ed esclusivamente dottrinale, ricavò da siffatte dispute attacchi violenti e i noti attentati alla propria incolumità fisica. Ma l'opera interessò vivamente e venne rappresentata anche fuori dall'Oratorio. Certo, non per meriti drammatici, mancando d'intreccio e di situazioni e restando appena abbozzati i caratteri; ma per contenuto catechistico, per dibattito di idee, per dimensione apologetica.

Fanno da matrice sette sequenzine « ricavate — dice don Bosco — da materia che vidi io stesso o ebbi riferita da testimoni oculari, e che mi limitai a esporre in forma di dialogo ». Don Bosco le pubblicò sulle « Letture Cattoliche » dell'agosto 1853 (MB IV, 621). Nella stessa linea si aggiunsero, dieci anni dopo, altri quattro *Dialoghi popolari su alcuni errori di religione*, pubblicati sulle « Letture » stesse nel marzo 1863 (MB VII, 367). E bisogna dire che su questa materia don Bosco scrisse dialoghi più di quanto comunemente non si creda, se troviamo anche registrata notizia di una serie di *Dialoghi popolari sulla Storia Sacra* (MB IV, 144-145) e di ben tre edizioni di *Dialoghi sul Giubileo*, dapprima in numero di quattro, poi di sei, redatti in forma definitiva in occasione del Giubileo del 1875 (MB XI, 448-449).

Con che il teatro di don Bosco, già solitamente così morale e catechistico, diventa anche palesemente, espressamente, *scuola*. Ma non scuola cattedratica, sequela di aforismi. Le verità religiose vi appaiono filtrate entro i dubbi e le obiezioni del tempo e della società a cui sono proposte. E così diventano ricerca. E così ancora nonostante l'etichetta di didascalismo, a ben guardare, si soggettivizzano, in qualche modo, prendono una loro inclinazione espressiva. Tanto guidava don Bosco la preoccupazione che ogni verità fosse non solo ricevuta, ma ricercata, scoperta, vissuta per impulso soggettivo. Questo mio giudizio può sembrare sottile e forzato, ardito e arbitrario: come! espressivo il dialogo didascalico?! Ovviamente, il dibattito didascalico segue schemi ben preconfezionati, procede secondo il rigore logico della verità che non lascia in definitiva domande aperte. Ma a me pare molto sintomatico che in tempi di dogmatismo perentorio, specie in fatto di religione, don Bosco abbia scelto e fatto uso — un uso così vasto e così sensibile — del « dialogo » per lasciare all'interlocutore tutto il suo spazio di incertezza soggettiva, di dubbio (almeno metodico), di domanda... E mi chiedo allora se questo non sia — ancora una volta e in qualche modo — vero teatro di espressione, veicolo cioè di atteggiamenti esistenziali concreti, « parola » a cui l'uomo — soprattutto l'uomo incerto e

interlocutore — può partecipare, in cui può (appunto) *esprimersi* e riconoscersi.

Penso di sì. E se questa scoperta di nuove dimensioni del teatro espressivo imporrà una qualche revisione, un qualche approfondimento, del concetto stesso di espressione, tanto meglio. È bene che qualche volta qualcuno, magari un santo, ci costringa a fare delle verifiche.

4. Il teatro « classico »

Ma c'è di più. Un terzo tipo di teatro didascalico ci porta a inquadrare don Bosco sullo sfondo del più monumentale e archeologico dei fenomeni scenici da lui coltivati: il teatro « classico » in lingua latina.

« È costume da più anni introdotto tra noi — scrive don Bosco stesso in un appunto di cronaca del 1868 — di rappresentare alcuno di tali componimenti (latini) per esercitare gli allievi nella pronuncia, lettura, intelligenza di codesta antica favella ». È costume: si tratta in effetti di un tipo di recite che nella storia dell'Oratorio tornano di frequente, lungo almeno un trentennio e forse più, fin dopo la morte di don Bosco.

Intanto queste recite si valevano di « buoni autori » e presentavano una basilare serietà culturale. Le firme meglio accolte anche dalla critica pubblica erano quelle del « distinto gesuita Luigi Palumbo », del latinista Carlo M. Rosini, vescovo di Pozzuoli, e del salesiano Giovanni Battista Francesia. Ma va tenuto presente che, alle spalle di costoro, confluiva un largo consenso di specialisti. Si dava il caso che il professore Tommaso Vallauri, filologo classico e docente di lettere latine alla Università di Torino, solesse patrocinare queste recite a Valdocco portando con sé amici celebri tra i quali Cesare Cantù; e che il pedagogista Giuseppe Allievo, docente anch'egli nell'Ateneo Torinese, « andasse per la sala a trarre innanzi persone ragguardevoli ». Di queste persone resta un elenco negli archivi: sono 231 nomi dell'alta società torinese, davanti alla quale è impensabile che scendessero a comprometersi uomini come l'Allievo, il Vallauri, il Cantù, e aggiungiamo ancora il Tommaseo, se tutti non avessero avuto a priori la certezza di un valido testo e di un ottimo esito.

Non mi preoccuperò ora di dettagliare le dimensioni di queste *Accademie Plautine* — come venivano chiamate — nella storia del-

l'Oratorio. Ho fatto questo lavoro anni addietro, con una ricerca abbastanza puntigliosa, alla quale mi permetto ora di rimandare (cf *23 secoli dopo don Bosco rispolverò Plauto*, in « Letture Drammatiche » [1963] pp. 30-44). Interessa piuttosto stringere attorno a queste commedie latine (*Minerval* e *Alearia* del Palumbo; *Phasmatonices* o *Larvarum Victor* e *Deceptores decepti* del Rosini; il *Tarcisius*, il *Leo Primus*, il *De Sancto Augustino* e altre del Francesia...) un giudizio di merito: il quale non può prescindere da alcuni fatti importanti.

Primo, in don Bosco come in ogni uomo notevole, confluisce anche tutta una cultura anteriore: notoriamente, quella cultura urgeva verso i classici anche in pedagogia, tramite la « ratio studiorum » dei gesuiti.

Secondo, affiora in don Bosco l'intento altre volte dichiarato di voler elevare la cultura di tutti i suoi ragazzi, che erano di estrazione popolare e povera, ma che per lui dovevano possedere a loro volta la stessa cultura e gli stessi mezzi delle classi borghesi e nobili.

Terzo, don Bosco (e qui forse il motivo è più stretto) dichiara la volontà di dischiudere ai giovani i tesori della « lingua della Chiesa e di Roma », ossia dell'umanesimo e del cristianesimo, anche nella prospettiva di coltivare vocazioni al sacerdozio.

Quarto, in modo contestatario don Bosco oppone un fatto culturale alle polemiche patriottarde che il suo tempo sferrava contro la Chiesa, e lo dichiara: « Le idee esagerate di patria, di odio agli stranieri, di gloria conquistata con la forza brutale, di Dio-Stato, guastano le menti dei giovani. Anche noi cristiani — prosegue don Bosco con accenti che ricordano san Giovanni Nazianzeno contro i politici del suo tempo — anche noi cristiani formiamo una società gloriosa, i nostri scrittori sono nostra gloria e noi non possiamo disprezzare quello che ci appartiene per trovare il bello soltanto tra i nostri avversari » (MB IV, 635-636).

Premesso tutto ciò, trovo che, ad onta dell'archeologia e della monumentalità che rivestono ai nostri occhi di demitizzatori, quelle *Accademie Plautine* contenevano nel momento del loro « farsi » una carica di freschezza ideale, di rappresentatività sociale, di contestazione culturale, di polemica politica che basta da sola a insinuare forti dubbi che si trattasse soltanto di un residuo archeologico. In realtà emerge piuttosto — al di là del « latino » e della classica eleganza dello stile — una viva partecipazione di don Bosco e dei suoi ragazzi alla vita (pensiero e azione) del proprio tempo. Nel quale, d'altronde, il teatro latino, anche come tale, trovava così

come non troverebbe nel tempo nostro il più pieno diritto di cittadinanza.

Voglio dire che anche questo teatro didascalico procedeva da sentimenti vissuti e li *esprimeva*. Per cui si impone forse, ancora una volta, una qualche riflessione sui canoni del teatro espressivo, non così pacifici come taluno sembrerebbe voler credere ai nostri giorni.

5. « Manifesto » del Teatro Educativo

I quadri del teatro di don Bosco mi sembrano questi, con il chiaro significato che ne deriva.

Forse non ci aspettavamo tanto, né tanta vicinanza a noi; ma ciò deriva in gran parte dalla scarsità di osservazione di cui don Bosco è fatto oggetto: ci si contenta per lo più di orecchiarlo, non si pensa a scandagliarne l'animo che è inesauribile come una miniera, ci si appaga di dire che egli è « semplice », mentre al di là della sua semplicità comunicativa sta la sorprendente complessità delle linee che compongono la sua persona di uomo e di santo.

Molte cose in don Bosco ci fanno prendere abbagli. Citiamone solo un paio, a proposito di teatro.

Anzitutto una certa sua dissimulazione del teatro stesso; o meglio, delle tecniche e della spettacolarità teatrali. Egli morì nel 1888 senza aver dotato Valdocco di una sala apposita. La costruì solo il suo successore. Ai suoi tempi, fino al 1866, si recitò nel refettorio, e gli attori andavano in palcoscenico per una scaletta provvisoria, in comunicazione con una delle finestre aperte sul porticato a pian terreno. Dopo il 1866 il teatro si trasferì nello studio dei ragazzi, di volta in volta adattato accatastando i banchi che così servivano anche da palco per la scena e da gradinata per la platea. Il più delle volte, però, vivente don Bosco, si recitò nel cortile all'aria aperta. Era un teatro estremamente povero di mezzi, ma ricchissimo di entusiasmi e di partecipazione, forte di quella spinta umana, di quel bisogno di esprimersi e di comunicare che è poi elemento vero e fondamentale della teatralità.

Ci inganna anche, in don Bosco, l'estrema schematicità del suo regolamentino teatrale, se non si tiene conto che quelle poche norme « operative » non vogliono affatto dire tutto il suo pensiero al riguardo, come non dice tutta la sua pedagogia il trattatello sul « sistema preventivo » da lui lasciato ai suoi figli. Non nego che quel regolamentino contenga qua e là considerazioni utili e incantevoli. Ma resta una serie di direttive pratiche, legate per lo più alle circo-

stanze di tempo e di luogo, non una proposta pedagogica di base, che va invece cercata nella esemplificazione viva dello stesso don Bosco, e nei modelli che scaturiscono dalla sua azione. Solo qualche articolo sembra delineare principi di fondo, ma non si tratta che di frammenti, tessere di un mosaico più vasto.

Vi è detto fra l'altro che « scopo del teatrino è rallegrare, istruire, educare i giovani più che si può moralmente » (art. 1). Nel commento di don Bosco e dei primi salesiani ciò includeva il bando di tutti gli equivoci, della volgarità e grossolanità, di ogni violenza, e quindi comportava scelte attente e oculate di repertorio. Subito dopo veniva una precisazione di rincalzo: « Le composizioni siano amene ma sempre istruttive, morali e brevi » (art. 3).

Forse c'è materia sufficiente per ricavare di qui le note di fondo del teatro di don Bosco:

— *ricreativo* o ameno in senso proprio, che non significa per sé comico o smaccatamente burlesco, bensì dilettevole per partecipazione, come è proprio del « gioco drammatico »;

— *istruttivo* in quanto veicolo d'informazione e di linguaggio, quindi occasione di apprendimento, sebbene ciò non implichi normalmente (talora sì) che sia anche « didascalico »;

— *educativo* da « e-ducere », che include lo stimolo della creatività, dell'espressività, dell'iniziativa, dell'impegno e della responsabilità, insomma della crescita personale;

— *morale* in quanto punta sugli elementi più costruttivi dell'uomo, e rifiuta (don Bosco ritenne anche di dover uscire di sala per protesta) ogni aspetto anti-umano e anti-cristiano;

— *semplice* in quanto « le cose semplici non dispiacciono se non quando sono male eseguite o si è guastato il gusto dei giovani con rappresentazioni sgargianti » o troppo spettacolari;

— *breve*, infine, per una ragione che lo stesso don Bosco sottolineò: « la troppa lunghezza stanca e cagiona noia anche nelle cose stimabili ».

Sono note elencate per mano di don Bosco. Le chiose sono mie ma mi sembrano tradurre in termini fedeli e attuali quello che nella sua stessa azione educativa abbiamo individuato. C'è di che meditare, non solo riguardo al teatro, ma riguardo a tutti i « media » che nel frattempo sono pullulati. Oggi, dopotutto, tornano in questione le stesse note caratteristiche proposte da don Bosco, quando si voglia tener conto sul piano dell'educazione giovanile che la vantata libertà dello spettatore rischia di essere schiavizzata per altro verso da innumerevoli condizionamenti eterogenei, se non viene ani-

mata e guidata verso graduali conquiste di se stessa. Prima che di libertà dunque il problema è di personalità. Sarebbe assurdo gettare i ragazzi allo sbaraglio in nome di una libertà apparente, che per inesperienza perderebbero subito a causa di mille trappole e insidie tese dagli scaltri: ideologie, immoralismo, pubblicità diretta e indiretta e via di questo passo. Anche e soprattutto con i tempi che corrono, è necessario oggi *liberare* (ossia graduare e far conquistare) *la libertà*: il che non si ottiene rifiutando le cautele e le norme ereditate dai grandi educatori e dai santi, né d'altra parte calandovisi dentro alla cieca e imprigionandovisi come in una sorta di sacco asettico di assoluto isolamento, ma facendo un uso intelligente e costruttivo della saggezza dei vecchi integrata dall'apporto positivo dei giovani fino a raggiungere le più vere autonomie. Per questo, e in questo senso, le indicazioni di don Bosco — specie se viste nella cornice globale della sua azione — conservano freschezza ed efficacia costruttiva.

È risaputo come tra l'altro don Bosco rifiutasse in teatro qualsiasi male per i suoi giovani. Lo rifiutò categoricamente sia escludendo ogni concessione al divismo dei piccoli attori, e sia bandendo fuori dal palcoscenico qualsiasi compromesso col male. Documentano il primo caso alcuni appunti colti dalla penna del Lemoyne: « I giovani migliori si insuperbiscono quando sono lodati, invece certi ingegni piccoli si avviliscono non potendo raggiungere i primi: serbare a costoro qualche elogio moderato; non lodare mai gli altri in modo speciale. Uno che canta bene, un altro che reciti con padronanza, subito è corteggiato, tenuto prezioso, ma queste lodi rovinano i più bei naturali » (MB XIV, 847). Abbiamo qui l'ennesima sottolineatura del teatro come gioco e non come « spettacolo ».

L'altro caso, del male in scena, occupa un articolo del regolamento e parecchi interventi metodici. « Si evitino — dice don Bosco — le composizioni che rappresentano fatti atroci ». Niente violenza. « Qualche scena un po' seria è tollerabile, purché siano tolte di mezzo le espressioni poco cristiane, i vocaboli incivili e plateali » (*Reg. cit.*, art. 7). E ribadisce questa norma in una conferenza ai suoi direttori: « Non si abbiano a vedere di quelle scene che possono indurire il cuore dei giovani o fare cattiva impressione sui loro sensi delicati... Né si abbia a offendere la virtù della modestia... E neppure si tollerino sul palco certe parole come maledetto questo e maledetto quello... » (MB X, 1057). La scelta pedagogica di don Bosco è chiara: preferire ciò che è positivamente costruttivo contro ciò che è negativamente « shockante ». Arriva perciò a

sospendere le prove di una recita all'Oratorio, insistendo perché *si torni a fare come in principio*. E dovendosene andare a Roma, scrive di là a don Rua l'11 gennaio 1877: « Osserva un po' quel benedetto teatrino. Parlane a don Lazzerò e fate in modo che siano sbandite le cose tragiche, i duelli, le parole sacre » (MB XIII, 31).

Eppure — per citare un solo caso — proprio don Lemoyne in un dramma lodatissimo da don Bosco, *Le Pistrine*, fa morire lo schiavo negro Numida in scena per omicidio da avvelenamento e tra spasimi atroci, con questa battuta: « Che fitta alle viscere, maledetto vino! Non mi reggo più in piedi! Oh che dolore, che dolore! (cade sulle ginocchia) Aiuto! Gente! Mi hanno avvelenato, mi hanno tradito! Io soffoco, soffoco! Maledetti!... (si sforza di raggiungere carponi la porta, infine si accascia) ». Questa scena è tutt'altro che dolcificata, induce a riflettere bene sul senso che don Bosco dava alle sue parole. Non un senso assoluto, drastico, inappellabile, ma (come Pio XII fece per il « film ideale ») un senso relativo, che rende accetta anche la rappresentazione del male se esso viene giudicato sul modello offerto dalla stessa Bibbia, che il male non nasconde, ma giudica. In effetti, alla morte di Numida ne *Le Pistrine* fa subito seguito questo breve dialogo:

NARSETE — Non si muove.

CECILIO — Che è accaduto?

NARSETE — È morto.

VALENTE — Giustizia di Dio...

Come si vede, al di là di formulazioni lì per lì schematiche, apparentemente sommarie, c'è in don Bosco una disponibilità di intelligenza e di comprensione che tutto rimette in discussione e che solo il suo comportamento pratico arriva a chiarire veramente.

« Superficiale », dunque, il suo regolamentino del teatro? Ci è bastato un piccolo tentativo di commento, per saggiarne la consistenza. In don Bosco non bisogna lasciarsi ingannare da apparenze di superficie: allora quel che sembrava ordinario, semplice e ingenuo può assumere profili inattesi e coinvolgere studi e ricerche. A questo proposito gli è stato fatto qualche torto. Il nostro tempo dapprima ha adottato nei suoi confronti dei trionfalismi, poi per reazione ha rischiato di sottovalutarlo: in ogni caso non lo ha dovutamente penetrato, tanto meno ne ha recepito la sodezza di vedute e di proposte. Ciò è accaduto in molti settori: quello ascetico, quello sociologico, quello pedagogico in tutti i suoi aspetti particolari... e

per quanto ci riguarda in quella sua dettagliata esperienza educativa che fu il teatro.

Dal palcoscenico insomma, don Bosco intese offrire la sua « parola » animatrice ed amica, convinta e gioiosa. Accadde una volta che durante una rappresentazione in suo onore, in un istituto di Francia, il protagonista dodicenne si trovasse totalmente afono. Egli lo chiamò e gli parlò così: « Lascia fare a me, ti presterò la mia voce perché tu possa fare la tua parte come si deve ». Il ragazzo risalì in palco con la sua parlantina squillante e don Bosco fu colto da tale raucedine da doversene stare tutto il tempo in silenzio: solo al termine della rappresentazione ognuno tornò a prendersi la voce propria...

Il teatro può dunque parlare con la voce dei santi; nel caso di don Bosco questa verità si è verificata assai più largamente che non dica l'episodio in parola. Lo ha colto assai bene il cardinale G. B. Montini, una volta che ebbe occasione di assistere a una rappresentazione di giovani allievi in una casa salesiana. Si era recitato sul conflitto tra generazioni. Il futuro Paolo VI uscì in un commento che mi sembra colga bene il rapporto tra il teatro di don Bosco e la vita, quindi l'aspetto fondamentalmente espressivo — in termini sociali se non individuali — di questo teatro. « Io penso — disse — che nel sistema educativo salesiano (chiamo voi giovani a testimoni; e chiamo voi educatori a fare altrettanto) ci sia una stupenda comunicazione tra l'educatore e il ragazzo, il giovane e il suo maestro. Che invece di essere l'una contro l'altra, le due generazioni siano mirabilmente intrecciate in quell'armonia che di onda in onda crea la storia: la storia viva dell'umanità.

Ebbene, giovani, continuate il dialogo. Sentirete che la conversazione vi parlerà di grandi cose che guariscono la gioventù dalle stanchezze, dalle delusioni, dalle incapacità, dalle impulsività di tante manifestazioni giovanili del nostro tempo.

Vi parlerà di *religione* — proseguiva l'illustre spettatore, cogliendo con esattezza le tematiche preferite di un teatro che ovviamente riflette i grandi temi di una intera pedagogia — e voi sentirete che la religione è una forza, una giovinezza, un arricchimento, qualcosa che fermenta nell'anima. Vi parlerà, il dialogo salesiano, di cose grandi e severe: la grande lezione pedagogica che vi darà sarà il *dovere*. Allora si accenderà in voi quello che è uno dei fenomeni più belli della vita giovanile: saper credere, saper volere, saper idealizzare la vita, sapersi donare per qualche cosa, saper diventare eroe e poeta, soldato e santo.

Il dialogo salesiano vi dirà ancora: giovane, conosci *il bene della vita*? Te lo spiegherò io. Uno dei fenomeni più impressionanti del mondo moderno — e non solo della gioventù, inesperta dei misteri della vita, ma provato sia dalla letteratura che dalla politica, dalla psicologia ecc. — è un enorme pessimismo... Mi viene in mente la parola aperta, forte, soave, penetrante di don Bosco che dice: No! La vita è bella, la vita è buona, puoi vivere senza sfiducia e senza timore: tu puoi essere ottimista, tu puoi essere lieto, puoi andare incontro alla vita con grande fiducia perché avrai il tuo cuore nella *Grazia di Dio*. La carità ti spianerà le strade dell'esistenza. Se anche tutto il mondo fosse cattivo, e tu invece fossi buono, varrebbe la pena di vivere la vita con grande fiducia e con grande energia. Non vogliamo solo — concludeva il futuro Papa — dei santi in paradiso. Vogliamo dei santi su questa terra. E la scuola di don Bosco crea appunto nella gioventù moderna una scuola di santi » (« Letture Drammatiche » [1959] 2-3, pp. 23-24).

In questa direzione don Bosco ha proposto una vocazione del teatro. La cronachina di don Barberis, registrando fin dal 1876 una sua riflessione sul teatro come « scuola di moralità, di buon vivere sociale, e talora di santità » (MB XII, 135-136), non faceva che confermare fin da allora il medesimo parere.

III/A proposito di «spontaneismo» drammatico *Illusorie e false «liberazioni» pedagogiche*

Ed ora ribaltiamo un poco il discorso, per guardare non più al passato ma al presente e renderci conto se mai abbia ancora qualcosa da dire — a parte gli immancabili aspetti caduchi — l'intuizione sostanziale di don Bosco. Bisognerebbe cominciare da una diagnosi della nuova pedagogia, ma andremmo troppo per le lunghe. Poniamoci invece direttamente qualche interrogativo sulla funzione che questa nuova pedagogia sembra attribuire al teatro, sui metodi con cui gestisce l'adozione del teatro stesso; e valutiamo sotto questo profilo l'eventuale rapporto tra l'ieri e l'oggi. È chiaro che ne risulterà un confronto tra due contesti educativi, ma sul dato concreto — oltretutto eloquente e più di altri significativo — delle esperienze teatrali, drammatiche, drammaturgiche.

A prima vista lo iato tra i due secoli, quindi tra don Bosco e noi, sembra individuabile proprio nella distanza tra queste esperienze: da quella parte, l'azione « teatrale » e « (filo)drammatica » con i suoi *nonsensi*, la sua proposta di mero *consumo*, la sua dimensione *borghese*, il suo culto nel migliore dei casi verso archeologie e monumentalità distaccate dalla situazione esistenziale dell'uomo vero, quotidiano; dalla nostra parte, invece, l'azione « drammaturgica » inquadrata non solo in una pedagogia ma in tutta una sociologia tesa al rifiuto dell'autoritarismo e alla liberazione della spontaneità, anzi, alla liberazione delle condizioni di fondo per cui questa spontaneità può manifestarsi come autenticamente espressiva del soggetto umano, ragazzo compreso. La distanza sembra enorme, incolmabile. E sarebbe effettivamente tale se don Bosco si fosse lasciato imprigionare dal suo tempo e dai relativi schemi, senza innovazioni, senza vibrazioni autonome, senza anticipazioni verso il futuro, che invece — come già è emerso più volte — vi furono.

Se dunque don Bosco — pur restando sostanzialmente e logicamente figlio del suo tempo, delle concrete circostanze storiche e culturali che quel tempo caratterizzarono — mostra di propendere in qualche modo verso di noi, quali sono le caratteristiche del tempo nostro e della nostra cultura, del nostro teatro educativo in particolare, in cui il suo messaggio dovrebbe potersi inserire e sviluppare?

1. Resistenze della testualità

In sintesi, da un punto di vista generale ma anche sufficientemente preciso, ritengo di poter condensare queste caratteristiche in un solo perno, su cui si muove tutta l'azione sociologica e pedagogica, culturale e (per quel che ci concerne) teatrale di oggi: ed è il principio personalistico. Non dimentico però la sensibilità del nostro secolo (peraltro anche del precedente secolo di don Bosco) verso il principio socialistico, che resta basilare come alternativa agli egoismi e agli autoritarismi comunque operanti; ma a ben diagnosticare questo principio, esso muove a sua volta e innanzitutto da esigenze liberatorie della persona umana, contro ogni individualismo proprio e altrui, e resta dunque recepibile nel precedente. Se poi risulti rispettato o meno il principio della personalità e della libertà umana nei risultati pratici, ciò non annulla l'importanza e la centralità d'interesse che esso riveste ai nostri giorni.

È dunque nella prospettiva e nella rivendicazione del primato personale che tutta la cultura, incluso il teatro, e specie il teatro pedagogico, ha molto operato negli ultimissimi tempi. Fatto curioso: si è prodotto addirittura il fenomeno dello « spontaneismo » a livello di grande teatro, dove spesso i maggiori gruppi recitanti hanno preferito abbandonare i testi di autori, sia pure sommi, per creare essi stessi i testi (tutt'altro che improvvisati, ma consoni con la dimensione esistenziale e sociale del collettivo), con esiti ovviamente *espressivi* sia del gruppo promotore e sia della società ricettrice. Questa diagnosi la lascerò approfondire da chi voglia portare dettagliatamente lo studio su tutta la vastità del fenomeno teatrale odierno. Qui interessano piuttosto i risultati conseguiti.

A parte le esagerazioni di chi ricusa dalla radice tutto il bagaglio della letteratura drammatica, definendola non-linguaggio e non-arte in quanto « archeologia », mentre linguaggio e arte sarebbe solo il momento spontaneistico e creativo, ossia il momento *espressivo* del teatro. È facile rispondere a costoro che hanno magari qualche ragione quando il teatro si consideri solo come testo letterario chiuso nella sua monumentalità storica; ma hanno torto non appena quel testo viene ripreso, rispolverato, riproposto sulla scena. Allora ogni monumento letterario, ogni testo drammatico, si cala in una contenutualità nuova, si ri-spontaneizza in qualche modo, si ri-crea, si ri-esprime per comunicare con la società che vi partecipa in atto e che (evidentemente) non è più quella dei tempi del suo autore. Così quella « letteratura » ridiventa « teatro ». E non c'è bisogno di riproposte sceniche clamorose — come ad esempio quella realiz-

zata anni or sono dall'« Old Vic » quando rappresentò il *Giulio Cesare* di Shakespeare in divise fasciste — non c'è bisogno di tanto perché si realizzi un'autentica riespressione: i grandi autori sono infatti grandi proprio perché disponibili sempre alla comunicazione sociale, al di là del tempo e dello spazio in cui si espressero, quindi perché sono riesprimibili tuttora. Non mi trova perciò consenziente la tesi di quanti inclinano a sostenere che sarebbe inutile rifare Eschilo, riascoltare Beethoven, riesaltarsi davanti alla Pietà michelangelolesca... tutti fatti (si è udito e letto) legati a contesti sociali ormai morti per cui il diletto deriverebbe a noi esclusivamente dal guardarli secondo varianti tecniche particolari e secondarie: un'accentuazione musicale, un'illuminazione diversa, un timbro o tono di voce inusitato e così via... Trovo ingenuo e sbrigativo questo giudizio che trascura l'importanza del *rifare*, del *riascoltare*, del *riesaltarsi*: atteggiamenti che appartengono alla persona dell'uomo tuttora coinvolto e che portano questa persona a *riesprimersi* attraverso quelle opere grazie alla forza perenne del capolavoro.

L'*espressione*, in altri termini, e la partecipazione spontanea, non sono escluse per il fatto che sul palcoscenico viene rappresentato un testo preconstituito. E ritengo che la vera conquista del teatro moderno consista non tanto nel pur benemerito e lodevole spontaneismo dei gruppi creativi, quanto piuttosto nella riscoperta e rivalutazione della possibilità di *ri-esprimere* in autonomia un testo, liberandovi la persona e la partecipazione dell'uomo moderno che lo adotta e ne fa nuovamente e liberamente uso. Da questo punto di vista, la modernità di un « Living Theatre », di un « Bread and Puppet », di un « Teatro Campesino » e di tutti i gruppi spontanei proliferanti al di qua e al di là dell'oceano, non è maggiore della modernità, altrettanto viva, del teatro testuale: sia esso di « rottura » con i nomi di Brecht, di Jonesco, di Beckett, di Grotowsky e altri, o sia più consueto, persino « borghese », con i nomi più tradizionali e classici di cui si valgono le compagnie pubbliche (stabili) o private (di giro).

2. Attacchi dello spontaneismo

Mi sono un poco dilungato sui problemi del teatro professionistico perché sono i medesimi problemi che poi riaffiorano, anzi si accentuano, quando l'attenzione si sposta verso l'odierno teatro pedagogico, per ipotizzarvi richiami ad eventuali esperienze storiche antecedenti. Nel teatro « educativo » troviamo che queste posizioni ten-

dono a radicalizzarsi, anche (e forse più) da parte degli spontaneisti, con non trascurabili conseguenze che sarà bene individuare. Ma prima di parlare di eccessi vediamo cos'è e quale significato ha al giorno d'oggi il teatro pedagogico. L'esame deve cominciare da una doppia diagnosi: una riguarda il teatro « per » i ragazzi, l'altra il teatro « dei » ragazzi.

Quanto al primo, rientra negli schemi dei « professionisti » della scena secondo i quali è diseducativo offrire ai ragazzi e agli stessi bambini un teatro « minore » e pressappochistico. Bisogna — dicono — offrire l'arte o perlomeno la dignitosa professione: dunque non solo testi di « buoni autori », ma anche recite di « buoni attori »; in altre parole, un grande teatro per dei piccoli spettatori. Questa tesi, alquanto massimale e non sempre accessibile agli istituti educativi, vuoi per diffidenza educativa e vuoi per mancanza di mezzi (economici e tecnici), ha avuto una variante che riscontriamo in don Bosco e che richiama quindi la nostra attenzione: teatro ricavato da « buoni autori » sì — ammettono i moderati, con sdegno però dei perfezionisti — ma recitato in loco da elementi locali e, almeno quanto agli attori, frutto dell'espressività dell'ambiente. E anche qui i pareri e i metodi si sono ripartiti fundamentalmente su due vie: impegnare i ragazzi in recite di buon gusto poetico, secondo le proposte (ad esempio) di un Ghéon, di un Brochet, di un Chanceler e — in Italia — di una Tea, di una Lizioli, di un Fanciulli, di un Fino e di altri; o coltivare soltanto un teatro d'occasione, con il rischio di ridurlo a schema ricreativo e moraleggiante, saggistico e trionfalistico, per mancanza di competenza e di responsabilità artistico-pedagogica.

Quest'ultima ipotesi inquadra senza dubbio un teatro decadente e diseducativo, ma vorrei subito sfatare un equivoco: si tratta di una decadenza da non ascrivere né al teatro né al metodo, come di solito si è fatto, bensì soltanto all'incapacità dell'educatore. In realtà tutto questo teatro di autori scritto per giovani attori fonde insieme, in una positiva ambivalenza, due qualità notevoli: quella dell'*impressione* di bello stile e di dignitosi contenuti, e quella dell'*espressione* giovanile essendo i ragazzi chiamati a parteciparvi secondo metodi attivistici. So bene che a questo punto gli « spontaneisti » obietteranno che l'*impressione* stilistica e contenutistica non costituirebbe (dicono) liberazione ma rappresenterebbe ancora un deleterio addomesticamento borghese. Del che subito parleremo avendo occasione di occuparci delle loro tesi e dei loro metodi. Ciò che preme sottolineare per intanto è che questo teatro implica un attivismo,

resta aperto all'espressività personale; e che i suoi canoni sono dopotutto i più seguiti dalla pedagogia estera non meno responsabile verso i minori, ritengo, di quanto voglia esserlo l'italiana. È nella sua area — sebbene non in essa soltanto — che sopravvive e si inquadra una parte notevole della pedagogia teatrale di don Bosco: quella che si valse delle « composizioni ricavate da buoni autori ». Ma per precisarne la validità e l'attualità è prima di tutto doveroso individuare anche l'esistenza e la portata di una diversa alternativa teatrale, basata su tutt'altra formula pedagogica, e — perlomeno in Italia — oggi piuttosto perentoria.

L'alternativa è quella del teatro « dei » ragazzi, eseguito come puro gioco liberatorio. Un teatro di espressione assoluta, non condizionato a monte da testi e pretesti, né condizionato a valle da norme e spettatori a cui dover rendere conti linguistici, estetici e contenutistici. Soggettività drammatica pura. Gioco drammatico a livello di assoluto spontaneismo espressivo. Tentativo, in ultima analisi, di liberare totalmente il bambino o il ragazzo perché — al di fuori di un qualsiasi tipo di addomesticamento — sia egli stesso a scoprire, a valutare, a scegliere, a proporre le realtà (valori e disvalori) della vita *esprimendole* in un gioco di gruppo quale può essere per l'ap-punto la *drammatizzazione*.

Tutto ciò nella formulazione è assai suggestivo, sebbene non risulti poi così nuovo da non rispolverare subito alla mente la buonanima di Socrate, della sua pedagogia, del suo metodo « maieutico »; e con Socrate, tutto un certo filone socratico non mai morto (fino a don Bosco e oltre) lungo tutta la storia dell'educazione. Assai suggestivo, tutto ciò, è altresì nelle sue formulazioni concrete, nei « modelli » presentati dai non numerosissimi ma certo efficienti centri educativi che hanno adottato la formula: quelli polarizzati attorno ai teatri stabili e agli assessorati comunali di Torino, Genova, Milano e Roma, per esempio; e in particolare quelli animati dai vari Franco Passatore, Mario Lodi, Giuliano Scabia, Loredana Perissinotto, Franco Sanfilippo, Vittorio Bozzoli, Magda Gilardi e altri nelle varie città italiane, di cui ha offerto una documentazione pregevole la rivista « Sipario » nello *special* n. 289/90. A questo proposito, per la verità, fu la rivista « Letture Drammatiche » — quella stessa fondata da don Bosco e portata avanti negli anni — a fare i primi rilevamenti, a richiamare le prime attenzioni fin dagli anni « cinquanta » (spec. 1958-60), quando in Italia nessuno si accorgeva ancora del fenomeno. In « Letture Drammatiche » trovarono ospitalità intere rubriche redatte da diversi autori-insegnanti assieme ai

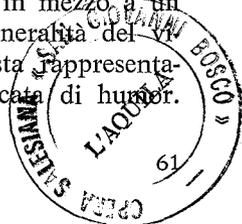
loro allievi, da educatori e giovani come « gioco scenico », e alcuni modelli tra cui *Bandiera* e *Cipi* realizzati da Mario Lodi e ragazzi, che oggi l'editore Einaudi ha fatto diventare un « best-seller » pedagogico. Era un programma coerente con la mente e la prassi di don Bosco, incline di continuo (come s'è visto) alla spontaneità e al dialogo, alla liberazione e alla creatività, alla drammaturgia, in una parola, che prima di farsi vero e proprio teatro era espressione vitale di festa e di conquista. Egli sapeva il gioco drammatico e l'usava. Farne un programma anche a distanza di un secolo e più, specie mentre dopo oltre un secolo quelle intuizioni pratiche assumevano in sede pedagogica un tono programmatico, era da parte della rivista « Letture Drammatiche » una scelta del tutto conseguente e logica.

3. Creatività, un esemplare

Con intuizione e scelta parallela e altrettanto coerente, alcuni salesiani tedeschi avviarono nel frattempo una loro esperienza di « Laienspiel » che aggiornava don Bosco a livello di azione pedagogica pratica. Era una proposta di giochi « vitali » organizzati. Non è inutile ricordarla, proprio perché di schietta marca e derivazione boschiana e al tempo stesso di piena modernità e attualità pedagogica, tanto innesta don Bosco negli spazi disponibili del gioco drammatico odierno. E la ricorderò come potei viverla di persona, partecipando a una « settimana » che sempre mi è apparsa come un aggiornamento, una nobile variante delle « storiche scampagnate » monferrine che don Bosco soleva organizzare.

In genere il « Laienspiel » dura una intera settimana; ogni giornata, dalla levata del mattino fino al momento del riposo serale, è lo svolgimento di un aspetto del tema generale del « Laienspiel » che di giorno in giorno si integra programmaticamente e cresce fino al termine del ciclo settimanale. In questo modo tutta la giornata e la settimana intera diventano gioco drammatico partecipato e goduto, dove tutti sono attori e tutti sono spettatori.

Non è facile descrivere esperienze di questo tipo, bisogna vederle, parteciparle, viverle dal di dentro per capire quello che sono. Si comincia con esercizi semplici: « la presentazione », per esempio. I partecipanti si mettono in cerchio, su un prato, o in mezzo a un cortile, seduti a terra, e ognuno si informa delle generalità del cino, per poi farne la presentazione pubblica. Questa rappresentazione, secondo le risorse di chi la fa, è tutta vivificata di humor.



Questo porta alla conoscenza di gruppo. Dopo di che l'animatore fa una proposta: egli suggerirà segretamente a qualcuno un'idea, come « lavare », o « dipingere » o altro. Il prescelto dovrà tradurre in pura mimica questa idea, con assoluta precisione e in tutti i suoi possibili aspetti, di modo che i compagni vedendo la possano individuare e descrivere. Chi indovina propone a sua volta una idea in mimo e così via. Dal dialogo, inavvertitamente, si è così passati a un'altra espressione drammatica: il *mimo* appunto. Sembra facile, ma qui è il maggiore intoppo. Quando si mima un ciclista, ad esempio, tutto è chiaro; ma se il ciclista vuole essere la metafora dell'uomo in una giornata (faticosa, drammatica, lieta o altro) della sua vita, tutto s'intorbida. Non è facile mimare metafore. Provatevi a mimare la lotta tra il sonno e il risveglio, in funzione espressiva di un recupero della consapevolezza e della coscienza dal torpore che a volte attanaglia la vita... Ma senza spingersi tanto, anche la semplice nozione è talora difficilmente esprimibile tramite il mimo, ed è in ciò che i miei compagni di gioco impegnarono me stesso: io dovevo tradurre esattamente in mimica descrittiva davanti ai loro occhi il concetto di *luna piena*, e dovevo farlo in modo talmente limpido da far brillare quella nozione in tutte quelle loro bionde teste teutoniche...

La mimica diventa poi gradualmente collettiva: un gruppo di attori esprime per esempio l'idea del « rullo compressore », del treno, dell'« aereo » o altro, finché viene il momento di realizzare *un concetto* che comporti l'espressione di particolari sentimenti interiori. Si realizza dapprima un mimo puro, individuale o collettivo secondo che l'azione comporta, si discute insieme l'evidenza del particolare espresso, si rifà l'azione perfezionandola, si tentano i primi dialoghi, se ne definiscono i discorsi finché risulta un quadro perfetto come studio scenico, psicologico, poetico. Quello che più impressiona è che quella rappresentazione è nata dal nulla e ha prodotto autorattori-registi con una simultaneità e una precisione impressionanti. Senza contare che tutto ciò ha una ben precisa funzione nel quadro programmatico della intera settimana di « Laienspiel ».

Ho assistito, per esempio, alla creazione di un « Laienspiel » sul Nuovo Testamento: la scena del primato di Pietro. Cento giovani erano alle prese con quel testo, intenti a penetrarne il senso, il significato, le sfumature, la psicologia, la solennità di fronte alla storia... Ripeterono infinite volte il mimo. Infine lo contrappuntarono con parole scarse, esattamente evangeliche. C'erano attori di tutte le Chiese cristiane: cattolici, protestanti, anglicani, ortodossi, tutti ugual-

mente impegnati nel problema, nei suoi valori religiosi e storici. Come si può, a questo punto, negare al « Laienspiel » un senso spirituale, oltre che espressivo e teatrale? Quel che impressionava, nel caso, era vedere il modo con cui quei ragazzi vagliavano il testo: perché Gesù rivolgeva la domanda, e come la rivolgeva, e che intenzioni aveva, e come doveva essere impulsiva la risposta di Pietro, o come si doveva contrastare il discorso di Cristo, e quale promessa veniva solennemente proclamata... Insomma, dove difficilmente si sarebbe sopportato una mezz'ora di lezione, si giocò in disciplina e autodisciplina, con risultati evidenti e interiori, per oltre tre ore, col vantaggio di avere vissuto una scena che non si dimenticherà mai più, pronti a recitarla davanti a qualsiasi pubblico.

Ma il teatro tradizionale pone in sala lo spettatore tradizionale in veste di giudice, dal quale gli attori attendono un plauso. Il « Laienspiel » invece parte da altri presupposti: che non vi siano giudici ma solo attori che, giocando insieme, a poco a poco creano un proprio mondo e vivono comuni esperienze interiori, sempre più profonde. In questo modo il « Laienspiel », oltre che un potente mezzo educativo individuale, è insieme un valido fattore di educazione sociale: ognuno è se stesso ed esprime se stesso liberamente, in una comunità e in maniera conforme ad esigenze sociali. Quel clima comunitario, di famiglia, coadiuvato da un buon ambiente naturale (località turistica, ma indisturbata, quasi un « ritiro ») è condizione essenziale per una buona riuscita del « Laienspiel ». Si ama e si coltiva ciò che piace ai ragazzi per ottenere che essi apprezzino ciò che sta a cuore a chi educa. L'atmosfera del « Laienspiel » ha radici in don Bosco. E fu appunto in quella atmosfera che ad un tratto prese a delinarsi gradualmente qualcosa di impegnativo, più serio, finché l'attenzione comune fu portata sopra una lettura gioiosa, con sobri spunti spirituali, conclusa da una barzioletta inattesa e irresistibile.

Di lì a poco le risate s'erano ormai placate in sorrisi, finché anche questi scomparvero. Fu allora che l'animatore disse un brano di Vangelo, dialogando con dolcezza e suasionem il colloquio notturno di Nicodemo, con voce sempre più calda, sommessa. Quando egli cessò di dire, tutto era silenzio e ciascuno di noi faceva il suo esame di coscienza. Pregava... L'allegria s'era inavvertitamente trasformata in adorazione, conclusa dalla benedizione sacerdotale e dalla tradizionale « buonanotte ».

La scala da un allegro cameratismo alla preghiera interiore si trova ugualmente espressa in una serata, in una giornata, in una

settimana, in un intero corso di « Laienspiel ». Il giorno d'inizio è arioso, leggero, mentre quello conclusivo è un impegno al cento per cento. Ma l'uno e l'altro hanno il medesimo ritmo: dal gioco a Dio. Un « Laienspiel » è esercizio ricreativo, culturale, artistico, drammatico, ma anche esercizio spirituale. Si conclude nella liturgia e nei sacramenti. Ecco perché la località turistica deve anche essere una località raccolta. I partecipanti vi affinano la loro cultura, il loro senso estetico, e soprattutto la loro spiritualità. Quando fosse possibile raggiungere il massimo rendimento da un « Laienspiel » se ne dovrebbero ottenere artisti santi... Ecco, in termini di schietta modernità, una proiezione di don Bosco in avanti fino a noi; ed ecco, in termini di fedeltà tradizionale, una risalita del gioco giovanile moderno alle gioiose e fresche fonti di don Bosco.

4. Animazione e pseudo-liberazione

Essenziale è ora che tentiamo di puntualizzare dovutamente gli intenti di questa proposta pedagogico-teatrale. È stato detto che questi intenti sono diretti, in primo luogo, non a *liberare la spontaneità* dei minori, ma a *rimuovere i condizionamenti* che potrebbero rendere equivoca questa loro spontaneità.

Spieghiamo: liberare la spontaneità minorile varrebbe assai poco, si dice, poiché supposto che i ragazzi siano stati precedentemente modellati secondo particolari clichés, verrebbero solo « liberati » (si fa per dire) questi clichés, non la loro personalità autentica. L'azione pedagogica, dunque, l'azione drammaturgica, il gioco drammatico, hanno questo di mira: annullare i condizionamenti (non esclusi, dicono, quelli religiosi e morali), eludere i « tabù » di qualsiasi genere, rendere il bambino, il ragazzo, arbitro delle sue scoperte, delle sue valutazioni, delle sue scelte, in definitiva della sua crescita. Non senza significato si è venuto sostituendo all'educatore e maestro l'« animatore ». È una scelta pedagogica suggestiva senza dubbio e insieme densa di valori. Ma grave di conseguenze (non so fino a che punto soppesate e volute dai fautori del sistema) qualora sia affrontata superficialmente e in nome di un radicalismo soddisfatto soprattutto di rompere gli schemi passati, pur di innovare. Ne potrebbe derivare così un cattivo servizio proprio alla « liberazione » che si mira a realizzare nelle personalità minorili...

Io non intendo ora — mi si permetta di sottolinearlo — diffidare di cose che sono forse stato tra i primi a propugnare, quando « contra spem in spem credidi ». Dovrei dimenticare tutti i miei

entusiasmi per quel grande maestro che fu il piccolo giocoliere dei Becchi, l'animatore dei « giochi comici » ai Mulini Dora di Torino, il provocatore di dialoghi improvvisati nella prima chiesetta di Valdocco, l'animatore dei giochi drammatici partecipati che seduto per terra lungo un muro di cinta teatralizzava storie e ideali... So bene che, allora, questi giochi potevano non avere il grado di creatività che svilupparono in seguito; ma la differenza mi pare puramente quantitativa, ossia meno appariscente (forse), mentre trovo che la qualità pedagogica era sostanzialmente uguale, più o meno identico il metodo, rispetto alle puntualizzazioni e ai perfezionamenti che oggi propongono gli animatori d'avanguardia. Dirò di più: se consideriamo (come dobbiamo) il fatto che oltre un secolo fa i ragazzi rispetto agli adulti venivano tenuti in un grado di soggezione assai più pesante di quanto non facciano gli educatori più rigorosi di oggi, dobbiamo dedurre che don Bosco attuò in essi una liberazione soggettiva molto più coraggiosa di quella attuale. È chiaro dunque che io non rinnego tutto questo patrimonio, anzi lo difendo appassionatamente. Ma proprio per difenderlo mi chiedo se a farne saltare gli scopi non siano oggi quelle spinte esagerate e assolutistiche che taluno con radicalismo male inteso viene imprimendo all'espressione e al gioco drammatico.

Radicalismo, intendiamoci, in qualche caso ingenuo e inavvertito, certo pieno di buone intenzioni, tuttavia insidioso. La liberazione dei minori, che taluni animatori credono di avere finalmente assicurato con l'adozione di certi tipi di « gioco drammatico » surclassati a « panacea », è tutt'altro che facile. C'è prima di tutto da fare una considerazione ovvia e trascurata: che pur appartenendo la libertà a tutti, ragazzi inclusi, la possibilità di liberare l'iniziativa autonoma e la funzione critica si proporziona sul grado di crescita della persona. È in sé impossibile liberare effettivamente l'uomo, se questi resta per suo conto prigioniero dei propri limiti e d'una soggettiva immaturità: potremo anche liberarlo materialmente, ma solo per abbandonarlo chiuso nella schiavitù dei suoi limiti e delle situazioni in cui vive, il che rappresenterebbe una ben crudele pseudo-liberazione.

Ebbene, alcuni propugnatori del gioco drammatico in funzione di liberazione assoluta dimenticano, appunto, che il bambino e il ragazzo non hanno raggiunto né una maturità fisica che li « liberi » dal pane procurato loro dagli adulti, né una maturità interiore che li « liberi » dalle integrazioni e dalle esperienze adulte altrettanto necessarie. Può darsi che nemmeno tutti i maggiorenni abbiano rag-

giunto una maturità liberatoria; certo però non l'hanno raggiunta i minorenni. E se per il maggiore debbo supporre che sia sufficientemente dotato per fruire dell'essenziale libertà, non posso fare lo stesso ragionamento per il ragazzino la cui « liberazione » significherebbe solo imprigionamento a livello di sottosviluppo, di stato brado, di gioco drammatico fin che si vuole ma del tutto narcisistico.

Qui credo che don Bosco non ci seguirebbe più. E con ragione avvierebbe forse una polemica tanto attuale quanto attuali sono le sue aperture verso la creatività e lo spontaneismo.

Fin dal principio v'è nella pedagogia da lui adottata il vivo senso dei due lacci in cui i ragazzi incorrono: da un lato i limiti loro propri, ovvi allo psicologo e più ancora al santo che sa il decadimento interno della natura; d'altro lato le scaltrezze dei persuasori esterni più o meno occulti e più o meno avvertibili, a cui sono esposti soprattutto i giovani inesperti. In questo quadro diagnostico, cosa si intende per « liberazione » dei ragazzi nello spontaneismo più assoluto, con rifiuto di qualsiasi condizionamento educativo? Culto narcisistico dei propri limiti? Esposizione indifesa ad occulti e scaltri persuasori? o entrambe le cose?...

Prendiamo in mano uno dei libretti che corrono ormai in buon numero — con ampie documentazioni su questo tema — e leggiamone spassionatamente le pagine, da osservatori seri e con obiettività critica non suggestionata dalla moda. Le « espressioni », le « drammatizzazioni » dei ragazzi, sono nella maggior parte dei casi una confessione di complessi, di impotenze, di paurose chiusure d'orizzonti. Senza contare il diverso modo con cui l'animatore stesso spessissimo lo condiziona. « Liberazione » questi loro sfoghi? *Espressione* forse sì, ma nuovamente devo sottolineare: espressione narcisistica, non liberatoria, laddove liberazione è invece riscatto, crescita, integrazione di personalità, e — in una parola — tutt'altra cosa dal puro e semplice esprimersi. Se con questo ripiegare i ragazzi su di sé nel senso *massimale e unilaterale* che taluni animatori vogliono, si intendeva stimolare un'alternativa culturale e sociale ai sistemi « alienanti » della società odierna, il risultato è deludente nella misura in cui non si consegna all'uomo di domani una vera alternativa alla cultura, ma soprattutto un « narcisismo culturale » assai presuntuoso e di dubbio buon esito. Quei ragazzini, disincarnati dalla storia, invece di creare una storia loro propria, potrebbero facilmente trovarsi in condizioni di inferiorità rispetto a una convivenza sociale diversamente culturalizzata, consumati in se stessi e nei propri complessi (ancorché coltivati in gruppo): e sarebbe allora ben me-

schino il servizio reso loro da chi intendeva liberarli e farli avanzare rispetto alle alienazioni dei sistemi.

Il problema, se mai, è quello di fortificare il loro cuore e la loro mente, immunizzandoli dentro i rapporti sociali, senza isolarli in situazioni asettiche. Codesti ragazzi non vanno disincarnati, vanno invece messi in condizione di *conoscere-giudicare-trasformare* le situazioni e la realtà in cui vivono immersi. Esistono pericoli ad « accettare » (provvisoriamente) questa società di fatto: ma se dovessimo sempre isolare i piccoli da ogni pericolo, dovremmo senz'altro rinunciare a una qualsiasi attività e contatto col mondo delle cose e degli uomini. Il metodo tutto soggettivistico del gioco drammatico esclusivo e preclusivo difetta in ciò, che chiude i minori nel proprio troppo piccolo mondo. Vorrei richiamare all'attenzione questo rivelarsi dei ragazzi a livello della più squallida e opprimente schiavitù interiore: è un aspetto che dovrebbe impaurire certi « animatori » che si contentano del *gioco* e che rifiutano *l'educazione*.

D'altra parte, obiettano questi ultimi, educare nel senso di compiere interventi integrativi come vorrebbe la tradizionale pedagogia, varrebbe quanto dire « addomesticare »: è questo che i nuovi « animatori » del gioco drammatico rifiutano. Bisogna dunque riconoscere che è davvero un'impresa difficile ipotizzare una espressione teatrale giovanile schiettamente liberatoria! Dalle due parti essa viene denunciata negli altri come ipocrita e falsa, per opposte ragioni.

Ora, i fautori della drammatizzazione come puro gioco si difendono con certe considerazioni di Walter Benjamin sul teatro dei ragazzi: « importano — egli dice — le tensioni che si sciolgono in queste rappresentazioni. Le tensioni del lavoro collettivo: sono esse gli educatori. Nel gruppo dei bambini non potrebbe reggersi nessuna guida che volesse agire su di essi come personalità morale. L'influenza diretta qui non esiste. Ciò che conta è unicamente e solo l'influenza indiretta sui bambini, da parte di chi li guida, attraverso i materiali, i compiti, le manifestazioni. Gli inevitabili adeguamenti e concezioni morali sono assunti su di sé dal collettivo stesso dei bambini (...). I bambini che fanno del teatro in questo modo, nel corso della rappresentazione diventano liberi. Nel gioco scenico la loro infanzia si realizza... ». Già, la loro infanzia. Ma anche la loro maturazione? La loro personalità umana?

Benjamin (e molti « animatori » con lui) ha però ragione di rifiutare una « maturazione » e una crescita di « personalità » condizionata, come avviene, dai sistemi di potere. « Alla borghesia — egli dice — nulla sembra più pericoloso del teatro » in quanto « nell'uo-

mo borghese si erge la coscienza impaurita di vedere evocata nei bambini mediante il teatro, la più grande forza del futuro; e questa coscienza impone alla pedagogia borghese di bandire il teatro». Il pensiero non è originale di Benjamin: risale a Platone che già sconsigliava di aprire il teatro ai giovani, se si volevano conservare stabili e immobili le istituzioni pubbliche. Qui dunque don Bosco e tutti gli educatori cristiani trovano un sostanziale riconoscimento: adottando il teatro non favorirono la conservazione, ma in qualche modo liberarono i giovani.

Senonché, si può obiettare, questo teatro cristiano non aggiornato può ormai rivelarsi equivoco a distanza di tempo e fare il gioco dello status quo. C'è molto di vero in questa direzione. Finalmente è doveroso mettere « punto e basta » al teatro ideato a salvaguardia dello *status quo* borghese, al teatro addomesticatore sociale e politico, al teatro consumistico, al teatro trionfalistico e celebrativo (quante volte coltivato dai pedagoghi!): tutto questo, certo, deve finire. Ma con buona pace di Benjamin e seguaci, non deve dare luogo al contrario unilateralismo della espressione spontanea *brada*. Tra dire « basta » al teatro addomesticatore, ed escludere poi qualsiasi possibilità di intervento integrativo, di azione intesa a elevare i piccoli verso conquiste ulteriori, verso valori più alti, verso crescite che, senza il positivo e almeno in qualche caso *diretto* apporto dell'adulto-guida, i minori non saprebbero neppure sopporre, ritengo che ce ne corra! C'è una sostanziale attenzione da porre, insomma, per non rendere controproducente lo spontaneismo drammatico. A meno che il netto rifiuto opposto contro l'educatore e contro ogni suo apporto diretto non celi anche in radice — sottile e acre — la vecchia polemica naturalistica e materialistica volta ad escludere ogni « rivelazione » e per conseguenza ogni possibilità di spazio ad una pedagogia cristiana che alla base, come è noto, offre appunto il dato rivelato. Allora le intenzioni, non più disinteressatamente « pedagogiche », spiegherebbero anche il radicalismo del metodo, il gioco per il gioco o, nel caso migliore, il gioco per un ben preconcetto disegno di controeducazione.

In siffatto contesto, dovrà proprio disinteressarsi del campo la pedagogia cattolica? passare l'iniziativa a discutibili « animatori »? oppure decidersi a intraprendere un'azione in proprio, con rispettosa sensibilità verso gli apporti che altri hanno già saputo offrire, ma insieme con i validi correttivi che a sua volta essa è in grado di garantire? La risposta è ovvia.

5. Animazione liberatrice della « persona »

È a questa risposta che la pedagogia drammatica (o a dire meglio drammaturgica) di don Bosco può offrire seri contributi avviando a un concetto di « liberazione » che oltre ad essere *espressiva* sia anche seriamente costruttiva e *personalizzante*.

C'è tuttavia da dire che qualcosa non risponde da parte di don Bosco alle esigenze d'una notevole parte dei moderni cultori della libera espressione e del gioco drammatico, specie italiani. Per sua natura congenita e insieme per esplicita volontà (non dunque solo per essere vissuto un secolo prima) Giovanni Bosco non scelse, né forse avrebbe mai scelto, le dimensioni socio-politiche — o a meglio dire *di parte* politica — che stanno alla base dell'impianto sistematico che gli spontaneisti d'oggi vengono proponendo. Magari anche perché costoro fanno un discorso molto politicizzato nella chiave naturalistica e materialistica di cui già dicevamo; ma soprattutto perché — a ben teorizzare la sua prassi — invece di un discorso sociale e politico, don Bosco fa un discorso linguistico ed ermeneutico. In altre parole costruisce una esperienza, libera un linguaggio (nel caso: di tipo drammaturgico). Che in base a tutto ciò risultino poi delle conseguenze vitali (l'« onesto cittadino e il buon cristiano ») è più che logico, ma nel quadro della libertà di scelta dei giovani debitamente informati e illuminati.

Può nascere il sospetto che questa « debita informazione e illuminazione » sia ancora un illecito *addomesticamento*, una interferenza dell'animatore condizionante laddove l'intervento (precisano oggi) dovrebbe essere semplicemente catalizzatore, suscitatore di energie. Ma questo è un sospetto che possiamo pure ribadire sugli spontaneisti attuali: a loro volta, anche questi possono condizionare (e talora condizionano moltissimo) il gioco e l'espressione dei ragazzi, fosse anche solo con i loro atteggiamenti, le loro opinioni, la loro — in una parola — personalità poco o tanto eretta (che lo vogliono o meno) a « modello » dalla recettività giovanile. Basta leggere certe « drammatizzazioni », analizzare certe « espressioni », assistere a certi « giochi » per convincersene abbondantemente. La verità è che né il gioco drammatico è, per se stesso, espressivo e liberatorio, né la disciplina testuale (contenutistica, civile, morale, religiosa, ecc.) significa per sé oltraggio alla espressività e alla libertà. Tutto sta, in un caso e nell'altro, che prevalga l'essenziale rispetto verso la persona dei ragazzi, la loro autonomia, la loro libera manifestazione, le loro spontanee scelte. Che prevalga, dunque, l'ermeneutica sulla politica, secondo il punto di vista che fu di don Bosco

ma che è anche pedagogicamente più attuale di quanto non sia certo marxismo da cui la cultura italiana d'oggi si è lasciata etichettare e attardare.

Certo non è possibile fare della espressività e dell'ermeneutica astratta, né don Bosco la fece. Formare delle personalità implica l'opzione, la scelta, e in questo senso don Bosco non poté sottrarsi dal fare a sua volta interventi sociali e politici. Li fece abbastanza scopertamente con i *Dialoghi sul Sistema Metrico* e con *La Casa della Fortuna*, come li fecero i suoi ragazzi fantasticando e giocando d'armi e di tamburi. Ma non si identificò mai con una politica, non accettò mai un partito. In questo senso la sua drammaturgia — come tutta la sua pedagogia — preferì la linea ermeneutica a quella sociologica e politica dei nostrani spontaneisti.

Che poi don Bosco non sia stato mai un « addomesticatore » pur sapendo debitamente informare e illuminare i suoi giovani, risulta palese non solo dalla sua pedagogia teatrale, che sarebbe troppo poco, ma dalla sua pedagogia tutta intera e dalle risultanze sociali pratiche che ne sono derivate. Vista dalla parte del « dopo », l'azione educativa di don Bosco è eloquentissima: i suoi ragazzi hanno offerto la più vasta gamma di personalità, con le più varie caratterologie rispettate e valorizzate al sommo. Gli stessi salesiani cresciuti accanto a lui rivelano personalità dissimili, talora opposte, come quella esuberante d'un Cagliari, quella puntigliosa di un Rua, quella bonaria di un Francesia, quella irruente di un Bonetti, e via di questo passo. Ma a monte di tanta varietà v'è in tutti e sempre la convinzione di essere « liberi », di poter creare intorno a sé, di poter esprimere la propria personalità in questa loro propria creazione (o trasformazione) delle cose. Qui c'è veramente don Bosco: un aspetto essenziale della sua pedagogia, e anche della sua pedagogia teatrale. Sapeva liberare la parola come « verbum », farla diventare scena — dove sempre « parola » era — e quindi « azione », e quindi « riflessione » e quindi « prassi ». Tutti i suoi ragazzi hanno lasciato nella storia un'impronta creativa, tanto furono da lui liberati nell'esprimersi. È impensabile che il suo teatrino non agisse nella stessa direzione.

Osservate bene il suo tipo di « gioco drammatico », non quello che egli definisce « vero teatro », ma « come era agli inizi » — dice lui — molto « semplice » ed espressivo. È una « festa » che nasce per lo più sulle disavventure a cui è costretto l'Oratorio vagabondo. Una « festa » che libera gli animi dalla tristezza. Ed ecco la liberazione. Saper ridere del quotidiano che ti angoscia. Don Bosco sa

preparare ai suoi ragazzi la Pasqua facendogli fare Carnevale: il sorriso, la festa... Tanto la Quaresima c'era lo stesso, nel sottobosco. Mi sembra assai bello tutto ciò: tutto questo restituire ai ragazzi la loro spontaneità senza che nessun evento — specie triste — li condizionasse; questo portarli a sorridere e ridere del quotidiano rivissuto in espressione gioiosa; questo animarli a considerare gli eventi, a giudicarli, a rifarli secondo una visione loro propria; tutto questo — insomma — ricreare creando. Ho già detto che trovo qui il filone portante di tutta la pedagogia « teatrale » di don Bosco, la sua intuizione più bella, più autentica e più originale. Forse... forse tutto l'altro teatro « scenico » è tradizionale, quello che spesse volte egli ricusò perché non lo trovava « così come era agli inizi », fu soprattutto una incrostazione, un congelamento impostogli dalla cultura e dalla prassi educativa del suo tempo, che egli in parte dovette subire mentre in parte riusciva a trasformare in qualche modo (lo abbiamo visto) rispontaneizzandolo. Il don Bosco schietto, il don Bosco « come era agli inizi » — addirittura ai primi inizi infantili del piccolo clown — resta però quello drammatico, della dialogazione spontanea comunicativa e fresca, ossia della creatività e dell'espressione. Il don Bosco liberatore di linguaggi (scenici) e, tramite questi linguaggi, di schiette personalità giovanili. Come tutti sanno, questa prassi pedagogica di tipo linguistico ed ermeneutico non è meno attuale e meno moderna dell'altra, di tipo sociale e politico. Forse è solo meno complessata e condizionata: in questo senso resta meno rispondente ad attese ed esigenze momentanee, di tutto legame all'oggi. Perciò resta anche più autentica, più perenne.

E qui occorrerebbe tornare in « flash-back » su tutte le cose già registrate di don Bosco e delle sue esperienze. Superfluo ripetere, sottolineare per un verso tutta la sua sensibilità veramente spontaneistica e liberatoria, peraltro verso tutta la sua attenzione autenticamente culturale (persino didascalica) e formativa, rilevare che su tutti questi intenti egli puntò non con unilateralità di metodo, ma con apertura alla massima pluralità, animando la partecipazione e la comunicazione espressiva in tutte le forme drammatiche possibili: spontanee e testuali, creative e preconfezionate, popolari e classiche, letterarie e dialettali, sceniche e non, e così via in tutte le direzioni. Il suo esempio è unico, credo, non solo nella pedagogia cristiana, ma in tutta la pedagogia e nella stessa storia del teatro: nemmeno teatranti come J. Copeau e H. Ghéon, per molti versi così vicini alla sua mente, furono altrettanto disponibili a tanta varietà di festa teatrale. Eppure egli celava tutta questa disponibilità sotto un sottile

velo di diffidenza appena tollerante, talora incline al pessimismo, qualche poco edificante, persino moralistica... Apparenze, che come sempre ingannano.

Ripartendo secondo gradi di età un teatro che egli attuò piuttosto indistintamente (non confusamente), noi potremmo adeguarlo oggi alle esigenze del nostro tempo in questo modo:

a) con i giovanissimi fare del gioco drammatico inventivo, della libera espressione;

b) con i circa decenni fare drammatizzazioni brevi di idee e di fatti;

c) con i pre-adolescenti fare dialogazioni personali e antologie sceniche ricavate da « buoni autori »;

d) con gli adolescenti e i giovani fare della teatralità (sperimentale) sia d'invenzione, sia di « collage » o sia ancora di buona teatralità.

In ognuna di queste proposte siano spontaneistiche o siano testuali, v'è sempre per don Bosco una *possibilità espressiva e liberatoria*, purché secondata a dovere. Tutte queste formule, infatti, egli le attuò nella sua casa di Valdocco al fine di ricreare, istruire, educare, ossia concedere ai suoi ragazzi di esprimere, comunicare, crescere. Ripartendo oggi le sue formule teatrali, come ho fatto, secondo un ordine di età giovanile, non si impongono schemi, non si sviano scopi, non si menoma l'efficacia che tutte hanno per tutti: infatti è possibile, secondo don Bosco, rimescolarle, fare sì che anche i giovanissimi possano recitare testi d'autore, e che anche i più maturi possano recitare testi di spontaneismo e di espressione.

È poi soprattutto nel metodo che tutte queste formule diventano, in mano a don Bosco, partecipate ed espressive. Don Bosco è il santo che siede per terra a dialogare e drammatizzare racconti; che irrompe in chiesa gridando: « Torroni, torroni, chi compera torroni? »; che teatralizza l'incontro con il ministro e il cardinale; che fa il clown come da bambino per farsi capire, rendersi credibile ai ragazzi, trascinare questi ragazzi dove vuole lui: a essere uomini e cristiani per scelta, senza compromessi. La sua chiave liberatoria è la semplicità e la spontaneità: « Quand'è che le cose semplici dispiacciono: quando sono male eseguite e quando si è guastato il gusto dei giovani ». Ecco la preferenza per la partecipazione, il richiamo alla espressione. Henri Ghéon si augurava: « Rouvrons l'église sur la place publique! ». E don Bosco è il santo che scende

sulla piazza, scende per la strada, scende in cortile, siede per terra, per cominciare dal bel mezzo dei ragazzi, coinvolgendoli, facendoli partecipare come a un gioco teatrale, stuzzicandone l'intimo per farli esplodere liberi, per *animarli* a crescere, accompagnarli a diventare « persona ». Un animatore, sì, don Bosco: e rispettoso di libertà; ma anche un integratore e personalizzatore formidabile, che non trascurava certo un vantaggio per conseguire l'altro. Sicché il teatro testuale, « ricavato da buoni autori », trova altrettanta possibilità di presenza.

Penso che, attingendo a tanta apertura di spirito e a tanta ricchezza di soluzioni, attingendo al pluralismo di orizzonti e alla profondità delle intuizioni di don Bosco anche in campo di esperienze drammatiche, l'attuale pedagogia trovi non solo la conferma dell'importanza educativa del gioco espressivo, della drammatizzazione, dello spontaneismo, ma anche — nella saggezza delle norme e dell'invito ai « buoni autori » — l'inveramento più autentico e più adatto ad assicurare gli scopi di liberazione che si vogliono conseguire. È implicita nel teatro di don Bosco la liberazione più ampia, ma insieme una graduale e profonda esigenza di disciplina, atta a costruire nel ragazzo la duplice dimensione « personalistica » dell'uomo e del cristiano. Il chiedo fisso di tutta la sua vita.



Seconda Parte

AGGIORNAMENTO DI TRADIZIONI

La « rivelazione del ragazzo »

Il « gioco del teatro »

La nascita di un copione

L'impianto di scena

Le attività corporee

I capitoli della seconda parte derivano da una serie di lezioni tenute nel 1974-75 al « Corso di animazione musicale e drammatica » presso la sede torinese dell'Università Salesiana in collaborazione con il Centro Salesiano di Pastorale Giovanile.

I/La «rivelazione del ragazzo»

Introduzione pedagogica all'espressione

Il proposito è ora quello di affrontare una materia nuova. Non nuova nel senso di una invenzione tout court, sia perché resta immersa a pieno nelle scienze dell'educazione e in quei loro sviluppi recenti che — teoria e prassi — non costituiscono più novità; e sia perché proprio la specializzazione che ci interessa in particolare è già stata parecchio sperimentata, all'estero da quarantacinque anni e in Italia da almeno venticinque, sebbene solo da ultimo se ne siano accorti gli educatori e gli insegnanti che vi si sono buttati letteralmente sopra (non tutti, beninteso) con notevole applicazione ed entusiasmo e con discreti apporti rispetto alle esperienze anteriori, ma ancora senza una teorizzazione precisa e senza né coordinamento né sistematicità.

Non sarà certo questa la sede per tentare una teoria e una sistematizzazione della materia; sebbene ci rendiamo conto che affrontare un problema nella prassi, e a questo fine istituire un'analisi e condurre un ricerca, sia contribuire qualche poco a quello stimolante tentativo.

Quel che va subito precisato è che non è un trattato di psicologia, applicata alla drammatizzazione, che qui intendiamo introdurre. Gli psicologi, anche in base alle loro scuole diverse potranno forse avere più d'una precisazione e d'una integrazione da fare in proposito e sarebbe bello che il *trattato* ce lo dessero loro. Da parte nostra invece abbiamo solo fatto ricorso a considerazioni comuni, in prospettiva drammatica, per ricavarne qualche stimolo di riflessione e di intervento. Riteniamo di avere svolto un lavoro positivo; ma dove anche emergessero perplessità e addirittura diversità di opinioni sarà pure confortevole avere avviato queste discussioni e questi stimoli, avere in altre parole invitato gli animatori di un teatro infantile e giovanile a riflettere su talune premesse psicologiche, prima di « improvvisare » (come in genere si è sempre fatto) i vari interventi nel campo della pedagogia drammatica.

L'apporto più consistente e anzi il primo impulso iniziale resta quello del francese Léon Chancerel, che nel 1929 fondò in seno all'associazione degli Scouts de France la Pattuglia Espressiva dei Comé-

diens Routiers, formata e operante secondo i principi di fondo che anche noi dovremo seguire. Questa pattuglia divenne talmente nota che si trasformò da dilettante in professionista e fu uno dei principali strumenti della riforma della nozione di teatro, in senso e con spirito eminentemente sociale, avvenuta in Francia negli ultimi decenni. Il « Théâtre de l'Oncle Sébastien », fondato nel 1935 con intenti artistici per bambini e ragazzi, fu una delle attività di questa compagnia di artisti e artigiani associati (anticipazione delle gestioni collettive, autonome dall'imprenditorato teatrale) e costituì un settore di un più vasto e attivo movimento denominato « Centro Studi e Rappresentazioni drammatiche » fondato ancora da Chancerel che vi affiancò anche una stampa specializzata: il mensile « Art Dramatique » e i trimestrali « Cahiers d'Art Dramatique » e « Théâtre enfance et jeunesse ». Chancerel e i suoi « comédiens » hanno continuato anche nel dopoguerra la loro attività, sia nell'ambiente scout dove avevano cominciato, sia su più vasta scala scolastica e educativa, nazionale e internazionale, fino a essere riconosciuti come autorità indiscussa tanto negli ambienti pedagogici come negli ambienti teatrali di tutto il mondo. Ma occorre dire che questo compito fu loro facilitato dalla notevole tradizione antiborghese del teatro in Francia, che — per accennare solo a due nomi molto perentori quando si voglia fare in proposito una verifica — aveva avuto in precedenza l'apporto di un Jacques Copeau e del suo « teatro popolare », e in parallelo quello di un Jean L. Barrault e del suo « teatro totale »: tutti fenomeni di reciproca derivazione e influsso.

In Italia i primi cultori dell'espressione drammatica furono ancora gli scout, sull'esempio di quelli francesi; naturalmente nel dopoguerra. Né la loro prassi, però, né alcuni tentativi di proposta su piano educativo e scolastico più generale vennero recepiti fino a questi ultimi anni. Ciò ha significato un ritardo di pressoché un trentennio nell'aggiornamento della nostra azione educativa, almeno per quanto riguarda applicazioni che derivano direttamente da nuove concezioni culturali e pedagogiche. Concezioni che a volerle restringere al nocciolo s'impennano tutte in una direzione: il *principio personalistico*. Con questo non si sottovaluta la già menzionata grande sensibilità del nostro secolo per il *principio socialistico*, che resta basilare come alternativa agli egoismi e agli autoritarismi comunque operanti; ma a ben osservare questa esigenza sociale, si avverte che essa muove a sua volta e innanzitutto da esigenze liberatorie della persona umana, contro ogni imposizione autoritaristica, e dunque resta recepibile nel principio personalistico di cui si diceva.

La vita contemporanea, grazie ai perfezionamenti delle abitudini e delle comunicazioni sociali, assilla l'individuo da ogni lato e in ogni momento. Prima ancora che il bambino sia in grado di capire viene da ogni parte assillato e condizionato: attorno a lui e in lui premono i rumori, le immagini, le musiche, i giornalotti, la radio, la televisione, i giochi preconfezionati e via di questo passo. Tutto converge e « addomestica » la sua nuovissima intelligenza. Inconsciamente, egli assorbe le stesse identiche cose che tutti gli altri bambini suoi coetanei assorbono. Forse è esistita da sempre una certa deprecabile pretesa della scuola e dell'educazione di livellare agli stessi gradi reattivi il comportamento — che invece è così diverso e così « personale » — di ogni singolo ragazzo. Oggi si aggiunge a questa pretesa scolastica anche la pretesa dei *mass-media* che inclinano a standardizzare su di un unico metro tutti i ragazzi e tutte le culture del mondo. Questo processo tendente a soffocare ogni caratteristica personale del singolo ragazzo, coltivandone la banalità e rendendolo simile alla media, è destinato a continuare negli anni della crescita e della giovinezza; e noi stessi lo abbiamo coltivato, lo coltiviamo, ogni qualvolta massifichiamo l'insegnamento e l'educazione, o quando imponiamo un certo tipo di comportamento fosse anche (è il punto che ci riguarda) su un palcoscenico e per finzione.

La matrice pedagogica dell'attività espressiva, come si vede, è di enorme portata; per cui accostarsi alla persona umana dal semplice punto di vista dell'espressione drammatica vuol dire necessariamente essere parziali e incompleti. Prima di tutto bisogna tenere conto che è in gioco quel sustrato di libertà, è coinvolto quel bisogno di liberazione in cui essenzialmente si manifesta lo spirito. Il ragazzo — si obietta — non può essere libero, essendo immaturo. Però è « uomo »: e come è necessario portare l'uomo a maturazione, così è necessario liberarne sempre più la libertà, muovendo dal presupposto che fin dall'inizio, potenzialmente, egli è già un essere rispettabile e libero. In questo quadro di esigenze va veduta l'attività espressiva: fenomeno secondario e pragmatico quanto si vuole, ma radicato in una situazione umana primaria e perentoria.

A buon conto, come si diceva, non è un trattato di antropologia e di psicologia che intendiamo affrontare: è solo il caso di fare qualche osservazione di tipo pedagogico che ci porti a intendere meglio il significato « personalistico » dell'espressione drammatica. A questo fine basterà osservare la situazione esistenziale del ragazzo e le sue reazioni al mondo che lo circonda.

1. C'è prima di tutto l'età dei « perché »

Non appena un bambino prende coscienza che esiste un mondo estraneo a lui, se ne vuole impossessare; e quando può utilizzare il linguaggio, interroga i genitori per conoscere le leggi che lo reggono. Esplode la litania dei « perché ».

- Perché vai via?
- Per andare a lavorare.
- Perché vai a lavorare?
- Per guadagnare soldi.
- Perché vuoi guadagnare soldi?
- Per mangiare e per vivere.
- Perché ci vogliono i soldi per mangiare e per vivere?
- Lo capirai più tardi.
- Perché non me lo dici subito?...

E via di questo passo. Ogni « perché » è un tentativo di personalizzazione e di reazione a condizionamenti circostanti. Il processo di liberazione comincia...

2. Subentra l'età dei « no »

L'adulto ha detto « capirai più tardi »: « più tardi », « quando sarai cresciuto », è il vicolo cieco dove di solito finisce la serie delle domande. Il bambino è una specie di « rimandato a ottobre », verso una scadenza che gli sembra illimitata. Si sente escluso e reagisce con una serie di rivolte.

- Vuoi uscire con papà?
- No.
- Allora resti in casa con mamma?
- No.
- Bene, dunque vai a giocare in giardino.
- No.
- Scommetto che ti piacerebbe colorare le figurine...
- No.

La reazione ai condizionamenti « addomesticatori » è inconscia ma radicale. La stessa natura si erige a difesa della personalità del piccolo uomo. Non credo quindi che sia da privilegiare il desiderio addomesticatorio degli adulti, quanto piuttosto — nei debiti modi — proprio la contestazione infantile. Il principio « personalistico » e l'atteggiamento espressivo del bambino valgono più delle soluzioni « educative » più o meno improvvisate sui due piedi dagli adulti, quando questo non significhi solo darla vinta al capriccio...

3. Desiderio di conoscere

Un desiderio di conoscenza si accompagna alla rivolta del bambino, se questa è autentica e dettata dalla natura. È il momento in cui il bambino vuole provare tutto, toccare tutto, aprire tutto. Se i genitori inquieti gli proibiscono l'atto perché pericoloso, ecco che il piccolo si ripiega sempre più in se stesso. Se al contrario autorizzano tutto e lasciano che il rischio travolga il bambino, quest'ultimo bruciato ferito o intossicato sente la minaccia di pericoli sempre in sospenso, sempre incombenti e però imprevedibili; così finisce di rifiutare ogni contatto con un mondo davvero troppo temibile e siamo all'introversione. In un caso e nell'altro il blocco è inevitabile.

Resta una soluzione. Rifugiarsi nell'immaginario. Voltare le spalle a un mondo reale che costantemente o respinge o ferisce, e ricreare con l'immaginazione un universo in cui rifugiarsi e realizzare — con comodo, senza pericolo alcuno — esperienze in proprio che consentano di costruire la propria personalità liberamente.

4. È l'età dell'immaginazione

Osserviamo Stefano. Ha tre anni. Vede che il suo papà accende un pezzo di carta accostandola alla fiamma del gas di cucina. Suggerito dall'entusiasmante operazione, vuole ripetere in proprio l'esperienza. Prende a sua volta un pezzo di carta e si avvicina al fornello.

- Stefano, ti bruci.
- No.
- Stefano ti fai male.
- No.

E continua ad avvicinarsi al fuoco. Ma presto sente il calore della piastra. Inquieto, guarda con la coda dell'occhio il papà che osserva le sue reazioni. Non vuole darsi per vinto. Però la sua mano è già rossa. Improvvisamente gli balena in mente la soluzione: allunga la carta a livello della fiamma, ma a tre passi di distanza, e grida trionfante:

— Vedi, lo accendo! Vedi, lo accendo!

La sua immaginazione lo ha salvato dalla sconfitta e dalla bruciatura. Sa benissimo di non avere acceso niente, ma « vede » realmente la fiamma che avvampa sul suo pezzo di carta. È un sistema di compensazione immaginativa che presto nel bambino si generalizza. I suoi affetti, le sue esperienze, i suoi ragionamenti, i suoi linguaggi

tendono a esercitarsi mediante il gioco. Questo gioco è il modo con cui un mondo ancora troppo superiore alla capacità dei bambini e dei ragazzi si adatta alle loro capacità, si rende accessibile a loro, li libera e a poco a poco li fa crescere.

5. Ed ecco la creatività

Effettivamente, il gioco del ragazzo è paragonabile alla creazione artistica. Tutti i ragazzi — dal più al meno, secondo età e indole — si trovano nella felice situazione descritta dal Vico per i primitivi abitanti della terra: « Siccome quelli ch'erano di niuno raziocinio e tutti robusti sensi e vigorosissime fantasie. In cotal guisa i primi uomini del nascente genere umano dalla loro idea criavano essi le cose; ma con infinita differenza dal creare che fa Iddio, perocché Iddio nel suo purissimo intendimento conosce e conoscendole cria le cose; essi, per la loro robusta ignoranza, il facevano in forza di una corpolentissima fantasia. E perch'era corpolentissima, il facevano con una meravigliosa sublimità, tal e tanta che perturbava all'eccesso essi medesimi che fingendo le si criavano; onde furon detti *poeti* che lo stesso in greco significa che criatori ».

Proprio questo tipo di creatività poetica caratterizza il gioco nei nostri ragazzi. Essi danno vita — la propria vita, secondo il proprio mondo — a tutte le cose che osservano e toccano. Il mondo del ragazzo diventa un mondo di finzioni poetiche. Ovunque si posi la sua fantasia, le cose e gli avvenimenti prendono corpo e anima « a quel modo che ditta dentro », secondo una interpretazione tutta personale. Lo documentano i disegni, i dialoghi, i giochi. Soprattutto nel gioco — e particolarmente nel gioco spontaneo, non codificato da tradizioni e regole esteriori, ma scaturito genuino dall'immaginazione infantile — la realtà viene rivissuta in modo drammatico, niente affatto gratuito, ma liberatorio e costruttivo.

Facciamo ancora un esempio. Paolo ha quattro anni. Il suo interesse per una bambola lascia sorpresi. « È un gioco da femminucce » gli dicono per farlo vergognare. Lui non risponde. Non è un gioco da femminucce: è gioco del papà e della mamma. La bambola è soprattutto un pretesto: con quella, Paolo riesce a ri-crearsi in proprio una famiglia nell'angolo d'una stanza, dove rivive tutte le scene che suo padre e sua madre hanno « recitato » davanti a lui senza che egli sia stato ammesso a prendere parte alla vicenda. Certo, Paolo non riesce più di prima a capire il perché e il senso di certi gesti; però in quel modo compensa la frustrazione che ha subito.

Da un lato si è abbandonato alla creatività spontanea, a una drammatizzazione in senso artistico; dall'altro si è liberato da certi complessi ed è riuscito a costruirsi umanamente un po' meglio, sia pure solo attraverso l'immaginazione.

Quello che prende corpo e forma, in questo tipo di creatività (come del resto anche nella creatività dell'artista) è un atteggiamento interiore. È lo spirito che si libera in una espressione, a cui fa da sostegno un'immagine fornita dal mondo esterno.

Questa *immagine* può essere di vario tipo: *visiva* (come un personaggio, un paesaggio, un oggetto) o *sonora* (come un dialogo, una canzone, un « ban », una musica, un rumore) o anche più complessa (come un insieme dove si associano visioni, audizioni, odorati, gusti...).

L'*atteggiamento interiore* che si esprime nell'immagine può dipendere da affettività, da desiderio di potenza, da pure funzioni intellettuali e via dicendo, secondo la illimitata gamma consentita allo spirito.

L'*espressione* che ne risulta è altrettanto variabile, e può essere gioco, scarabocchio, disegno, bricolage... e via via, fino all'opera d'arte. Qualunque essa sia, però, questa espressione consente sempre a un soggetto — bambino o adulto — di liberarsi da un condizionamento o da una preoccupazione di cui egli non può rendere partecipe il resto della società. Per quanto cioè si eserciti socialmente e in gruppo, l'attività espressiva è nel contempo un fatto di liberazione e di crescita che riguarda solo le singole persone, ciascuna a modo suo proprio. Ancora una volta ci troviamo così davanti a un risultato « personalistico » di notevolissimo rilievo.

Scaviamo ancora qualche poco in questo concetto di creatività. Tra l'espressione di un ragazzo e l'espressione di un artista passano oltre che analogie anche grosse differenze. L'artista possiede una cultura e dispone di una vasta quantità di immagini che gli sono fornite dal mondo o che gli provengono dalla storia: tra l'altro può riagganciarsi a creazioni artistiche antecedenti; perciò in gran parte egli fa riferimento alla società. Inoltre, l'artista dispone di tecniche espressive che gli sono state trasmesse e insegnate da maestri, tutte più o meno note anche alla società per la quale intende esprimersi e comunicare. Per il ragazzo, e più ancora per il bambino, le cose stanno molto diversamente. A sua disposizione il ragazzo non ha che l'imitazione dei fatti, delle cose, delle persone. Sono realtà altamente stimolanti le sue risorse creative, che compensano la mancanza di nozioni e di tecniche con un alto grado di capacità poetica, ma restano limitate a un breve giro di orizzonte: la scintillante ve-

trina di un negozio, un cartellone pubblicitario, qualche immagine televisiva, una specie di mostro nei giardini pubblici, l'animale sconosciuto intravisto nel bosco... e cose del genere. Per quanto ricco in se stesso, del resto, il bagaglio linguistico di un ragazzino resta sproporzionatamente inferiore a quello di un artista. E questa povertà di immagini viene aggravata dalla scarsità e inadeguatezza dei mezzi tecnici atti a esprimere e comunicare le idee. Il ragazzo non conosce adeguate tecniche. Quindi può accadere che egli giri in tondo entro le poche immagini capaci di stimolarlo, prigioniero della propria incapacità espressiva, senza fare veri progressi. Dove avrebbe dovuto prodursi una liberazione, subentra la prigionia entro ristretti schemi mentali. Quello che qualche pedagogo ha definito « il giardino chiuso dell'infanzia ».

6. Giardino chiuso

Ci sarebbe da dire molto su questa « chiusura » in cui i piccoli si trovano imprigionati. I giochi con gli altri bambini che non acquistano dimensione liberatoria per la povertà dei temi messi in comune; la scuola che tende a livellare le intelligenze e le indoli su uno standard di comodo per il maestro oltre che su un metro tutto ossequente al sistema, con ampio uso di rituali addomesticatori, atti a porre il ragazzo in piena soggezione sociale; la vita familiare che al di là delle ore riservate ai compiti, ai pasti, al sonno, lascia così poco margine alla libertà di comunicare e di farsi capire dai genitori, a loro volta inseriti in un regime di soggezione sociale... Tutte cose che non basta l'immaginario e il gioco a compensare. A un certo punto il ragazzo si evolve, vuole oltrepassare la cinta del suo giardino, uscire dal dominio del fantastico che gli è bastato per tanto tempo. Non ci riuscirà di colpo. Ritournerà più di una volta, ferito, ai suoi sogni infantili. Ma presto o tardi riuscirà a salire sul muro. Gli resterà da fare un salto e basterà poco a deciderlo: la coscienza di poter picchiare un « grande » della sua scuola, di saper risolvere un'equazione davanti alla quale suo padre rimane impotente, di conoscere una lingua straniera ignorata in famiglia... o anche il superamento di una malattia, un periodo di vacanza, una permanenza all'estero... Il salto è fatto. Il bambino esce dalla routine del suo giardino d'infanzia, è nato un adolescente.

Maria Montessori paragona questa evoluzione a quella d'un bruco. Non è del tutto esatto. La vita e le funzioni del bruco differiscono totalmente da quelle della farfalla, mentre la vita e le funzioni di

un bambino sono già *in nuce* le medesime dell'adulto. Egli è un *uomo in sviluppo*. Tutto pre-esiste nel bambino: il tipo di intelligenza, la volontà di azione, la struttura muscolare, la sessualità e ogni altro suo carattere sono già virtualmente presenti fin dai primi anni. Solo che prima dell'adolescenza tutte queste realtà possono essere sottratte alla norma sociale ed essere devolute al gioco; mentre dopo l'adolescenza saranno sottomesse alla norma comune...

7. Subentra l'età ingrata

Il ragazzo vuole essere « normale » e teme di non esserlo. La volontà di essere come tutti gli altri, in genere, viene interpretata come una inquietudine sessuale. In realtà questa inquietudine copre una grande quantità di preoccupazioni diverse: *problemi fisiologici* (l'evoluzione endocrina avviata dalla nascita, suscita profondi sconvolgimenti e squilibri organici e temperamentali, come ad es. irritabilità, inquietudine, languore psicosomatico, ecc. che possono avere incidenze perturbatrici sul carattere); *problemi affettivi* (si cerca l'amico del cuore al quale si oserà raccontare senza vergogna i propri problemi profondi, domandare in segreto quello che non si sa); *problemi intellettuali* (si vuole conoscere il fenomeno della vita, sapere ciò che esattamente diversifica il ragazzo dall'adulto, e si teme di essere diversi dagli altri).

È dunque l'intera personalità — e non solo la sessualità — che viene messa in agitazione dalla volontà decisa di entrare nel mondo degli adulti. L'adolescente vuole sapersi identico agli adulti, ma nello stesso tempo vuole anche preservare il più possibile la propria originalità e la propria identità.

8. I fattori della personalità

Questa tensione a realizzare autenticamente se stesso, che così viene a mettersi in movimento, si trova però condizionata da alcuni noti fattori, con i quali deve fare i conti l'adolescente: in particolare *l'ereditarietà, l'ambiente, l'educazione*.

a) *Il bagaglio ereditario, fisico e mentale*. Pensiamo all'aspetto fisico: statura, fisionomia, colore degli occhi, formula del sangue... E pensiamo ai grandi tipi caratterologici proposti dal Le Senne sulla base schematica della risonanza (primaria-secondaria), dell'attività (attivo-non attivo), dell'emotività (emotivo-non emotivo): dal che Le Senne ricava i noti otto fondamentali tipi di carattere.

Il carattere *emotivo* è proprio di chi « reagisce all'avvenimento in una forma sproporzionata alla sua importanza ». L'emozione porta a scariche di energie tramite manifestazioni diverse: grida pianti risa entusiasmi esplosioni... o anche ad apparente impassibilità esterna dove l'emozione — spesso intensissima — è appena tradita da un pallore, da una contrazione, da un tremito che specie nei ragazzi è importante percepire. Non sempre l'intensità delle reazioni caratteristiche dell'emotivo è esplosiva o violenta: vi sono tipi che si scaricano lentamente in lunghe meditazioni e ruminazioni. Da una inchiesta dell'Heymans il Le Senne ricava altre caratteristiche dell'emotività: impulsività, mobilità, variazione di umore, intolleranza, superlativismo, compassione « più espressiva che attiva », fervore religioso, scarsa sincerità. I *non-emotivi* restano invece indifferenti e mancano di reazione spontanea in presenza degli stimoli eccitanti.

L'emotività può combinarsi con altri fattori caratterologici che ne modificano le manifestazioni. Tra l'altro la particolare « disposizione ad agire » per cui uno rivela un carattere *attivo* (a prescindere da scopi di guadagno, onori, piaceri, ecc.). Questa qualità « caratterologica » non va confusa con l'agitazione sovente riscontrabile nell'emotivo, né con l'azione derivante da un obbligo o da un controllo. L'attivo agisce per profonda propensione sua propria, che lo inclina ad agire spontaneamente e a vincere ostacoli, al contrario del *non-attivo* la cui disposizione ad agire, pur non mancando in senso assoluto, è inferiore alla media ed è dovuta soprattutto a motivi esteriori (guadagno, carriera, ambizione...).

Terzo elemento di individuazione dei caratteri è per Le Senne il modo di *risonanza o ripercussione (retentissement)* delle impressioni sull'animo dell'individuo. L'emotività e l'attività di taluni individui possono esplodere vigorosamente nel momento dell'eccitazione, ma poi estinguersi rapidamente. Ciò si deve al fatto che ogni impressione trova risonanza immediata ma non duratura nel loro animo. Sono caratteri *a reazione primaria (primari)*; mentre *a reazione secondaria (secondari)* sono quelli in cui le impressioni si ripercuotono solo in un « secondo » momento e però più a lungo e con incisiva persistenza. La « secondarietà » esprime perseveranza, lentezza, riflessione, capacità di inibizione, organicità e sistematicità mentale... La « primarietà » invece è più vicina alla contraddizione tra condotta e pensiero, alla vivacità impulsiva, alla mobilità e alla dispersione... per quanto poi sia, in concreto, difficile imbattersi in caratteri esclusivi dell'uno o dell'altro tipo.

Basti questa breve sosta sul pensiero lesenniano — per quanto

forzatamente sommaria e incompleta — a dirci la complessità dell'uomo e in particolare dell'uomo in sviluppo, con cui dovrà fare i conti chiunque si accinga ad affrontare i problemi dell'espressione. Si tratta di condurre quest'uomo a rivelarsi e, nel quadro caratterologico suo proprio, ad autenticarsi. Il compito è grande e le condizioni sono — *di persona in persona* — quanto mai impegnative.

Il bagaglio ereditario fisico, che taluni psicologi hanno chiamato *terreno biologico*, e certe predisposizioni psichiche da esso dipendenti (senza peraltro ipotizzare qui né predeterminismi né ereditarietà di tipo psichico) costituiscono una struttura-base non trasformabile, con cui dovrà fare i conti tutta la vita dell'uomo. E qui sta un pesante ostacolo che rischia di gravare su tutta la vita di un individuo, perché qualsiasi pressione si eserciti per correggere il suo comportamento al fine di renderlo più socievole o per scopi analoghi, finirà spesso col produrre necessariamente una pericolosa tensione interiore, un trauma continuato.

Naturalmente, soltanto le grandi linee fisiologiche di base della personalità non sono trasformabili. Le linee secondarie e derivanti, specie psichiche restano trasformabili e occorre fare molta attenzione a non pronunciare anzitempo una sentenza definitiva su un ragazzo giudicato « irrecuperabile ». Sentenziare che un ragazzo di 12 anni è « nullo in matematica » o che è un ladro, un bugiardo, un vanitoso e via di questo passo, potrebbe voler dire bloccare la personalità di quel ragazzo in quella stessa linea e renderlo davvero irrecuperabile laddove egli sarebbe stato invece recuperabilissimo. Questo errore pedagogico crea il *condizionamento*, per cui un individuo agisce non più secondo la sua vera natura, ma secondo un riflesso acquisito, forse senza neanche averne preso coscienza: i « ladri », i « matti », gli « anormali », i « deboli » creati dalla scuola e dalla società non si contano.

b) *L'ambiente* in cui vive e opera il ragazzo ha una notevole incidenza sul suo realizzarsi ed esprimersi. Ogni fattore ambientale esercita un diverso influsso secondo il materiale ereditario sul quale opera; e d'altra parte ogni fattore ereditario opererà differentemente in diverse situazioni ambientali. Ereditarietà e ambiente, pur non sommandosi, si integrano nella costruzione della personalità.

Le doti e attitudini innate nel ragazzo contano poco o nulla, il più delle volte, se l'ambiente non offre la possibilità di realizzarle. Il significato e il valore dell'educazione ha un suo inizio e un suo filo conduttore precisamente nell'organizzare un sistema di condizioni

ambientali opportune, dove il capitale individuale ricevuto tramite l'ereditarietà possa sfociare nel massimo rendimento possibile.

Resta ugualmente vero che l'ambiente non è in grado di creare quelle doti o attitudini che non esistono dalla nascita. È inutile, ad esempio, dare lezioni di musica o di canto al ragazzo che non ha nessuna predisposizione musicale. Il fattore ambientale potrà invece portare a piena efficienza talune doti o attitudini, ossia portarle al più alto grado possibile di sviluppo; come pure, certe situazioni ambientali possono inibire lo sviluppo di alcune doti ereditarie e costituzionali.

Poiché nell'attività espressiva « *multae sunt mansiones* » il fattore ambiente vi viene valorizzato al massimo, senza (come si vedrà in seguito) costrizioni di sorta. Quest'azione dell'ambiente educativo e dell'ambiente sociale — come appare da una vasta serie di osservazioni raccolte nel *Journal of Heredity* da alcuni studiosi americani — determina il sorgere di profonde differenze nel comportamento sociale, ossia di spiccate *personalizzazioni* anche in individui che sotto l'aspetto corporeo sono perfettamente identici (come ad esempio i gemelli).

Nell'azione di formazione della persona umana scatta quasi un antagonismo tra l'influsso ambientale e l'apporto ereditario-costituzionale. Quando l'appartenenza all'ambiente prevale sulla padronanza dell'ambiente, la impersonalità si insedia negli atteggiamenti psichici, in quanto l'ambiente tende ad assimilare a sé gli individui che vivono in esso e a standardizzarli. Tendendo l'ambiente a ridurre le differenze e a uniformare l'originalità di ogni persona, è sommamente importante liberare in esso e sviluppare i dati personali di ciascuno.¹

c) *L'educazione* è un altro fattore con cui si trova alle prese l'adolescente. Ed è tutt'altra cosa dal condizionamento; è (deve essere) un'azione secondo la stessa natura del ragazzo, una spinta dal di dentro verso la propria autentica realizzazione ed espressione. Il ragazzo vi resta interlocutore primario. Ha ascoltato genitori e maestri con uno sforzo di volontà, ma poi — man mano che si inol-

¹ Cf E. MOUNIER, *Trattato del carattere*, Alba, ed. Paoline 1950, vol. I, pag. 81. Cf anche H. NEWMAN, F. FREEMAN, K. HOLZINGER, *Twins: a study of heredity and environment*, Chicago, University Press, 1967. Da segnalare ancora A. ANASTASI: *Psicologia differenziale*, Firenze, Edit. Universitaria, 1965 (spec. pag. 80).

Con l'occasione, ringrazio il prof. Giacomo Lorenzini, docente di Psicologia nel *Centro di Orientamento Professionale (COP)* di Torino per la generosa consulenza e i contributi forniti a queste pagine.

trava nell'adolescenza — ha rimesso liberamente e sempre più decisamente in discussione le nozioni e le norme apprese, magari senza disfarsene. Questa rimessa in discussione è un fatto positivo e augurabile sempre: così avviene la liberazione dai complessi di inferiorità, e così viene costruita interiormente una logica, una affettività, una fede da adulto.

Il rischio, anche qui, è rappresentato dai condizionamenti e dalla sopraffazione « addomesticatoria » di certa educazione e di certa scuola. L'adolescente che già si trova a dover lottare con il proprio bagaglio di ereditarietà, se per giunta constatata di essere definito e catalogato a priori, senza possibilità di dire la sua, può tendere a realizzare la propria personalità o *per eccesso* o *per difetto*.

Per eccesso in individui dalla volontà forte: quelli che dissentono dalla scuola, dall'educazione, dalla famiglia, dalla società, se ne mettono al bando, feriti nelle loro convinzioni o scoraggiati da incomprensioni e sconfitte, e contestano tutta una società ritenuta ingiusta e insufficiente. Sono dei « solitari » che poi di lì a qualche anno magari si ritrovano a dirigere enormi imprese nazionali e internazionali, integrati in grossi sistemi economici e politici...

Per difetto al contrario tendono a realizzarsi individui dalla volontà debole, parimenti scoraggiati dall'educazione. Sono i tipi « addomesticabili ». Incapaci di individuare la loro propria autenticità personale, essi « imitano »: imitano i compagni, imitano i grandi, imitano il cinema, imitano la tv, imitano i fumetti. Imitano tutto. Si ripiegano così su un atteggiamento infantile, tipicamente imitatorio. Non è che sia un male imitare, specie quando una capacità creativa quale è propria dei piccoli trasforma fantasticamente e poeticamente le cose, i gesti e le persone imitate. Male è rinchiudersi nell'imitazione degli altri quando è tempo di liberare la propria autonomia e costruire la propria personalità.

Tra l'eccesso della « rivolta » contestataria e il difetto dell'« abdicazione » imitatoria c'è posto per la realizzazione equilibrata della personalità di un giovane. Qui la pedagogia ha molte cose da dire, ma intanto ha offerto sostanziali premesse e ha inquadrato in prospettive di basilare importanza tutto il nostro problema dell'attività espressiva.

9. L'importanza dell'espressione

Cosa fare per facilitare il passaggio dal mondo di sogni e immaginazioni fantastiche (poetiche) proprio dell'infanzia, al mondo di

realtà sociali che attende il ragazzo adolescente? Cosa fare per non imporgli una forma precostituita e preconfezionata, per non « addomesticarlo » entro schemi di comportamento stereotipato, per sforzarci — al contrario — di « liberarlo » e consentirgli di sbocciare personalmente alla vita, secondo le sue proprie attitudini e premesse spirituali?

Bisogna che sia lo stesso ragazzo a *rivelarsi*, a esprimersi per mostrare tutto quello che succede dentro di lui durante ogni fase della sua crescita, ossia mentre si crea e mentre si matura grado grado — dall'infanzia all'adolescenza — la sua realtà di uomo. Di conseguenza occorre metterlo nelle migliori condizioni per potersi rivelare. L'indicazione è di Maria Montessori, che testualmente aggiunge: « Occorre che si sgombri la strada a ogni possibilità di personale espressione da parte dell'adolescente, ossia che si faciliti con esercizi e mezzi esteriori lo sviluppo della sua personalità interiore » (« L'Adolescent »).

Il fondamento e la giustificazione dell'attività espressiva stanno qui. E qui stanno anche i presupposti, le condizioni di metodo che occorrerà seguire per attuarla, in quanto non si tratta certo di un'attività da svolgere purché sia e a scopo principalmente ricreativo; ma si tratta di collaborare il meglio possibile a una *rivelazione personale* che ha per fine la liberazione e la *costruzione personale* del ragazzo che si fa uomo. Da questi elementi definitori dell'espressione (ma non ne tenterò una definizione precisa, per cui occorrerebbero ben altre ricerche!) si possono già desumere alcuni fondamentali principi:

a) L'espressione rifiuta ogni schema imposto, precostituito e preconfezionato, salvo — mi pare molto importante dirlo — quando la materia precostituita o preconfezionata non sia *imposta* ma *proposta* alla libera elezione, alla scelta e all'uso personale da parte del ragazzo. Questa precisazione è necessaria per un equilibrio culturale: non sarebbe giusto rifiutare tutto il patrimonio di letteratura e d'arte che la Storia e l'Umanità possono offrire, solo perché si tratta di materia « preconfezionata »; e nemmeno sarebbe giusto rinunciare a priori a patrimoni religiosi quali il cristianesimo mette a disposizione, solo perché « prefabbricati » e rivelati dall'alto. Il problema non è di far piazza pulita di tutto, come vorrebbero certi maestrini d'oggi, piccoli animatori presi da unilaterale entusiasmo, che riducono i ragazzini e gli adolescenti a ballare in un proprio narcisistico mondo di cui — al limite — non dovrebbero nemmeno fare parte l'albero,

il cane, la sedia, il sasso e il ruscello perché... preconfezionati. Eh no! Il rifiuto di schemi precostituiti, l'esigenza di spontaneità e creatività libere, non esige tanto. Esige solo che si renda il ragazzo autonomo nell'iniziativa e nell'uso di quanto può avere a sua disposizione. Sta benissimo che egli inventi una drammatizzazione spontanea, ma sta altrettanto bene che egli possa recitare un testo di autore: alla condizione metodologica che quella testualità non lo incapsuli minimamente, né lo faccia prigioniero di schemi mnemonici e mimici che non gli appartengono e nei quali non sarebbe riconoscibile né a sé né agli altri. L'impresa è piuttosto difficile, e ciò spiega come in espressione si preferisca « inventare ». Resta comunque valido anche il non-inventare, il ricorrere cioè all'uso di una « testualità » precisa, non « imposta » ma « proposta ». Se mai va lasciata al ragazzo la libertà di manipolarsi poi i testi, adattarseli addosso sulla propria misura fisica e mentale, ri-crearli e ri-esprimerli a modo suo: il che rientra nella testimonianza di sé e della personalità sua propria.

b) L'espressione — per un secondo principio che scaturisce da quanto si è detto — appare anche in partenza un fenomeno che si manifesta diversamente, secondo che rivela o il bambino nella fase del gioco, della fantasticheria, dell'immagine; oppure il ragazzo e l'adolescente nella fase del distacco dall'immaginario, quando entra nella realtà del mondo e della società con tutti i problemi che questo fatto comporta. I due momenti espressivi sono analoghi ma non uguali, per il divario che corre tra le caratteristiche e i bisogni delle due età, l'una tutta immersa nel « gioco », l'altra tutta protesa fuori dal gioco verso conquiste di verità e di originalità. Cosicché non si può parlare di un unico metodo espressivo, ma di un evolversi costante dei metodi di espressione, restando questa un fenomeno sommamente aperto e disponibile secondo i vari soggetti... Sono aspetti sostanziali per capire l'espressione; dei quali, a buon conto, dovremo riparlare quando discorreremo di applicazioni in concreto.

Quello che per intanto resta assodato è che spetta all'attivismo espressivo far esplodere tutta la congerie di condizionamenti e addomesticamenti da cui è circondata l'esistenza e la crescita di un ragazzo, per liberare nei modi dovuti la libertà di quest'ultimo e portarne alla più autentica realizzazione il particolare tipo di personalità. Trovo sintomatico che un educatore come don Bosco, più di un secolo fa, abbia potuto produrre intorno a sé delle autentiche personalità creatrici, pur disponendo di ragazzi e di giovani per niente eccezionali e tutti assolutamente normali. Il fatto è — anche se per

motivi ovvi mi esimo dall'analizzarlo — che don Bosco liberò le capacità creative, la singolare personalità, portandole all'espressione così nel gioco come nella vita, così nell'allegria come nella santità... Un'educazione non di tipo addomesticatorio, ma liberatorio.

Siamo entrati così nel vivo dell'espressione, che non si presenta affatto come un'attività gratuita, ma come mezzo per realizzarsi meglio in mezzo alla società. Guardiamola in faccia, questa espressione, e vediamo quale uso ne fa di solito l'uomo.

10. L'espressione umana compare con la vita

a) Uno strillo esprime l'ingresso del neonato nel mondo; e significa: « Io esisto ». Poi la fame, il dolore, la gioia, si manifestano anch'essi con una smorfia, un grido che i genitori imparano presto a interpretare come segni esistenziali della persona...

b) Di conseguenza il bambino stabilisce un rapporto tra l'emissione del grido e l'arrivo di un beneficio. Il suo grido cessa pertanto di essere gratuito e diventa volontario. Non è più un « segno » ma un « segnale »: è nato un *linguaggio*.

c) Questo linguaggio si arricchirà, grazie ai genitori che insegnano subito al bambino delle sfumature sonore sempre più complesse. Il linguaggio diventa *parola*. Ma la stessa parola talora è inadeguata a esprimere certi atteggiamenti intimi più profondi o più frustranti... Il bambino scoprirà quindi nuovi mezzi di espressione da affiancare alla parola: gesti, suoni, scarabocchi e simili, che gli consentiranno di esternare più completamente se stesso.

d) Finché un qualche educatore, interessato a queste manifestazioni, offrirà al bambino (al ragazzo) certe *tecniche*, che trasformeranno quei gesti in « mimi », quei salti in « danza », quegli scarabocchi in « disegni »... Il guaio sarà che quelle tecniche — molto seducenti — rischieranno di attrarre a tal punto l'attenzione del ragazzo, da fargli dimenticare la loro origine primaria, che era di esprimere innanzitutto la sua personalità profonda: e così la forma diventa più importante della sostanza... Ecco perché ora noi siamo qui a ricercare nell'espressione la genuinità dello spontaneo che nasce dall'interno, più che non il perfezionamento di schemi formali ed esteriori: il salto, ad esempio, più che la danza; il gioco drammatico (la dram-

maturgia) più che il teatro (lo spettacolo); l'invenzione figurativa più che il disegno e la pittura, e via dicendo.

e) Diventa in altre parole necessario preoccuparsi di rifare e restituire al ragazzo una *espressione spontanea*, che realmente permetta alla sua personalità di esternarsi. Ciò perché l'esternarsi è un liberare, un dare sfogo a rigurgiti interni che potrebbero causare turbamenti di carattere; e anche perché aiuta gli altri — gli « educatori » — a conoscere meglio chi si esprime.

f) Arriviamo così alla vera e propria *espressione pedagogica*. Abbiamo detto prima che l'espressione umana è inizialmente un grido esistenziale. Quel grido si evolve in « parola » e in « segni » sensibili, tanto più autentici quanto più procedono dall'interiore in piena spontaneità e libertà. È in ogni caso l'uomo — bambino, ragazzo, adolescente, giovane — che urla per manifestare una sua situazione esistenziale e un suo bisogno di autenticare questa situazione. Non possiamo perciò limitarci alla gratuità di questo esprimersi umano. Dal momento che un adolescente grida un suo bisogno, noi dobbiamo rispondergli. L'*esteriorizzazione* diventa *comunicazione* e la nostra risposta *comunione*. Non nel senso che la nostra risposta si imponga e debba essere subita dal ragazzo, ma nel senso che venga scoperta da lui, assimilata interiormente da lui, riespressa da lui per il desiderio che egli prova di far conoscere a sua volta ad altri le cose che ha appena appreso. Più che l'« educatore » è l'« animatore » che si accompagna al ragazzo: e questa nozione di « animatore » è talmente importante e grande che meriterebbe da sola un non breve capitolo nella trattazione del fenomeno espressivo. Forse don Bosco ne aveva intuito genuinamente il profilo definendo il termine (in sé non felice) di « assistente », che però non voleva incumbente « sui » ragazzi, ma compagno e fratello « fra » i ragazzi. Questo « animatore » poi non è solo « uno » ma sono i molti di cui si compone un gruppo, una comunità, una società, a seconda che possiedono una risposta da dare al « grido » e al bisogno del compagno. Così l'espressione è un perpetuo scambio tra individuo e gruppo sociale (comunità). Un individuo si manifesta liberamente e spontaneamente; ciò facendo chiama e interroga. La comunità sociale gli risponde. Lui assimila la risposta e la ripropone agli altri; ma ciò facendo scopre in sé nuovi vuoti, nuove esigenze e nuovi bisogni. La sua espressione è ancora un grido e la comunità è ancora lì a rispondere... con una catena di domande e risposte senza fine per la costruzione della sua personalità.

11. Che cos'è l'espressione

Dire espressione, dunque, è includere molto più che il semplice gioco piacevole, sebbene la piacevolezza del gioco debba sempre essere presente come una componente naturale. È una manifestazione spontanea dell'io ragazzo, che tramite determinati linguaggi e segni tecnici si offre alla conoscenza e alla comunicazione degli altri per liberare e costruire la personalità propria.

In questa descrizione sono da rilevare alcuni elementi: l'espressione è sempre un fatto di equilibrio tra *spontaneità* inventiva e *tecnica* linguistica ed artistica; tra l'*individuo* (io) da liberare e la *società* o gruppo comunitario che sul singolo agisce e influisce positivamente.

Ognuno di questi elementi richiede di essere valorizzato nel rispetto dell'equilibrio suo proprio. Il clima è quello della spontaneità e della libertà individuale, ma inserita nel contesto sociale di un gruppo. Solo sulla riuscita artistica e sulle tecniche per conseguirla non è il caso di premere molto, perché nessun virtuosismo va fatto prevalere al di sopra della manifestazione di sé secondo le proprie capacità. Perciò siamo e restiamo lontani — *in un primo momento*, ossia fino a maturità personale — dall'arte drammatica intesa in senso spettacolare da offrire a un pubblico. Questo sbocco avverrà, ma in un secondo tempo. Meglio la semplicità più elementare, da cui non può andare disgiunta una poesia sua propria. « Quand'è che le cose semplici dispiacciono? Quando si è *corrotto* il gusto dei ragazzi con rappresentazioni sgargianti » (don Bosco). *Agli animatori si richiede solo l'assimilazione di certe esigenze pedagogiche e uno studio rapido, ma sufficiente, di certi strumenti come la parola, il gesto, il mimo, il colore, la documentazione, la luce e via dicendo...*

12. In sintesi

a) L'espressione è un'attività da coltivare in due fasi di fondo: fanciulli fino agli 11 anni, e ragazzi dai 12 ai 15 anni (adolescenti).

b) Propone orientamenti molteplici, sempre in modo globale, da offrire alla libera scelta dei ragazzi; orientamenti e scelte che:

- sboccano verso attività concrete,
- realizzate in collettivo,
- inserite in un contesto sociale contemporaneo e vivo.

c) Scopo dell'espressione è liberare la personalità mediante la spontaneità, e formare questa personalità con la cultura.

II/II «gioco del teatro»

Profilo generale dell'espressione drammatica

Le caratteristiche più comuni della gioventù di oggi, secondo un elzeviro apparso sull'Osservatore Romano,¹ possono ricondursi a queste:

— *il rifiuto dell'autorità* come elemento esteriore di giudizio: conseguenza in parte della effettiva parificazione delle conoscenze fra adulti e giovani, del diminuito ruolo dell'esperienza come fatto di prestigio nei rapporti fra le generazioni, e soprattutto della disistima che il mondo adulto ha spesso richiamato su di sé;

— *un forte desiderio di autosufficienza e di riconoscimento*, il più delle volte frustrato dalle oggettive condizioni di vita e dalla resistenza passiva della società, nel suo complesso, alla affermazione dei giovani;

— *una sempre più pressante richiesta di responsabilità* sul piano delle scelte personali, e di *partecipazione alle decisioni* che sono di importanza vitale per l'avvenire del giovane e per la società in cui egli dovrà vivere;

— *il senso angoscioso della solitudine*, in mezzo a una folla chiasosa che si agita in un moto frenetico sempre più accelerato, con la dolorosa constatazione che spesso gli adulti, anche i più vicini, sono coinvolti negli stessi problemi, anche essi sfiduciati o indaffarati;

— *il bisogno chiaramente avvertito di avere dei veri leaders* coerenti, leali, disinteressati, autentici modelli di vita da imitare.

Sono caratteristiche di adolescenti nati con l'esplosione delle comunicazioni di massa, alla faticosa ricerca di forme di affermazione di gruppo che li affranchino da un ambiente di pressione culturale cui non sanno immaginare alternative soddisfacenti. Questi adolescenti diffidano di qualsiasi proposta venga dagli adulti: persino nel-

¹ G. P. CARROLL-ABBING, *Una sfida per gli educatori*, in «L'Osservatore Romano», 1.6.1974, p. 6.

l'ambito della famiglia vogliono essere sicuri che non si nascondano secondi fini (fini « addomesticatori ») sotto le manovre diplomatiche dei genitori. Fuori poi, anche i più disponibili hanno paura di sentirsi nuovamente strumentalizzati. Chi vuole la collaborazione dei giovani deve far sentire fin dall'inizio che, se essi sono invitati a prendere delle decisioni, queste saranno rispettate.

In questa diagnosi dell'adolescenza si innesta il problema dell'espressione come risposta e proposta ai giovani. Sappiamo che questa espressione può essere stimolata in varie direzioni creative, ma ne analizzeremo prevalentemente una, quella « drammatica », sia perché è tra le più ricche ed efficaci, e nemmeno di questa sarà possibile dire tutto; sia perché i criteri di fondo, una volta noti ed entrati nelle convinzioni, sono validi anche in altri settori (ad esempio attività figurative, ricerche culturali, attività folcloristiche, musicali, ecc.) dove si applicheranno da sé.

1. L'espressione drammatica

Che cosa sia l'espressione drammatica può essere intuibile in base alla nozione di espressione, che ormai conosciamo, applicata alle attività drammatiche. È bene precisare, a questo proposito, che la parola « dramma » non significa affatto cosa tragica o triste come il termine italiano potrebbe indurre (e di solito induce) a credere; significa soltanto « fatto » o « azione »: tale di per sé è il significato della parola greca « drama ». Abbiamo quindi una « azione » da interiorizzare e riesprimere, un « fatto » da rivivere e da esternare comunicando per suo tramite qualcosa di noi stessi, un nostro bisogno che qualcuno colmerà e una nostra proposta che colmerà dei bisogni altrui...

I francesi indicano l'espressione drammatica con il termine « jeu dramatique », i tedeschi (e i fiamminghi) con la parola composta « Laienspiel » che significa « azione drammatica » (Spiel) « non erudita » o « laica » (laien) essendo un tempo solo eruditi i « chierici ». In entrambi i casi è coinvolta una *drammaturgia* e una *spontaneità* di gioco che appaiono più efficacemente rese nella sintesi francese « jeu dramatique »: *gioco drammatico*.²

Con una definizione descrittiva l'espressione drammatica si può individuare in tre dimensioni: è *gioco drammatico*, è *teatro totale*, è *pubblico partecipante*.

² Per esemplificazioni (specie sul Laienspiel) cf. M. BONGIOANNI, *Il Teatro Giovanile di Espressione*, ECS, Torino 1971.

a) È gioco drammatico

I ragazzi ignorano il nostro intento educativo, che del resto avviene anche per noi un fatto umano vitalistico, e perde la vecchia pretesa di coinvolgerci in veste di « pedagoghi »: siamo dei compagni di viaggio, con un bagaglio di esperienze e una carica di testimonianze che non ci proponiamo affatto di imporre, ma solo di offrire alla libera scelta dei ragazzi.

A questi ragazzi l'espressione è proposta come attività appassionante, divertente, riposante: un « gioco » nel senso più bello della parola; qualcosa da cui si ricava serenità, a cui ci si dispone allegramente dimenticando i cattivi umori e le seccature che — addirittura — possono anche essere riespresse e vinte nel gioco (i primi ragazzi di don Bosco riesprimevano scenicamente le minacce e la cacciata dalla loro sede, scaricando e svelenando così i malumori!). Sicché l'espressione conserva del gioco l'elemento caratteristico e piacevole di nascere da un'esigenza spontanea del ragazzo, di esserne anzi la più naturale aspirazione e perciò la preferita.

Il carattere tipico del gioco, a qualsiasi età, è la creazione. Creazione del ragazzo che lo realizza, mentre gioca nel modo a lui preferito, rivelando il suo carattere, le sue tendenze (il « leader » che fin da piccino gioca a « fare il capo » e ne mostra la concezione sua propria!).

Si tratta di gioco « drammatico », dove l'aggettivo indica la stretta connessione di questo genere di gioco con il mondo del teatro, in quanto è *gioco realizzato teatralmente*, almeno perché suppone personaggi che dialogano e agiscono tra di loro, entro un certo ambiente vicino o lontano e in una certa epoca di oggi o di ieri...

b) È teatro totale

Si tratta però di un tipo tutto particolare di teatro, che si ricollega a una caratteristica e precisa corrente del teatro moderno chiamata teatro totale, ampiamente descritta dall'attore e critico francese Jean Louis Barrault nelle sue *Riflessioni sul teatro* (ed. Sansoni). Egli chiama « teatro totale » quella « forma di espressione che ammette l'utilizzazione totale di ogni mezzo teatrale di cui fruisce sia il personaggio umano — cioè canto, dizione lirica, dizione drammatica, grido, respiro, fiato, silenzi, mimo, arte del gesto, gesto simbolico, gesto lirico, danza, ecc. — per un lato; e sia la stessa arte teatrale — e cioè luci, scenografia, costumi, rumori, macchinari, ecc. — per altro lato ».

Spieghiamoci questa pur chiara definizione. Nel mondo del teatro esistono notoriamente varie categorie di persone raggruppabili in tre categorie di fondo: i creatori, gli attori, i tecnici. Ognuna di queste categorie (i cui confini reciproci non sono netti come si crede, essendo ad esempio anche gli attori e i tecnici in qualche modo creatori) si specifica poi in numerose altre, ben distinte fra loro: scenografo, costumista, luminista, rumorista, buttafuori, ecc., nel settore tecnico; primario, generico, caratterista, ecc., nel settore attori; autore, sceneggiatore, regista, aiuto regista, ecc., nel settore creativo. Queste categorie sono state talmente schematizzate e fissate dal teatro, che è difficile concepire uno scambio di mansioni tra le sottocategorie e — soprattutto — tra le categorie: un cantore non è mimo o danzatore; uno scenografo non è attore; un costumista non entra in scena e non interpreta nulla...

Il *teatro totale* butta all'aria queste categorie e rimescola del tutto le carte. Non esistono più scompartimenti e tutti sono « attori ». Autore e regista compaiono in scena ed agiscono. Entrano i costumisti a rivestire gli attori, o magari se stessi come attori. Gli scenografi portano attrezzi e mutano scene a vista. Tutto, insomma, diventa « teatro »: *teatro totale* appunto.

Evidentemente affiora una certa esigenza di versatilità nelle capacità delle persone chiamate ad agire in scena. È probabile che uno scenografo debba cambiare una scena sul ritmo d'una musica, che un attore debba dire una battuta su un pezzo di danza, che un costumista debba trasformare un personaggio nel tempo d'una sigla corale o di un « ban »... Non è che si esiga, nel caso, il massimo della perfezione (tanto meglio se c'è): si esige solo il massimo di se stessi, della propria dedizione e delle proprie capacità. In altri termini, il « teatro totale » tende a valorizzare l'individuo — nel nostro caso il ragazzo e il giovane — considerato nel suo complesso, facendo tutti protagonisti e ognuno protagonista in tutto.

I nostri ragazzi rappresentano quello che hanno creato insieme ai compagni di gruppo, indossano costumi confezionati con le loro proprie mani, allestiscono la scena con pannelli ideati e confezionati di loro iniziativa e con i loro colori, illuminano l'ambiente con le lampade dei propri tavolini... Cosa importa che un ragazzo posseda una splendida dizione, se poi non sa esprimere con un gesto mimico un entusiasmo interiore e una fede, una delusione e un dolore?... Egli deve invece integrarsi in una totalità di risorse sue proprie, e proprie del suo gruppo, di modo che dall'insieme risulti qualcosa di convincente. I « primi attori » specializzati in numeri di bravura in-

teressano poco: interessa la bravura totale, nella totalità della espressione e della comunicazione, dove ognuno si inserisce (si esprime e si realizza personalmente) per tutto il meglio che può dare di se stesso.

c) *È pubblico partecipante*

L'espressione drammatica, infine, esige anche un pubblico partecipante. Tutto il teatro suppone un pubblico, e ogni pubblico di teatro ha da essere « partecipe » nel senso di comunicare in atto con la scena — come diceva Jacques Copeau — *con le stesse parole, nello stesso momento e con lo stesso cuore*. Ma nel caso dell'espressione occorre qualcosa di più e bisognerebbe in proposito parlare di « partecipazione totale ».

Un po' come nel teatro orientale, soprattutto cinese, dove il teatro è un fenomeno complesso, che dura una giornata intera e anche più, e dove gli attori bevono il tè e consumano i pasti in scena così come il pubblico beve il tè e consuma i pasti in platea. Non si dice, con ciò, che quel sistema proprio di una tipica cultura debba essere trapiantato materialmente tra noi. Ci offre però un elemento autentico, che dobbiamo valorizzare: il teatro è un gioco comune di attori e di pubblico insieme, dove non è detto che al pubblico sia negato di interloquire o proibito all'attore di interloquire con gli attrezzisti e col pubblico...

Durante la rappresentazione di « Nerone è morto? » di Miklos Hubay, allestita dal Teatro Stabile di Torino nel 1974, l'attore Franco Branciaroli (Nerone) doveva apparire dopo l'uccisione di Poppea in cima a una gradinata, investito di luce. Apparve, ma i tecnici non accesero i fari. Egli spalancò le braccia e gridò: « Manca la luce! » e subito i fari gli brillarono addosso. Pochi tra il pubblico si accorsero dell'interlocuzione rivolta ai tecnici, tanto essa *entrava* nello spettacolo (la mancanza di luce poteva anche riferirsi alla mancanza di Poppea!). Fu solo un caso, ma basta a dimostrare come sia possibile drammatizzare una improvvisazione con i tecnici o con lo stesso pubblico senza che ne scapiti la comunicatività della rappresentazione. Esistono mille modi per interloquire *dalla* scena e *con* la scena.

Spesse volte, intanto, la rappresentazione è mediata da un presentatore, o speaker. È bene anzi che ci sia, soprattutto quando il pubblico è uso a un tipo tradizionale di teatro e si trova perciò impreparato ad accogliere l'espressione. Questo presentatore dovrà avere doti particolari di simpatia, comunicativa, convincimento; e anche

disporre dei requisiti di autore-attore-tecnico secondo i canoni del « teatro totale ». Ma quel che più conta è che non deve tanto sentirsi « attore » quanto sentirsi « pubblico » e inserirsi dalla parte della platea per condurla a partecipare alla scena. L'errore più frequente che si commette dagli speakers è quello di atteggiarsi a « padron di casa » dal palcoscenico. Occorre ribaltare la situazione e assumere la parte degli ospiti di platea: quelli che plaudono o dissentono, quelli che ammazzano l'attesa con uno scambio di battute e di barzellette, quelli che (animati da lui) sono pronti a intervenire sulla scena per eseguire un lavoro (previsto o imprevisto), quelli — persino — che hanno diritto a interloquire con eventuali esperienze vissute³ o, comunque, a chiedere spiegazioni di certe soluzioni sceniche e, perché no?, di certe tesi che potrebbero esigere un dibattito. Può darsi che in questi casi la rappresentazione rischi di piegare al dialogo e al « forum », al dibattito e al processo, ma ciò può anche essere previsto e opportunamente risolto, là dove una certa scaltrezza, una certa esperienza e una certa pratica espressiva hanno assicurato un rodaggio di gruppo fugando le paure dell'imprevisto.

Comunque — con presentatore o senza — è necessario che il pubblico si senta inserito e attivo, sia portato a capire il perché di *quei* metodi espressivi propri del teatro totale, e se non capisce possa rivolgere delle domande, assumere un tipo di comportamento, ottenendo adeguate risposte dalla scena. Anche questo fa parte del « teatro » e anche il pubblico diventa attore nel « teatro totale ». La cosa è possibilissima tra i bambini, perché non dovrebbe esserlo tra i ragazzi, i giovani, gli stessi adulti?

Le più recenti esperienze italiane di espressione drammatica nelle scuole hanno sottolineato la totale abolizione del pubblico. Tutti i ragazzi partecipano in qualche modo al gioco drammatico, non per esporsi all'applauso di una platea, ma per bisogno di creatività, per conoscenza di se stessi e per la soddisfazione di esprimersi. È una soluzione che accentua le nostre impostazioni di metodo, ma che potrebbe diventare controproducente se troppo radicalizzata. Per più motivi. Intanto si preclude al ragazzo la « verifica » delle sue capa-

³ Con il collettivo del Teatro Stabile di Genova, Luigi Squarzina scrisse e allestì per la stagione 1971-72 *Otto Settembre*, recitato in varie città d'Italia a commemorare il trentennio della Resistenza. In veste di partigiani, alcuni attori scendevano a un dato momento tra il pubblico rivolgendo a taluni spettatori scelti a caso la domanda: *Dov'era lei l'8 settembre 1943?* Dalle risposte nasceva un dialogo di partecipazione improvvisato, vivo, molto stimolante ed efficace.

cità espressive e comunicative, che solo un pubblico può fornire; secondo, si annulla un'esperienza culturale come il teatro, che fa parte del patrimonio della vita sociale e della civiltà; terzo, si ripiega narcisisticamente il ragazzo su se stesso, troppo elevando a « misura » il suo proprio sentire, sia pure di gruppo; e infine non è detto con ciò che sia eluso quel pericolo di « divismo » e di « esibizionismo » che si paventa in presenza di pubblico e che si affaccia ugualmente anche nel solo lavoro di gruppo, tra compagni (il problema è ovviare altrimenti i pericoli che si affacciano sempre in ogni lavoro educativo). Ma con ciò anticipiamo già problemi di metodo che dovranno essere esaminati a parte. Fermiamoci solo ad ammettere la presenza di un pubblico, purché sia un *pubblico partecipe* dell'espressione.

Questo particolare profilo della espressione drammatica si preciserà ancora meglio se ora riprenderemo da un punto di vista strettamente attinente al gioco teatrale e alle sue esigenze alcuni concetti già indicati, ossia i concetti di *spontaneità*, di *creatività*, di *animazione*.

2. Espressione spontanea

Cominciamo con sottolineare ancora una volta l'importanza di assicurare a bambini e ragazzi la possibilità di estrinsecare liberamente, senza timore di sanzioni e senza attesa di ricompensa (fosse anche solo l'applauso) i loro stati d'animo, le loro impressioni, le loro intuizioni, i loro « colmi » o i loro « vuoti » interiori.

È l'importanza della *spontaneità*.

Maria Montessori avvertiva che solo nella misura in cui un ragazzo riesce ad esprimersi spontaneamente e liberamente, un educatore può realmente conoscerlo e favorire così il suo sbocciare alla vita. Ma questa *necessità di conoscenza* non è la ragione unica per favorire l'espressione; ve n'è un'altra indicata e sfruttata da Jacob-Levy Moreno⁴ in quella sua tecnica psicoterapica denominata « psi-

⁴ J. L. Moreno, scomparso nel 1973 negli Stati Uniti, fu uno psicologo di origine rumena (Bucarest, 1892). Fin da quando esercitava psichiatria a Vienna, innamorato di teatro, aveva fondato un « teatro della spontaneità » dove ogni personaggio doveva improvvisare la sua parte. Emigrato nel 1926 in America (USA), estese ampiamente il movimento psicodrammatico con ricerche non solo in ambito giovanile, ma — dato il valore terapeutico da lui ascrivito alla drammatizzazione — negli ambienti carcerari, ospedalieri, militari. La sua opera principale « Who shall survive » è stata tradotta in italiano con il titolo *Principi di sociometria e di psicoterapia di gruppo e Sociodramma* (Milano 1964). Interi

codramma », ed è il *valore di liberazione* (e per conseguenza di ricostruzione e di crescita personale) rappresentato dall'espressione spontanea.

Secondo la scuola del Moreno l'esteriorizzazione dei pensieri personali durante improvvisazioni sceniche, e la loro analisi per mezzo del direttore (animatore) del gioco, costituiscono l'essenza di una terapia, applicabile ai bambini e agli adulti. Sin dai tempi di Aristotele si conoscono gli effetti catartici dell'azione drammatica sullo spettatore, ma Moreno intuì per primo i suoi benefici sull'attore stesso, domandandogli di essere sempre spontaneo, di rappresentare il proprio personaggio per proprio conto, abbandonando l'idea e ogni preoccupazione di fare effetto sugli spettatori.

L'idea dello psicodramma gli venne ascoltando le confidenze dello sposo di una giovane attrice che eccelleva nelle parti di giovinetta romantica, ingenua e dolce, mentre in casa era una vera e propria megera, sempre pronta a ingiuriare e picchiare il marito. Moreno le ribaltò i ruoli teatrali: le chiese di fare la parte di donne cattive e bisbetiche, vale a dire di non contraffare se stessa mostrando una dolcezza che non possedeva, ma di mostrarsi tal quale era nella realtà quotidiana. Ottenne così una vera e propria trasformazione nel comportamento privato della donna, che rivelandosi a se stessa fu dapprima sorpresa, poi sconcertata, infine cambiò e a poco a poco restituì la pace in famiglia. Il principio socratico del « conosci te stesso » opera in questa sorta di teatro, con tutte le conseguenze liberatorie (terapeutiche) del caso.

Le sedute dello psicodramma sono divise in tre parti: la *messa in atto*, durante la quale l'animatore del gioco si sforza di fare scomparire ogni soggezione dagli attori, mettendoli a proprio agio e discutendo con loro la parte; il *gioco drammatico*, che consiste nell'improvvisazione su un soggetto scelto precedentemente insieme; la *discussione finale*, dove si commenta il gioco di ciascuno, le reciproche azioni con cui si è svolta la parte, la loro « resa », e dove ognuno dice tutto ciò che ha appreso di sé, magari coadiuvato dai compagni. Non si pensi che questo teatro, in quanto « terapia », sia riservato a soggetti anormali, ritardati o depressi o malati. Esso sottolinea invece l'evento « liberatorio » per chiunque, in quanto chiun-

movimenti giovanili e operai di teatro, anche di importanza internazionale come ad esempio il « Teatro Campesino » sorto nella California statunitense sembrano ispirarsi a principi moreniani. Certo vi attinse lo scrittore drammatico Peter Weiss nel suo *Marat-Sade* dove fa recitare da carcerati i fatti della Rivoluzione Francese.

que — specie un ragazzo — ha inquietudini interiori da esteriorizzare e portare — senza ansie, senza traumi — davanti all'esame di se stesso per riconoscersi, liberarsi, migliorarsi. Non per nulla il Moreno fece uso del suo teatro non solo come metodo di cura ma in primo luogo come mezzo di perfezionamento personale, come mezzo di selezione dei candidati a certi posti di lavoro che necessitano di molta apertura e grande tatto nelle relazioni umane, e come apprendimento per taluni mestieri, specie di tipo commerciale.

Il principio e il metodo sono validi insomma per tutto il teatro espressivo, dove senza dubbio è preferibile vedere la colpevolezza e la brutalità esercitarsi, riconoscersi, svuotarsi e venire in odio nel quadro collettivo e rassicurante di una attività drammatica organizzata, piuttosto che essere lasciate ai casi della vita dove le conseguenze sono sempre imprevedibili e rischiose. In questo senso il gioco drammatico costituisce un piacevole « esame di coscienza » e non per niente in mano agli animatori tedeschi del Laienspiel ha potuto essere adoperato come esercizio spirituale...

3. Espressione creativa

Al di là della spontaneità e strettamente conseguente ad essa sta il pregio della *creatività*. E siamo di fronte a un altro aspetto essenziale dell'espressione, altra condizione da rispettare e coltivare, se dal gioco drammatico si vogliono conseguire gli effetti educativi suoi propri. Promuovendo il ragazzo ad esprimersi come intende lui e senza un suo interesse immediato, gli si dà insieme quel senso del creare disinteressato che è sempre più raro nel tempo della tecnologia perfezionistica, del giocattolo preconfezionato e condizionante, del gioco radioguidato o teleillustrato.

Ovvio che non si possono abbandonare bambini e ragazzi a creazioni allo stato brado, dove in genere essi non riescono mai ad esprimere sinceramente e compiutamente se stessi e le loro intuizioni, mancando di linguaggi e di tecniche adeguate per farlo. Se lasciamo fare esclusivamente a loro — come si è potuto costatare in più occasioni, durante sedute scolastiche di « teatro-gioco » — viene fuori assieme a certa genuinità latente anche un'abbondante dose di cattivo gusto e di grossolanità, che incrostano e travolgono il meglio dell'espressione mentre espressione non sono nel vero senso, derivando piuttosto dal reciproco incoraggiamento infantile alla piccola buffoneria. Questo elemento è falso. L'animatore ha quindi un certo

compito frenante e selettivo da svolgere. Ma lo deve svolgere senza pre-imposizioni, ossia non prima che il ragazzo abbia liberamente tentato le proprie forze creatrici. Potrà dire al ragazzo che una certa battuta a suo parere « non rende », che un certo gesto « non quadra », che certe cose « non funzionano »; ma non deve sottrargliene l'invenzione. Solo quando il ragazzo ha esaurito tutte le proprie risorse e si è reso conto della difficoltà « tecnica » di dire o di fare quello che intende in cuor suo, solo allora, al seguito e non in anticipo del ruolo creativo del ragazzo stesso, l'animatore potrà anche suggerirgli una tecnica più adeguata, e in ciò conducendolo più a scoprire e ad esprimere quella tecnica in proprio, che non ad applicarla su imitazione. Meglio ancora se invece di essere lui solo a intervenire è il gruppo; o lui, ma nel gruppo.

Georges Dobbelaire, tra i più noti animatori del teatro d'espressione in Francia, descrisse un tipico esempio di questa situazione e dei modi di uscirne. « Si drammatizzava — dice — san Francesco, e davanti all'entusiasmo del gruppo il gioco o rappresentazione si era creato spontaneamente. Una rappresentazione, un gioco, grave, dove cioè non si trattava assolutamente di fare del chiasso, ma piuttosto di celebrare. Nel gruppo c'era un ragazzino dagli occhi vivacissimi, Paolo, che mostrava esagerata agitazione e che voleva essere tutto: il vescovo, la madre di Francesco, il padre, l'amico e naturalmente san Francesco stesso. Un mio collega mi fece cenno di stare in guardia. Io però accondiscesi ad assegnare a lui la parte del poverello di Assisi. Fu un disastro. Sulla strada di Assisi, che si snodava da un capo all'altro del prato di giochi, quel san Francesco appariva come un buffoncello che rappresentava la povertà con grande retorica di gesti e con molto scandalo dei compagni. Ma poiché si trattava di un ragazzo intelligente, Paolo si rese subito conto della nostra comune ostilità intorno a lui. Cominciò a controllare i propri gesti. Stò per un attimo e sembrò riflettere: forse pensava alla povertà del santo, si sforzava di trovare un modo per ricostruire la sua offerta a Dio. Dopo un po' di pausa si riprese, molto lentamente. Ogni gesticolazione era scomparsa, si avvertiva qualcosa di nuovo, tradotto impercettibilmente in quella flessione di spalle, in quella posizione a mani aperte... Camminava nel silenzio più assoluto, con un raccoglimento che conquistava tutti. Quando infine, giunto al limite del prato, Paolo fuggì via singhiozzando, io non sapevo più che pesci pigliare, perché a volte non è facile né possibile comportarsi da adulti. Più tardi il mio collega mi parlò del cambiamento che Paolo aveva fatto da quel giorno. Evidentemente non era stato solo il gioco dram-

matico a creargli una spiritualità: ma fu certo l'occasione di una profonda presa di coscienza ».⁵

La creatività opera dunque su doppio fronte: quello esteriore dell'azione scenica, e quello interiore della costruzione personalistica. La potenza creativa del ragazzo ha un presupposto in questo: che egli sente quello che fa e sente la comunità che lo circonda, per trarre da atti e da persone motivi per conoscere se stesso e arricchirsi. Dopo di che è pienamente intuibile quale enorme valore abbia, per un ragazzo, il riuscire a « creare », ossia a dar forma a ciò che sente.

4. L'animatore dell'espressione

Sia la spontaneità che la creatività del ragazzo, per essere debitamente stimolate a funzionare, hanno bisogno di animazione. Si affaccia così una tipica figura dell'espressione, l'*animatore*, con il ruolo che in educazione ha l'educatore, e in teatro il regista, senza però essere (soltanto) né l'uno né l'altro in quanto l'impegno che l'animatore è chiamato ad assolvere è qualcosa di più esigente. Chi o cosa è dunque l'« animatore » e come deve essere esercitata l'« animazione »?

Queste domande, tutt'altro che semplici, hanno stimolato discussioni e persino polemiche in campo educativo, teatrale, espressivista. Una risposta è stata tentata dal sottoscritto in tandem con Gian Renzo Morteo in alcuni articoli e interviste apparse sul mensile « Scuola Viva » (SEI, Torino) in vari numeri del 1972-73 e in particolare nel settembre (n. 9) del 1972. Dopo una certa confusione di idee emersa tra l'altro a un convegno sul teatro giovanile organizzato lo stesso anno dalla Mostra di Venezia, noi credemmo utile una puntualizzazione sia dell'« iter » del concetto di animazione, sia del suo significato.

a) L'iter ⁶

Animazione è un termine che ci giunge dalla Francia dove ha preso forma negli anni '60 (si vedano ad esempio i tre *Cahiers pédagogiques* dedicati al teatro e alla scuola nel decennio in parola). Lo ha illustrato nel 1967 l'animatore capo della *Maison de la Culture*

⁵ GEORGES DOBBELAIRE, *L'expression dramatique et l'enfant*, Fleurus, Paris 1958, p. 45.

⁶ Sottolineo in particolare alcune considerazioni di G. R. MORTEO, *Animazione e Drammaturgia*, in « Scuola Viva » (1972), n. 9, p. 22 ss.

di Grenoble, Georges Béjean, le cui tesi non si discostano dalla media delle varie tesi francesi (e anche svizzere). Secondo Béjean l'animazione ha alcuni compiti precisi:

- *informare* (sugli autori, sulle opere, ecc.);
- *formare* una capacità di giudizio (con discussioni collettive, confronti di punti di vista, ecc.);
- *diffondere conoscenze* (studio di stili, di tecniche, metodi di lavoro, problemi di collettivo, ecc.);
- *infine sintetizzare* (stimolare interessi, coinvolgere, dare la possibilità di esprimersi, dialogare con gli altri, ecc.).

Diversi, secondo Georges Béjean, sono gli interventi possibili per attuare tutti questi compiti:

- illustrare e discutere ciò che già esiste in atto, come spettacoli, programmi musicali, letterari, artistici, ecc.: *animazione classica*;
- formare un collettivo di gruppo e di pubblico con sue precise esigenze, in grado di individuare i propri bisogni e di pretenderne il soddisfacimento: *animazione di ricerca* (si pensi all'animazione di un collettivo di immigrati, di un collettivo operaio, di un collettivo di periferia...; veglia sulla « motorizzazione » o altro problema...);
- stimolare le risorse individuali e di gruppo, sia per rispondere alle esigenze del contesto sociale in cui si opera, sia per elaborare un buon lavoro d'insieme: *animazione creatrice*.

Secondo Béjean questi tre modi di attuare l'animazione non si escludono a vicenda, ma al contrario possono e devono integrarsi. Del resto, ogni animatore adotterà i criteri e le tecniche che le situazioni concrete indicheranno come più opportune. L'essenziale è che la cultura non sia più considerata come un oggetto esterno, che siamo invitati a contemplare da spettatori, bensì come un fenomeno interno, vivente, complesso e in perpetua elaborazione: « Non più una cultura preconfezionata, ma una cultura in via di costruzione ».

In questo quadro, per il mondo d'oltralpe, l'animazione è un modo nuovo (anche *creativo*, ma non solo, essendo possibile anche un modo *classico* e un modo di *ricerca*) per accostare il teatro o altri fenomeni culturali.

Per il mondo italiano — soprattutto per il mondo dell'educazione e della scuola — questo concetto di animazione ha subito una modifica in senso unilaterale: è diventata un modo di mettere in causa il teatro, di rifiutarlo (così come esiste) e di riproporlo *ex-novo*. In

pratica, delle tre forme di animazione ipotizzate in Francia si è accettata solo la terza: *l'animazione creatrice*. Evidentemente per sfiducia nel teatro formalizzato tradizionale, tanto legato a leggi da toccare l'autodistruzione; ma forse anche, e non poco, per unilateralità culturale e per mancanza di una vera visione panoramica del problema. La scuola italiana sembra aver capito solo l'aspetto più appariscente dell'espressione: quello dello spontaneismo creatore, mentre esiste ed è attuabile anche uno spontaneismo di conoscenza (classica) e di ricerca. Se dal campo teatrale passiamo a quello musicale, il fatto appare abbastanza clamoroso: sarebbe come rifiutare ogni testualità musicale perché « preconfezionata » e non « improvvisata » creativamente. Eppure gli educatori italiani accampano simile esigenza in linea teatrale! Di qui le possibili polemiche....

b) *Che cosa significa animazione*

Il significato di animazione è dunque da ampliare, al di là dell'attività creatrice, anche nella direzione della conoscenza di ciò che già esiste, e nella direzione della ricerca di ciò che comunque può rispondere a determinate esigenze umane e culturali. Attuata questa fondamentale apertura d'orizzonti — dove accanto al « gioco drammatico » trova posto anche l'eventuale « recita preconfezionata », purché attuata con certi criteri di animazione e di spontaneità — chi sarà dunque animatore e come dovrà agire in pratica?

A costo di sconvolgere certi schemi mentali (che non definisco tradizioni), i criteri ⁷ mi sembra debbano essere i seguenti:

— l'animatore non deve essere un dirigente né un capo né un leader: non ha insomma da essere un comandante del gruppo: annullerebbe ogni spontaneismo sia creativo, sia di ricerca e sia di conoscenza, imporrebbe schemi...

— l'animatore non deve nemmeno essere un regista drammatico o un direttore di scena o un mattatore, per i medesimi motivi...

— l'animatore non deve nemmeno essere un modello ideale di uomo (tanto meglio se lo fosse! non dovrebbe però mostrarlo) ma solo l'esempio specifico di un modo di essere uomo. Ad esempio: l'uomo che sa fare le fotografie. Oppure: l'uomo che sa cosa significa amare Dio e gli uomini...

⁷ Desumo e condenso idee già da me espresse in *Verifica di posizioni tra scuola e teatro*, in « Scuola viva » (1972), n. 3, p. 36 ss., e in *Componente soggettiva dell'Espressione* (ibid. n. 9, p. 16 ss.).

— allo stato attuale delle cose un insegnante non può essere un buon animatore; può usare tecniche di animazione, ma non essere animatore: gli insegnanti infatti — e con gli insegnanti una tipica categoria di « educatori » — sono innegabilmente depositari di un'autorità...

— non necessariamente l'animatore è un solo individuo: in seno a un gruppo possono agire insieme più animatori...

— è animatore colui che sollecita con la sua presenza l'interesse per il suo modo di essere uomo, di comportarsi da uomo, di testimoniare come uomo; e che aiuta con le sue conoscenze a risolvere tutti i problemi che quell'interesse suscita; e tende ad essere catalizzatore tra coloro del gruppo che lo accettano.

Sono precisazioni che andranno approfondite quando si parlerà di un importante aspetto dell'espressione: l'attività di gruppo. È in essa che si stempera la figura dell'animatore. Costui vi vanifica la sua presenza di « pedagogo » o di « regista » o di « celebrante » per stare al gioco d'insieme con tutti i componenti del gruppo, al loro stesso livello, salvo a essere riconosciuto dagli stessi ragazzi come « leader » in precise circostanze. In base alla legge dello spontaneismo, *si anima per lasciare i soggetti animati liberi di operare secondo autonomia di scelte e responsabilità di azione*. I ragazzi non respingono l'adulto come tale, purché la sua presenza permetta a ciascuno e al collettivo di agire e scoprire, facendosi lui compagno di ricerca, di creatività, di espressione, con spirito giovane e capace di stare con i giovani, disponibile alle loro problematiche e a servizio delle loro riflessioni, senza ovviamente il dovere di dire sempre di sì, ma conscio di porre il suo eventuale dissenso su un piano di perfetta uguaglianza, stimolando verifiche per le ultime scelte. Un adulto può anche animare a livello di « leader » nel momento e nella misura — beninteso — in cui la sua « leadership » è decisa dallo stesso gruppo. E non è detto che debba rimanere sempre tale: a un dato momento il « leader » sarà un altro — magari uno dei ragazzi che in quel momento ne « sa » di più — e tutto andrà benissimo: anche un adulto non ha mai finito di imparare, e anche dei ragazzi possono avere qualcosa da insegnare.

Quando l'animatore adulto sia capace di inserirsi in questa prospettiva, ben venga la sua presenza, e sia possibilmente *pluralistica*: vi sia cioè nel gruppo l'adulto lavoratore, l'adulto genitore, l'adulto professionista, l'adulto religioso, l'adulto sociologo, l'adulto specialista, e via dicendo. Egli diventa un fattore di ricerca e di scoperta

per l'apporto di conoscenze e di esperienze messe liberamente in dialogo e in discussione, a vantaggio comune.

Per ciò che riguarda in particolare l'animazione teatrale, le cose in Italia si sono di fatto un po' complicate perché il teatro deve fare uso non di materiale inerte o letterario, bensì di materiale umano vivo e pensante, con in concreto tutta una carica di ideologia e (diciamo pure) di frustrazione, che si è venuta manifestando soprattutto in direzione politica. Cosicché l'animatore del gioco drammatico, da noi, ha fatto anche, nel contempo, l'animatore politico. Troppo.

« Non voglio accusare nessuno — scrive Gian R. Morleo — ma personalmente mi sento perplesso quando debbo constatare (e l'ho costatato più di una volta) che la *libera espressione* praticata da determinati operatori, vedi caso, produce indipendentemente dal gruppo in cui si esercita regolarmente gli stessi risultati, anche a distanza di anni; e la *libera espressione* di altri animatori, un altro tipo di risultati a loro volta sistematicamente sempre uguali. Su questo tipo di libertà vigilata mi permetto di avere qualche dubbio ».⁸

Evidentemente ci troviamo in presenza di animatori che condizionano, anche se sanno dissimulare molto bene, e sotto apparenze di libertà, i loro condizionamenti. Forse è anche fatale che sia così, che l'animatore del gioco drammatico e del teatro espressivo sia un condizionatore, specie se si tiene conto da un lato della recettività dei ragazzi, delle mode, delle frustrazioni del momento o di certe spinte della storia... Questo però l'animatore dovrebbe saperlo, non dissimularlo, ammetterlo, mettere il gruppo in guardia contro di lui e — per quanto lo riguarda — avere il coraggio e la forza di mettersi in causa. In questo caso i risultati saranno un po' meno uniformi e, nell'ambito della parziale libertà umana, più liberi e più autentici. Solo così chi deve formarsi può meglio formarsi ed elaborare insieme anche le premesse di quella nuova drammaturgia di gruppo e di collettività che potrebbe derivare dal teatro d'espressione. Negli altri casi avremo fatto o una politica predeterminata, come avviene in campo marxista e para-marxista; oppure una catechesi (una pastorale) didascalica anch'essa predisposta, come avviene in campo cattolico e « benpensante », educativo e scolastico. In ogni caso non avremo liberato niente, né predisposto iniziative, né condotto a operare scelte, né costruito personalità, né lavorato in quel clima veramente culturale e libero da cui non dovrebbero mai prescindere né la politica da un lato, né la catechesi e la pastorale dall'altro.

⁸ *Art. cit.*, ibid, p. 24.

Il compito dell'animatore è pertanto « liberatorio ». Solo liberatorio, anche nell'apporto positivo che egli può e deve offrire ai ragazzi. Se constatata in sé dei poteri suggestionanti e condizionanti, il coraggio di mettersi in causa fa parte del suo compito promozionale della libertà e della costruttività di persone in fieri. O altrimenti egli ricade di nuovo nell'addomesticamento dei ragazzi, con tanti saluti ai vantaggi del metodo espressivo.

5. In sintesi

L'espressione drammatica:

1. è gioco drammatico,
2. è teatro totale,
3. è pubblico partecipante.

Le sue caratteristiche sono:

- a) la spontaneità,
- b) la creatività,
- c) l'animazione.

III/La nascita di un copione

Dalla « storia » all'ideazione collettiva dello sceneggiato

Le considerazioni sull'« animatore » ci hanno portato a parlare di « gruppo ». Evidentemente non si dà espressione drammatica se non in gruppo, perché quand'anche si trattasse di « monologo » espresso da un solo personaggio, gli attori sarebbero sempre più di uno: l'interprete di scena e il suo pubblico che, non dimentichiamolo, non interpreta mai un ruolo passivo essendo anch'esso attore nell'espressione. Tanto più poi esiste un gruppo, quando i ruoli di conduzione scenica vengono esercitati da più ragazzi.

1. Il gruppo nella educazione

Secondo una norma del Concilio Vaticano II (GE n. 5) tutta l'educazione e la stessa scuola sono da concepire come « un centro alla cui attività e al cui progresso deve partecipare la comunità umana ». A fortiori questa partecipazione sociale va promossa tra i collaboratori più diretti di un fatto educativo: sia esso culturale o più semplicemente ricreativo. Se ne deduce che la formazione giovanile è un fatto di partecipazione in gruppo aperto a svariate esperienze (anche di adulti) per una più ampia disponibilità al dialogo. Insomma: i ragazzi vivono in gruppo non solo un'esperienza *da* adulti, ma *con* adulti. Naturalmente, questo avverrà nella misura in cui è necessario che avvenga, non essendo detto che i ragazzi manchino di risorse bastanti quando limitano il loro gruppo a se stessi.

Il gruppo, integrato dall'animatore (o dagli animatori), è così sostanzialmente la vera mediazione educativa e culturale. Nella moderna psicologia e pedagogia, come è noto, il problema delle relazioni diviene un caso numero uno. Le conclusioni di alcune scuole (da quella freudiana ai saggi di Carl Rogers, di Gaston Berger, ecc.) sottolineano in vario modo che per nascere, crescere, affermarsi, occorre sì distinguersi dagli altri, ma in un insieme di relazioni con gli altri. È nel (libero) rapporto con gli altri che noi prendiamo coscienza di noi stessi e realizziamo la nostra autenticità, il nostro

compimento umano. Cosciché il fatto « collettivo » dell'espressione offre, anche sotto questo profilo, un contributo non piccolo all'educazione moderna.

2. Riflessioni sulla vita del gruppo

Mi ritornano in mente alcune considerazioni di Walter Benjamin a questo proposito, che riportano al discorso più strettamente drammatico. « Le rappresentazioni — dice egli riferendosi ai gruppi infantili di gioco espressivo — non sono la mèta vera e propria dell'intenso lavoro collettivo che viene compiuto nei circoli di ragazzi. Qui le rappresentazioni avvengono di passaggio, si potrebbe dire *per sbaglio*, quasi come uno scherzo dei piccoli, che in questo modo interrompono per una volta lo studio, per principio mai terminato. Colui che dirige non attribuisce grande valore a questa conclusione. A lui importano le *tensioni* che si sciolgono in queste rappresentazioni. *Le tensioni del lavoro collettivo: sono esse gli educatori*. Il lavoro educativo che il regista borghese effettua sull'attore borghese, un lavoro avventato, troppo ritardato, incompleto, in questo sistema è abolito. Perché? Perché nel circolo di ragazzi non potrebbe reggersi nessuna guida che pretendesse a un dato momento intraprendere il tentativo autenticamente borghese di imporsi direttamente ai ragazzi stessi, in nome di una sua presunta personalità morale. L'influenza morale qui non esiste. L'influenza diretta qui non esiste. Ciò che conta è solo e soltanto l'influenza indiretta sui ragazzi, da parte di chi guida, attraverso i materiali, le mansioni, le manifestazioni... Gli inevitabili adeguamenti e concezioni morali sono assunti su di sé dal collettivo stesso dei ragazzi. Ne deriva che le rappresentazioni del teatro di ragazzi devono agire sugli adulti come una istanza autenticamente morale (...). Nuove forze, nuove innervazioni compaiono, delle quali spesso chi guida non aveva avuto sospetto nel corso del lavoro. E soltanto in questo selvaggio scatenamento della fantasia che egli impara a conoscerle. I ragazzi che fanno del teatro in questo modo, nel corso della rappresentazione diventano liberi. Nel gioco scenico la loro infanzia si realizza. Essi non portano con sé dei residui che più tardi, attraverso lacunosi ricordi d'infanzia, impediranno un'attività non sentimentale... ».

Queste osservazioni, al punto in cui sono le nostre ricerche e valutazioni, appaiono giuste e pertinenti, ma vanno prese *cum granu salis* da chi non voglia incorrere in unilaterali e rinchiudere i minori nei loro narcisismi infantili. I pericoli sono due: primo, che

i ragazzi girino intorno a se stessi senza sbocchi verso realtà sconosciute, verso problematiche nuove, verso insomma la loro crescita; secondo, che il circolo generi una specie di terza persona risultante dall'annientamento delle persone singole che fanno parte del gruppo. Perciò ha un senso l'animazione; perciò anche ha un senso che nessun ragazzo venga spersonalizzato e vanificato nel gruppo...

Nel parlare di gruppo, in altri termini, il principio da attuare resta sempre quello della personalità di ciascuno dei suoi membri. Il che comporta che l'intero gruppo di espressione — anzi, l'intera comunità « espressiva » — si organizza intorno a persone concrete, ragazzi e adulti — cercate e amate per se stesse, prima e fuori di qualsiasi programma e struttura collettiva, per valorizzarle, aiutandole a conoscersi, liberarsi, esprimersi, comunicare, crescere. Nessuno obietti che la prospettiva è puramente « umanistica » e qualche poco « naturalistica ». Invece rientra in questo discorso tutta la dimensione soprannaturale proponibile dalla pedagogia e dalla pastorale cristiana. Solo che va ribaltato il sistema del « come ti erudisco il pupo »: questa volta è il « pupo » che tiene in mano l'iniziativa della sua disponibilità a una crescita oltre il naturale, fino al divino. Per cui si prospetterebbe la possibilità — anzi la *necessità* — di una intera ricerca sul profilo e sui metodi di una espressione « cristiana » e « sacra » (non solo liturgica). Ricerca che, per il vero, ha già avuto alcuni tentativi.¹

3. Il gruppo in azione

Come sembra più ovvio, per incominciare c'è da reperire un testo. Il vecchio teatro giovanile risolveva il problema con le biblioteche educative, dove c'era un bel po' di repertorio adatto per ogni gusto; oppure con un copione scritto da un educatore o maestro capace di farlo. In un caso e nell'altro l'operazione non era in sé così vituperevole, se e in quanto comportava che si tenesse conto di attori e di pubblico concreti, delle loro capacità interpretative e

¹ Cf « Letture Drammatiche » (1961), n. 3-5 (*speciale* dedicato all'Espressione religiosa). Il fascicolo contiene indicazioni anche di pubblicazioni che al riguardo sono avvenute all'estero, soprattutto in Francia, Belgio, Olanda. Per uno studio « pastorale » delle attività di gruppo cf, nelle ed. LDC a cura del Centro di Pastorale Giovanile: *Pastorale e dinamica di gruppo* (n. 4); *La dinamica di gruppo* (n. 5). Inoltre: *Gruppi giovanili e impegno nel quartiere*, dove purtroppo manca del tutto un qualsiasi riferimento a quel teatro di quartiere che oggi è nella programmazione dei più attivi animatori politici.

ricettive: tutte cose che fanno parte dell'espressione, benché non « creatrice » in senso stretto, ma « classica » o « di ricerca ». C'era però una condizione: che se ne applicassero i metodi liberando per altri versi lo spontaneismo dei giovani. Il guaio è che proprio questi metodi non venivano applicati, specie perché erano del tutto ignorati. Di qui certa ignominia puramente mnemonica e passiva dei teatrini saggistici e filodrammatici...

Oggi si vuole solo l'espressione creatrice. Sebbene la soluzione sia parziale, consideriamola attentamente, anche perché è senz'altro una soluzione molto tipica di espressione drammatica. Un esempio ci aiuterà a capire, meglio di quanto non si potrebbe con descrizioni, come si possa creare un gioco scenico. È di scuola elementare, ma se badiamo al metodo più che al dato esterno, troveremo che è altrettanto utile in altri ambienti e per altre età. A proporre questo esempio è Mario Lodi, insegnante a Vho di Piadena (Cremona), che lo pubblicò dapprima in « Teatro dei Giovani » (1960, n. 12) e poi — di recente — nella felice collana pedagogica dell'editore Einaudi.

4. La storia di « Bandiera »

« La storia di "Bandiera" e del vecchio ciliegio ebbe origine da un testo libero di un alunno di quinta dell'anno precedente: in esso si narrava che, pur essendo ormai in pieno inverno, una foglia era rimasta sola sulla cima dell'albero "a combattere col vento per non morire come le sue sorelle" ».

Come per ogni altro testo psicologicamente e didatticamente motivato, cioè centrato su un reale interesse degli alunni, la discussione diede vita a osservazioni orali e scritte che, ordinate cronologicamente, assunsero ben presto la caratteristica di un lungo racconto articolato in tanti brevi « capitoli »: la foglia che lotta col vento, la foglia vede il cielo iscurirsi, le cornacchie annunciano l'inverno, la nevicata, il gelo, la solitudine, ecc.

In primavera l'albero si era svegliato, le foglioline nuove avevano germogliato e la vecchia foglia gialla, dopo aver narrato ad esse ciò che aveva visto e sofferto, si era staccata e posata dolcemente ai piedi della pianta per diventare « sangue » ed essere utile anche da morta a chi le aveva dato la vita. Nulla perciò era inventato, irrealista, anche se i numerosi dialoghi tra la foglia e i personaggi dell'ambiente circostante, avevano portato naturalmente il racconto sul piano della favola: una favola vera.

Accadde però che, a differenza di altre storie create dai ragazzi (ad es. quella del passero Cipì² e delle tre gocce d'acqua, alle quali la messa a punto collettiva diede definitiva forma di racconto), la storia della foglia rimase allo stato di abbozzo essendo finito nel frattempo l'anno scolastico.

L'anno dopo, in prima classe avvenne che una bambina portò a scuola una foglia morta, dando inizio a una raccolta, a conversazioni sulla vita delle foglie e delle piante, a brevi dialoghi drammatizzati lì per lì dai bambini come usiamo per ogni fatto o lettura interessante.

Fu a questo punto che pensai alle pagine della storia di *Bandiera* che giacevano dimenticate in una cartella. Perché non leggerle, dissi, ai bambini del primo ciclo? E poiché avevo notato che in seconda classe (dove i bambini con l'esercizio del disegno spontaneo avevano raggiunto una eccezionale vivacità di fantasia e acutezza di osservazione) le foglie cadute e l'inverno incombente erano già diventati soggetti delle bellissime tempere, suggerii alla maestra di tentare l'esperimento di inserire, mediante la lettura, la favola di *Bandiera* nell'interesse già in atto intorno alla caduta delle foglie.

L'insegnante accettò e la lettura ebbe inizio, una mezz'oretta al giorno. La storia della foglia che non voleva morire accese discussioni a non finire: i bambini « sentivano » il loro interesse ma con la fantasia e un linguaggio scarno, essenziale, rielaboravano, dimenticavano personaggi e ne creavano altri, ricreavano insomma la storia. E io a loro disposizione per rispondere ai vari quesiti: se era vero questo e quest'altro, perché quando si parla di cose viste, anche se si scrive una favola quel che si narra deve essere vero, no?

Nasceva così pian piano quel miracolo di equilibrio e di fusione fra poesia e rigore scientifico che è la caratteristica di *Bandiera*. Un esempio: ad un certo punto Rosaria, di seconda, fa dire ad un personaggio rivolto alla sua stellina preferita: « Dimmi, stellina, quando arriva Palla di Fuoco dove fuggi che non ti vedo più? ». E la stellina: « All'ombra! ». (La battuta è felice, si ride, ma... si accende la discussione: le stelline scappano di giorno? Dov'è l'ombra? L'ombra è dove c'è scuro?). La discussione, come sempre, porta a stabilire la verità e alla fine sarà Miriam a suggerire la risposta esatta, ugualmente valida sul piano della spontaneità: « Io non scappo, sei

² A *Bandiera*, pubblicato in « Letture Drammatiche » (Teatro dei Giovani), nel 1960, n. 12, fece seguito dello stesso M. Lodi *Cipì*, ivi pubblicato nel 1963, n. 1-2, p. 45. Oggi il testo è reperibile in volumetto a sé nella collana scolastica Einaudi.

tu che non mi vedi perché Palla di Fuoco ti butta la luce negli occhi! ».

In questo modo, con la fantasia intesa non come mezzo di evasione dalla realtà, ma come mezzo interpretativo in chiave lirica della realtà che è all'origine del racconto, si formò una nuova storia, a un altro livello psicologico, con la propria tecnica narrativa.

Questo risultato, con lo stesso metodo, si può ottenere per vie diverse: ad esempio facendo ideare lì per lì una storia dagli stessi ragazzi, allo scopo esplicito di drammatizzarla. In questo caso nasce la drammatizzazione nella drammatizzazione, perché i ragazzi che discutono su una storia e sul modo di realizzarla scenicamente, fanno già interessantissimi dialoghi di ricerca senza accorgersi di attuare fin da quel primo momento l'espressione. E non è una cosa da bambini. Ho assistito alla creazione di un « Processo ai giovani » dove un gruppo di adolescenti, tra i quindici e i diciassette anni, metteva a confronto la mentalità d'oggi, giovani e anziani, mostrando spiccata sensibilità ai problemi, perfetta lucidità nel condurre avanti i confronti, il dibattito, le soluzioni. Occorre liberare e incoraggiare nei ragazzi questa capacità di sceneggiare se stessi, e vedremo nascere testi sorprendenti per vivacità, attualità e aderenza alla vita, sia essa scolastica o sia familiare, ambientale, sociale in genere.

Un mio collaboratore degli anni sessanta, Alberto Malfatti, seguiva — nella scuola torinese « Pestalozzi » — anche altri metodi « creativi », fusi giustamente con attività in direzione sia « classica » che « di ricerca ». Egli anzi badava a graduare man mano la spontaneità dapprima in direzione creativa (scuola elementare), poi anche in direzione di ricerca e in direzione classica (scuola media). Leggo in una sua vecchia nota: « Nella scuola secondaria si continua la *drammatizzazione* iniziata nella scuola elementare: dalle scene di vita familiare si giungerà a spunti di storia della propria città, dell'industria o dell'artigianato locale, ad episodi di poemi classici, di romanzi celebri e via dicendo. (...) Dalla drammatizzazione si passa poi alla *traduzione drammatica*: cioè, siamo giunti ai ragazzi di tredici anni e dobbiamo chiarire e accentuare il pensiero e il linguaggio teatrali; dobbiamo anche porre il ragazzo di fronte agli autori e alle opere drammatiche. Arriveremo infine nella fase più delicata e non meno importante della *rappresentazione* ».³

³ A. MALFATTI, *All'appuntamento mancano gli educatori*, in « Letture Drammatiche » 1961, n. 12, pp. 10-13.

Comunque sia, i ragazzi dovranno innanzitutto muovere da un'idea, da un soggetto, da un canovaccio, da una storia. Che siano essi a inventarsela o che la trovino su un libro, o che l'ascoltino da qualcuno...

5. Importanza della storia, o racconto

Esiste una gran quantità di storie: dal realismo di una spedizione polare al fantastico di una leggenda aurea; dalle novelle letterarie ai grandi romanzi; dall'epopea medioevale alla favola africana; da una storia lappone di caccia ai racconti orientali; dai fatti e parabole bibliche alle tragedie della guerra e della povertà del nostro secolo... Gli adulti sono scaltriti e possono non lasciarsi attrarre dal racconto; ma per i piccoli, per i ragazzi, è diverso. Per loro il « fatto » resta assimilabile molto più di qualunque altra materia espressiva adatta agli adulti (come sarebbe ad esempio la discussione e il dibattito...). Può darsi che i ragazzi — specie i più scaltri e grandicelli — sappiano scovare la storia per conto proprio, leggerla e meditarla, ritagliarla addirittura da cronache del giorno colte per la strada o lette sui giornali. Tanto meglio. Ma supponiamo che (una volta o l'altra almeno) vengano a chiederla a noi. Come ci comporteremo?

Dovremo prestarci a un doppio servizio: fornire la storia, e (tanto per dare per primi l'esempio) essere noi stessi giustamente « espressivi » nel raccontarla. Quanto alle fonti, comportiamoci come già faceva — oltre un secolo fa — don Bosco: mettiamo le mani nel tesoro internazionale. La narrativa dei popoli è un segno della cultura e della civiltà tutta propria di una determinata gente. A saperla sfruttare bene, vi troviamo la piattaforma di un incontro sociale ben più profondo della vicenda esteriore che narra. Ma anche la vicenda da « giocare » e da riesprimere, è in sé un grande stimolo: penso a Kipling e ai racconti della giungla che hanno fatto e fanno da supporto a tanta espressione educativa scout... Perché non si potrebbe attingere ad altri patrimoni, ancora più ricchi di stimoli? La « narrativa » biblica ed evangelica, per esempio...

Vi sono alcune caratteristiche da prendere in considerazione, a proposito di storia da raccontare e drammatizzare.

a) Il racconto deve includere il meraviglioso

Infatti il meraviglioso è sia una componente della mentalità giovanile, e sia un elemento della poesia. Meraviglioso per sé non si-

gnifica necessariamente irreal. Vi è un meraviglioso cristiano — come il miracolo che riempie i Vangeli — del tutto reale; e vi è un meraviglioso profano — come il germoglio del grano o il levare del sole — del tutto quotidiano: sono cose che basta riscoprire (riesprimere) per rinnovare l'uomo. Al di là del « meraviglioso » però c'è il « fantastico »: lì occorre andare molto più cauti, per almeno due motivi. Un primo motivo è l'età: al di sotto dei cinque anni la mancanza di senso logico rende i bambini abbastanza aperti al gioco del fantastico (anche se intuiscono che è un gioco); al di sopra dei sei anni i ragazzi o restano ancora creduloni e allora è pericoloso incoraggiare questa loro credulità con fantasticherie, oppure acquisiscono uno spiccato senso critico che li porterà a rifiutare oltre al fantastico anche il meraviglioso, a loro danno.

Un secondo motivo di cautela nell'adottare storie fantastiche (orchi e maghi, fate e streghe, fantascienza e mostri...) è la mentalità mediterranea d'oggi, più portata al realismo che all'immaginario, per cui accade che un fatto di cronaca colpisca più di qualsiasi storia fantastica. Né so dare torto ai nostri ragazzi: certe fantasticherie, oltre una certa età, quando il giovane diventa problema a se stesso e fa suo problema il contesto in cui vive, non hanno più nulla di liberatorio, nemmeno la capacità di porsi come gioco, e non esprimono più niente, salvo — e sarebbe un aspetto da analizzare — una qualche superstizione, come quando il ragazzo attribuisce a cose e persone una certa influenza benefica o malefica...

Un episodio realistico (e quindi un realismo espressivo) ha una carica evidentemente educativa nella direzione delle importanti conoscenze a cui va maturato il ragazzo: meglio per lui è esprimere la siccità africana, il razzismo mondiale, il dramma della emigrazione-immigrazione e realtà del genere, che non inseguire la lampada di Aladino. Tuttavia...

Tuttavia bisogna anche saper sorridere. E non è detto che una « finzione » fantastica escluda certi significati profondamente educativi. Il « robot » della fantascienza, per esempio (a parte che include la coscienza del prevalente tecnicismo e le paure che i computers incutono all'uomo del duemila), questo « robot » che secondo le leggi della fantascienza non è mai « contro l'uomo » e normalmente è benefico fino all'eroismo, potrebbe anche essere una parabola contro l'egoismo, a favore dell'altruismo, se non dell'amore. Il problema è di leggerlo in codice. Questo vuol dire che non dobbiamo essere radicali nell'escludere l'immaginario. I nostri ragazzi sono pronti a dimostrare che Diabolik — tanto per esemplificare con sto-

rie di tutta fantasticheria — pur essendo malefico ha un suo coerente comportamento: è il « male » personificato, che opera tra gli uomini e dal quale gli uomini si devono difendere; sotto questo aspetto può persino costituire un ammonimento, come il demonio cristiano. Qui, dunque, sono i ragazzi stessi a richiamarci il valore dell'immaginario.

Noi adulti viviamo in un'epoca spoetizzata e a volte pretendiamo troppo realismo. Abbiamo paura dell'immaginifico. Siamo incapaci di adoperare l'immaginazione per *rappresentare* simbolicamente una realtà e farla diventare linguisticamente più radiosa o incisiva. Gesù Cristo non ebbe questa paura. I ragazzi non hanno questa paura. Sanno adoperare l'immaginazione per nutrire la speranza, come Giovanni nell'Apocalisse. Penso che sia bene consentire — almeno in certi casi — l'immaginario, il fantastico. I ragazzi di Franco Sanfilippo che — nella quinta elementare della scuola torinese « Umberto I » — sceneggiarono una « Storia degli Animali » dove personificarono in maghi e streghe gli errori e i difetti degli adulti, riuscirono in quel modo a esprimere la realtà delle proprie frustrazioni familiari e sociali. Non rispolverarono tanto vecchi schemi narrativi e vecchie concezioni fiabesche, quanto piuttosto espressero tramite il fantastico (di ieri) la loro situazione esistenziale (di oggi).

Il ruolo dell'immaginario, purché validamente ideato, ossia entro i limiti del « verosimile », di certe leggi di credibilità... resta dunque molto importante. Da un lato *come simbolo* di realtà che i ragazzi intendono perfettamente (specie se sono essi stessi a inventare); dall'altro *come humour* adatto a scaricare (liberare) talune frustrazioni e a restituire autenticità a sé e alla propria crescita personale.

b) Il racconto deve essere ricco di immagini

È una sua seconda caratteristica. Sia fantastico o sia realistico, deve procedere non su indicazioni e concetti astratti, ma su immagini palpabili e realizzabili espressivamente. Non dimentichiamo mai che il nostro scopo è quello di fornire esca a un'interiorità di sentimenti, destinati a esteriorizzarsi in scene. Dunque non dirò solo: « Paolo era buono, Giorgio era cattivo ». Sarebbero concetti astratti e privi di visibilità. Dirò invece: « Ogni giorno Paolo offriva il suo cioccolato ai compagni », o anche: « Ogni giorno Giorgio metteva il chewingum nel calamaio della sua vicina »...

Dire con delle immagini è anche ampliare l'orizzonte delle osser-

vazioni. Se dicessi: « Era un vecchio corvo » avrei solo detto astrattamente che era un corvo e che era vecchio. È qualcosa. Ma se dico: « Quel corvo aveva tanto frugato il terreno da non avere ormai piume attorno al becco », o se dico: « Aveva tanto camminato e volato da non potere più tenere fermi i piedi e le ali », io aggiungo nuove nozioni concrete e visive (esprimibili) a quella di vecchio corvo.

Dire con delle immagini è talora sostituire la stessa osservazione. Se nessuno dei miei ragazzi ha mai visto un tucano, è inutile che io parli di tucano in astratto. Posso dire: « In Brasile c'è una specie di merlo con il becco grosso come il suo corpo ». I ragazzi sapranno « vederlo » ed esprimerlo.

Posso persino stimolare con l'immagine il senso poetico dei ragazzi: « I sarti vennero ad annunciare che avevano tessuto degli sguardi ».

c) Il racconto deve offrire dei personaggi curiosi

Questa terza caratteristica di una storia renderà possibile o meno la sua drammatizzazione. Senza personaggi — o con troppi — la drammatizzazione non è possibile. Occorrono personaggi abbastanza numerosi, tutti dal più al meno importanti e da tenere « vivi » durante l'intero racconto (solo se diventano davvero inutili e ingombranti vanno fatti « uscire » senza speranza di ritorno); e bisogna che siano personaggi « tipici », ossia capaci di polarizzare l'attenzione di qualche ragazzo, dato che ogni ragazzo cerca sempre di identificarsi in un personaggio preferito in cui riconosce se stesso o certe sue aspirazioni.

Caratterizzare un personaggio vuol dire inquadrarlo, stagliarlo, definirlo non solo esteriormente (con un segno fisico, come sarebbe una cicatrice, un difetto di lingua, ecc.), ma interiormente in una dimensione spirituale che si esprimerà poi nella mimica, nella gestualità, nel comportamento di cui dovranno occuparsi le tecniche della espressione corporale. L'attenzione andrà posta nell'individuare questa caratterizzazione non in molti gesti o parole, ma in pochi (anche solo in uno), purché precisi ed eloquenti. L'avarò che tiene costantemente la mano sul borsello, per esempio; o il riccone che (sebbene travestito) ha l'abitudine di fare girare l'anello al dito... Ci possiamo aiutare in questa individuazione caratteristica con alcune domande:

— che tipo incarna? (ladro, avaro, ricco, povero, ipocrita, santo...)

- cosa pensa?
- come parla?
- come guarda?
- come ride?
- come gestisce (o tiene le mani)?
- come cammina?
- come veste?
- come mangia?

Dopo di che non è necessario rispondere a tutti questi interrogativi: la caratterizzazione può essere fornita da una sola risposta, centrata bene. Quando si constata che un personaggio è caratterizzato a pieno da un certo particolare (una parola, un gesto, uno sguardo, un particolare del vestito ecc.) non è opportuno ricorrere ad altri: si aumenterebbero solo le possibilità di equivoco. Per individuare il particolare più eloquente, poi, non andiamo a cercare chissà dove: guardiamoci intorno, magari dentro di noi, o dentro i nostri ragazzi, e molte volte lo troveremo subito. Il nostro quotidiano può essere trasferito nel racconto, nella sceneggiatura, nella stessa azione drammatica, e tanto meglio se avverrà questo. Il migliore studio del personaggio è l'osservazione delle persone vere con cui abbiamo di continuo a che fare, a cominciare da noi. Questo è anche il principio da cui cominciare per « liberarsi » da complessi, costruirsi e realizzarsi come persona.

d) Il racconto va tenuto sulla continua azione

I « ragionamenti » non sono in genere visualizzabili e riesce difficile tradurli in gioco espressivo; d'altra parte non piacciono ai ragazzi. Azione, dunque. I personaggi vanno coinvolti in avventure, in incidenti, in scontri e incontri... Un po' di *suspense* affascinerà più ancora. E per il concatenamento dell'azione — che deve costituire un tutto unitario — l'avvertenza che in ogni episodio (o scena) sia già contenuta l'esca per il successivo. Non complicare l'azione con flash-back, che appartengono più al linguaggio filmico che a quello narrativo e teatrale, anche se sono tipici di certe letterature e culture (ad es. orientali).

e) La « morale » va impastata nel racconto (don Bosco)

Essa non deve costituire fatto a sé, giustapposto e didascalico. Il finale di un racconto dovrà in genere restituire una certa distensione e tranquillità ai ragazzi. Ciò non significa intanto che debba

essere definitivamente chiuso: i personaggi possono essere proiettati in avanti, verso episodi e avventure nuove. Restituire tranquillità finale non significa poi nemmeno concludere nel « lieto fine » (happy end): il Vangelo conduce Gesù alla Croce e Giuda al suicidio; ciononostante non distrugge la speranza. Ecco: a volte uno spiraglio finale di speranza può risolvere giustamente il problema, senza didascalicismi e moralismi. Penso al don Rodrigo manzoniano che muore di peste con il commento del narratore: « sarà giustizia? sarà misericordia? ». Non vedrei nessuna morale in un « happy-end » che portasse don Rodrigo alla conversione. Più morale è il dubbio, l'ammonimento. Troppo di frequente i nostri narratori-animatori confondono l'efficacia educativa e la soluzione morale con il « lieto fine ». È un errore.

Del resto è anche un errore che i racconti debbano sempre terminare con un precetto di buona condotta. I ragazzi vi individuerrebbero subito la lezione, diffiderebbero e si rifiuterebbero di immedesimarvisi e di riesprimervisi. Sono fin troppo portati da sé a chiedersi « dove noi vogliamo arrivare »: è dannoso dimostrarlielo. Come tutta la realtà e la vita hanno un senso loro proprio, senza che siano necessariamente moraleggianti, così è per il racconto. La morale è utile se desumibile dai fatti; non è necessaria — e può essere nociva — se giustapposta in modo addomesticatorio: in questo caso fa parte anch'essa di quell'« inverosimile » che mettevamo in disparte nel parlare del fantastico. Il racconto deve essere invece verosimile e — dal punto di vista morale — *vero*. Se poi sappiamo conservare nel racconto un giusto rapporto con l'umano, descrivervi l'uomo com'è, un essere che ama e soffre, che non è né angelo né bestia, inutili saranno i pistolotti moralistici. I ragazzi dedurranno da sé quanto occorre, vi si riconosceranno, mediteranno e cresceranno. Non è morale imbottirli; morale è appunto che crescano...

La descrizione così conclusa, del racconto, della sua importanza e delle sue caratteristiche, ha già comportato anche alcune notazioni tecniche riguardanti non solo l'animatore e narratore, ma anche il gruppo dei ragazzi che eventualmente lo riprendessero per il gioco espressivo. Delle tecniche vere e proprie, tuttavia, discuteremo in seguito a parte.

6. Il gioco spontaneo dei ragazzi su una storia

Scelta (narrata, o anche individuata diversamente) la storia, il suo sbocco naturale sarà il gioco spontaneo dei ragazzi. A questi la

« storia » può anche non essere piaciuta; e allora il narratore non insisterà e passerà ad altro. Se invece è piaciuta (di che l'animatore si è già accorto fin dall'inizio, dagli occhi, dai movimenti, dall'agitazione dei ragazzi che oltre ad ascoltare cominciavano a esprimere), ora non resta che ascoltarne i commenti, dialogare, rispondere a domande e, ovviamente, organizzare il gioco.

Intanto abbiamo una « storia » (il soggetto) ma non abbiamo ancora una « sceneggiatura » (il copione o almeno l'abbozzo, la scaletta). Bisogna arrivare a questo, ossia farvi arrivare i ragazzi. Si può ipotizzare a questo punto sia la spontanea creazione di un *testo drammatico* vero e proprio (chiamiamolo « sceneggiatura di ferro »), sia la proposta di un « canovaccio » utile per la *libera improvvisazione*. Consideriamo queste due possibilità e i loro primi sviluppi nel *gioco spontaneo*.

a) Creazione spontanea di un testo

La creazione spontanea di un testo drammatico avviene naturalmente in gruppo e con la partecipazione dell'animatore, secondo considerazioni già fatte. Una testualità precisa offre certi vantaggi, perché i ragazzi mancano di self-control e quando improvvisano decadono facilmente nella piccola buffoneria di dubbio buon gusto. D'altra parte non è sempre facile inventare « in scena », e una volta che si è « inventato » un errore, non è poi possibile correggerlo, mentre lo si può ancora correggere sulla carta. D'altra parte ancora, avere il testo a disposizione significa poter di continuo verificare perfezionamenti, continui sviluppi dell'azione. Infine, la creazione di un repertorio di gruppo — copione su copione — consente un archivio dell'espressione, molto utile per la eventuale « ripresa » di qualcuno dei giochi già una volta eseguiti. Insomma: facciamo il copione, a patto però di saperlo reinventare di continuo, di non rendercene poi schiavi e di osservare quel principio di libertà e spontaneità che è proprio dell'espressione.

La « scrittura » del testo può avere inizio da una breve introduzione che spieghi lo scopo e lo spirito del gioco collettivo, che presenti l'elenco dei singoli personaggi, delle loro caratteristiche, dei loro costumi, e che descriva l'ambiente (scenografia) in cui dovrà avvenire l'azione.

Il testo vero e proprio si otterrà cominciando a dividere la pagina in mezzo, dall'alto in basso, e scrivendo a destra il dialogo, a sinistra invece i vari effetti (cambi di scena, luci, rumori, movimenti, ecc.) secondo il metodo che cinema e televisione hanno adottato per

comodo. Le norme da seguire sono in pratica le stesse che già formavano le caratteristiche del racconto, con in più qualche attenzione particolare:

— tenere conto degli attori che dovranno recitare quel testo, o fare quei movimenti, o dire quella battuta in concreto;

— niente prolissità, ma battutine brevi e concise, scelte tra le più espressive;

— esattezza nelle indicazioni non solo dialogiche, ma gestuali, mimiche, luministiche, rumoristiche, ecc.;

— previsione dell'effetto psicologico di una battuta (nelle scene umoristiche, ad esempio, tutto dipende dal « tocco » della battuta finale)...

Benché tutto questo sia già frutto del lavoro in comune, la conclusione sarà poi l'incontro finale di tutto il gruppo per la messa in atto di una espressione collettiva che coinvolga ogni singolo e tutti insieme al livello di massimo impegno. E sarà impegno tanto a essere fedeli al testo creato, come a studiare se stessi — anima e corpo, voce e gesti — perché quel testo concordato diventi buona « azione drammatica ».

b) Libera improvvisazione

Può darsi che invece di darsi un testo il gruppo preferisca la libera improvvisazione: altra forma con cui è realizzabile il « gioco spontaneo ». È opportuno il testo dove il gruppo è agli inizi e non risulta molto affiatato; man mano che i singoli componenti si conoscono, si fondono, si scaltriscono e — soprattutto — acquisiscono e collaudano certe abitudini di self-control e di buon gusto, è altrettanto ammissibile l'improvvisazione.

Anch'essa offre certi vantaggi. Soprattutto quello di una creatività assoluta e continua, che non si disciplina su un testo ma sullo studio di se stessi e sul controllo dei propri stati d'animo e dei propri gesti. Pensiamo al piccolo Paolo dell'episodio francescano citato da Dobbelaire (cf p. 104): « Un buffoncello che rappresentava la povertà con grande retorica di gesti e molto scandalo dei compagni ». Ma bastò — con l'aiuto delle reazioni di gruppo — la presa di coscienza di sé, della propria faciloneria, dei limiti personali che fin lì un piccolo orgoglio aveva fatto sottovalutare; bastò che alla vanità subentrasse l'umiltà; e Paolo tanto ricostruì se stesso, tanto coincise con il poverello di Assisi, da « conquistare tutti e fuggirsene infine piangendo ». L'improvvisazione ha di queste impennate educative.

Tuttavia l'improvvisazione è utile (può essere necessaria) solo nel caso di un gruppo che giochi per se stesso, ripetendo magari una stessa espressione più volte al fine di affinarla di continuo, di perfezionarla approfondendo i concetti che essa offre e i propri atteggiamenti nel parteciparvi. In altri termini: sta bene improvvisare una espressione e ripeterla a se stessi per confezionarsela « addosso » nel modo migliore possibile. È quanto vidi fare dalla scuola di Laienspiel a Gmunden, nell'Austria bavarese: dei ragazzi ripeterono per un intero pomeriggio un « gioco » sulla storia del primato di Pietro apostolo, desunta dal Vangelo. In principio la storia era semplicemente narrata (in qualche punto fedelmente letta) dall'animatore. Poi i ragazzi concordavano su di essa un « mimo » senza parole (la gestualità senza parole non è facile: occorre rendere l'idea senza ausilio di spiegazioni!). Dopo alcune ripetizioni e discussioni sulla « resa » conseguita, cominciavano a pronunciare le parole del dialogo diretto. Infine (sempre dopo verifiche, ripetizioni, discussioni) si inseriva un « narratore » o speaker che diceva anche il testo indiretto del racconto. Un intero pomeriggio — mi diceva l'animatore — può anche non bastare. L'importante è: non che si giunga solo a una buona dizione, un buon dialogo, un'avvincente drammatizzazione, ma che i ragazzi capiscano e penetrino il significato vero di quella storia, il livello umano della loro partecipazione. Nel caso, bisognava capire cosa significava la domanda di Gesù a Pietro, la colpa di costui che aveva rinnegato, l'amore del Maestro che domandava e confermava, il pentimento e la generosità del discepolo dispiaciuto che parlava con le lacrime agli occhi... Era in gioco — insomma — non solo un episodio di grande portata storica, ma la stessa situazione dell'uomo (del ragazzo) che ama ed è generoso anche quando è stato colpevole, e che non demerita mai la fiducia e l'amore... Ovvio, a questo punto, che l'espressione improvvisata — ma gradualmente perfezionata — diventi un buon esercizio dello spirito.

Ma quando questa espressione è destinata ad un pubblico, o avrà avuto il collaudo severo di ripetuti esercizi pratici come quello descritto (e non è più improvvisazione), oppure ha bisogno di nascere da un testo, non meno accuratamente e collettivamente creato. Non esistono gruppi di attori capaci di improvvisazione diretta. Dovranno almeno concordare uno schema di azione, di dialogo, qualche battuta, determinati punti chiave, situazioni di risorsa e via dicendo. L'improvvisazione, se mai, partirà di lì: il che però esige un certo « mestiere », una certa « arte »: si tratta infatti proprio di attuare i canoni della « commedia dell'arte ».

Andiamoli un poco a rispolverare, quei canoni.⁴ Troveremo un vero e proprio metodo d'improvvisazione espressivo, fondamentale impostato su alcuni interessanti principi. Tra l'altro:

— fare opera di creazione collettiva di impianto « popolare » (per noi: « giovanile »), opposto alla commedia letteraria di impianto « élitario »;

— ricorrere ad alcuni *tipi fissi* di personaggi — caratteristi o « maschere » — che facilitano (con frasi fatte, « lazzi » e gesti consueti) l'azione drammatica;

— giocare quindi d'improvvisazione, ma su un importante bagaglio di ricerche e osservazioni fatte e conservate in « zibaldoni ». Eccetera.

Incoraggiava (« in principio ») questo tipo di teatro don Bosco, i cui ragazzi 1) solevano improvvisare di frequente drammatizzazioni collettive, 2) con la partecipazione di maschere (come il Gianduja e altre) che vi inserivano i loro caratteri fissi e le loro soluzioni previste, ma 3) con libere variazioni di dialetto, di lingua, di risorse comiche adattate di volta in volta alla situazione momentanea o al particolare tipo di pubblico.

Quel « teatrino » resta di piena attualità. Vediamo ora come svilupparlo.

c) *Esecuzione del gioco spontaneo*

L'esecuzione del gioco spontaneo deve essere avviata subito, sulla viva eccitazione dei ragazzi che hanno udito (o comunque scelto) la « storia ». La distribuzione delle parti va fatta rapidamente. Nella distribuzione ognuno si prende la parte che gli piace di più; e se nascono contestazioni se la vedano tra di loro i ragazzi (tenuti naturalmente d'occhio perché la contestazione non degeneri in rissa). È buon sistema proporre le parti iniziando dalle meno importanti. I ragazzi più esagitati e meno riflessivi si precipiteranno su quei « primi posti »; gli altri, quelli che sanno misurare se stessi, aspetteranno di entrare nel personaggio che li ha attratti e in cui si possono esprimere (o realizzare) meglio.

Distribuite le parti bisogna anche ipotizzare una messa in scena sommaria:

⁴ Cf LÉON CHANCEREL, *La Commedia dell'Arte et le Théâtre pour l'Enfance*. In: « Théâtre Enfance et Jeunesse », revue trimestrielle (1963), III (juillet-septembre), p. 86-90.

- la strada sarà il corridoio: entreranno di lì il personaggio Tizio e il personaggio Caio;
- qui c'è la piazza, con i campi intorno, e la vigna che si arrampica lungo i muri;
- il mulino sta nell'angolo, tra quei due banchi;
- l'osteria con il misterioso cliente al tavolo è qui sulla predella...
- D'accordo? Allora ognuno al suo posto.

Il gioco comincia. E sarà quanto di più deludente si possa immaginare. Bisognerà riprendere a « raccontare » la storia, discutere i particolari, adattare e ristrutturare, provare e riprovare l'espressione. Non scoraggiamoci. Lo scopo non è di ottenere un racconto ben mimato e dialogato; è di impegnare i ragazzi facendoli passare dalla fase passiva di un puro ascolto alla fase attiva di una creazione, e di offrire loro la possibilità di un gioco perfettamente libero, dove la loro personalità viene impegnata a confronto con un personaggio da rappresentare e con situazioni da vivere.

A gioco finito si dà il caso che il risultato non sia eccellente. Non importa. Non scoraggiamo mai i ragazzi che si sono provati a « fare ». Lasciamo che nutrano il desiderio di migliorare e di migliorarsi, conservando il fascino del gioco eseguito, benché mediocre. La loro « fede » in quel gioco ci servirà ancora...

d) Esecuzione del gioco guidato

Arriveremo (di conseguenza) alla esecuzione del gioco guidato. L'esperienza spontanea è stata bella, quel personaggio è stato affascinante, certo, ma quarantott'ore dopo i ricordi sfumano. Possono rimanere vivi, ma già piuttosto lontani... È possibile rinfrescare la situazione indicando certe possibilità che non si sono sfruttate: trovando « per caso » una figurina che, sempre « per caso », riproduce un personaggio e che potrebbe fare da modellino al suo trucco, al suo costume; o scoprendo che quel bidone da benzina può diventare un tamburo (proprio quello che mancava) per suonare la carica; o riflettendo che quella data battuta — oltretutto buona! — sarebbe stata ancora migliore se Luca l'avesse detta proprio come ha parlato in questo momento... e via di questo passo. Certo, la prossima volta... Ma ci sarà una prossima volta?

Ci sarà. Anzi, torniamo subito a discutere insieme. Facciamo un « teatro-forum » su noi stessi e sul nostro gioco. Qualcuno resta indifferente ma per ora non ci preoccupa. Gli altri riaccendono il dibattito, ripropongono opinioni. Sta all'animatore misurare la tempe-

ratura: se il clima è fredduccio, meglio attendere un'altra occasione; se le domande scoppiettano di nuovo, se si rinnova l'interesse per una ripresa o per uno sviluppo della « storia » e del gioco drammatico (che stavolta riuscirà molto meglio di prima), allora siamo al *gioco guidato* (per animazione).

Ricominciamo pazientemente dal racconto, sfruttando i centri di interesse e arricchendoli di particolari. Gli stessi ragazzi suggeriranno dettagli curiosi. Si puntualizzano così i momenti scenici, il carattere e il comportamento dei personaggi. Tutto con molta rapidità. Dopo di che si riesamina la distribuzione delle parti. No, non sposteremo un ragazzo da un ruolo che ha meditato e magari un poco sofferto. Se sentenziassimo che ora il « principe » deve fare la parte del « servo » e viceversa, potremmo commettere un errore psicologico di qualche conseguenza. È meglio discutere, valorizzare il ruolo dell'uno e demitizzare quello dell'altro: dopo di che, se un ragazzo ci sta a scambiare la sua parte con quella del compagno, noi non avremo obiezioni al riguardo: sono scelte libere.

Le prove riprendono. Ormai non è più la fiera dei personaggi, il gioioso scompiglio della prima volta. L'animatore « anima » assai di più dove ieri soprattutto « osservava »: interviene a fare opera psicologica per favorire una confessione, per scoraggiare un'ostinazione che è solo « commedia ». Ma attenti: la « commedia » potrebbe nascondere la frustrazione di un ragazzo che non è stato capito e la cui ostinazione — prima di essere scoraggiata — va compresa e ripresa dal di dentro, per il suo verso.

Quel magrolino che vuol fare il forzuto o il terribile, non cerca una compensazione alla sua debolezza? Prendiamone atto: agisce *per difetto*. E quel furbacchiotto che ci tiene tanto a fare il « Pollicino », o quel grassone che si atteggia tanto a gigante, non gonfiano le loro stesse doti morali e fisiche? Prendiamone atto: agiscono *per eccesso*. Queste situazioni non si risolvono mai con un « No, così non va! ». Si mettono in questione, e si lascia che siano i ragazzi a regolare le cose tra loro. Anche se non tutti hanno una parte entusiasmante (sarebbe troppo bello!), bisogna che tutti partecipino ugualmente alla gioia della creazione. Al limite, persino quel ragazzetto che si è ostinatamente rifiutato di fare una parte, e che quindi dovrebbe rimanere tagliato fuori, bisogna che rientri nei ranghi « creativi », almeno con un lavoretto *a latere*, o con il suo « apprezzato » giudizio critico...

IV/L'impianto di scena

Dalle strutture tecniche al fatto drammatico

Nata da un soggetto (racconto, idea...), l'espressione drammatica è diventata prima *gioco spontaneo*, poi *gioco guidato*, e ora si avvia a diventare *gioco scenico*. La scuola e la pedagogia italiane, adottata (buone ultime) l'espressione drammatica, hanno rifiutato ai ragazzi l'opportunità di presentarsi a recitare per degli spettatori: ossia hanno rifiutato dalla radice il teatro. L'espressione — hanno detto — giova solo se attuata *da* ragazzi *tra* ragazzi e per se stessi. Quando diventasse esibizione per un pubblico (fosse anche composto di ragazzi) perderebbe il suo carattere di spontaneità e creatività come realizzazione personale, diventerebbe « spettacolo » e « divismo », tradirebbe cioè i fini dell'espressione. Dunque niente *gioco scenico*. Ma questo ragionamento — come abbiamo già avuto occasione di annotare — è unilaterale e errato.

Unilaterale perché unilateralizza l'espressione, riducendola a fatto creativo di introversione: i ragazzi giocano per se stessi, sia pure a fini (auto)« liberatori » e (auto)« formativi ». Esistono invece altre dimensioni espressive, aperte alla testualità e alla teatralità, essendo l'espressione un problema di metodo, non di rifiuto di realtà umane e culturali. Errato, inoltre, è rifiutare il *gioco scenico* in quanto « schematizza » la spontaneità (che non sarebbe più tale), e fa correre ai ragazzi il rischio del « divismo ». Intanto il rischio del divismo esiste anche quando i ragazzi recitano per se stessi, forse anche più sottile perché narcisistico. E poi non sono mai i rischi che devono far paura in educazione e nella vita: se dovessimo escludere ogni rischio e porre sempre i ragazzi in situazione asettica, dovremmo rinunciare a qualsiasi attività di insieme. Il problema, dicevo, è di metodo.

Parleremo dunque tranquillamente di « gioco scenico », al di là e a sviluppo del « gioco spontaneo ». Ma non senza avere prima considerato brevemente le conseguenze di certo « spontaneismo » di marca italiana contemporanea, interloquendo — come abbiamo diritto di fare — con la cultura del nostro tempo.

Troppe volte questa cultura viene misconoscendo a fatti la liberazione spontaneistica asserita a parole. Ripigliando il filo di conside-

razioni avviate precedentemente, occorre qui tutta la nostra attenzione per aggirare gli ostacoli sia di uno *pseudo-spontaneismo*, sia di una *pseudo-liberazione*. Il primo caso si verifica allorché l'animatore interviene in veste di *condizionatore occulto*, il più delle volte politico (in senso ideologico e di parte), a premere con tutto un bagaglio di convinzioni, comportamenti, metodi, formulazioni, domande... che comportano predeterminate scelte e vanno parecchio al di là della semplice animazione, per concludere in veri e propri addomesticamenti educativi. Il secondo caso si dà quando l'animatore agisce (o non agisce) in qualità di *indifferente liberalizzatore*, abbandonando il ragazzo dentro il « giardino chiuso » delle sue situazioni esistenziali, dei suoi limitati orizzonti, della sua infantile immaturità.

Non mi stancherò pertanto di ripetere che se con quel clima condizionatore, quasi sempre politico-ideologico, si intende promuovere una pedagogia alternativa rispetto al teatro « saggistico » d'altri tempi, mnemonico e filodrammatico, quest'alternativa non c'è o è del tutto fittizia: in realtà ci si restituisce una « pedagogia » teatrale anche peggiore, dove i condizionamenti e gli addomesticamenti vengono ipocritamente mascherati di « aggiornato » spontaneismo. E se con questo lasciare che i ragazzi « giochino » e « si sfoghino » ripiegati su se stessi si intende formare una società nuova, alternativa alla società « alienata » in atto, la prospettiva è invece che si producano degli ometti disincarnati dalla storia, tutti circoscritti nel proprio mondo ancorché coltivato in gruppo. Il problema non è di isolarli dalla società, ma di immunizzarli: « non toglierli fuori dal mondo, ma preservarli dal male ».

Qui una pedagogia drammatica (o a dire meglio, « drammaturgica ») realizzata con giusto equilibrio può offrire seri contributi, avviando i ragazzi a una liberazione che, oltre a essere espressiva, sia anche seriamente costruttiva e *personalizzante*. Per questo motivo abbiamo sviluppato sul « gioco spontaneo » il « gioco guidato ». E per questo stesso motivo intendiamo ora sviluppare il discorso verso il « gioco scenico ». Il « gioco scenico » è confronto con un mondo diverso da quello in cui hanno agito i ragazzi, un mondo di spettatori — molte volte adulti — che impegna a certe verifiche, a certe ricerche, a certe revisioni. E anche a una certa responsabilità nel presentarsi in pubblico, che non è affatto da confondere con la spettacolarità e col divismo (salvo che l'animatore, come educatore, sia un'oca). Visto nella sua giusta luce, il pubblico è una componente formativa della personalità e ciò non solo perché arricchisce il ragazzo con la nozione di « teatro », che fa pur parte delle attività

culturali vigenti nella storia e nella società; ma in quanto per questo ragazzo è stimolo a responsabilizzarsi. Tutta la vita dell'uomo è un resoconto fatto a un pubblico; non sarà un momento scenico a esaltare (o anche deprimere) l'uomo in erba, se saremo capaci di fargli vivere quel momento come una situazione assolutamente normale, utile per la sua crescita personale e per il suo inserimento sociale...

Giustificato così il nostro cammino, riprendiamolo decisamente, tenendo conto di cautele che proprio le ultime obiezioni hanno utilmente sottolineato.

1. Importanza pedagogica del gioco scenico

L'importanza pedagogica del gioco scenico sta nel condurre il ragazzo a passare da un mondo egocentrico (narcisistico), dove tutto l'esito consisteva nel soddisfare le proprie tendenze e la propria immaginazione, a un mondo aperto agli altri, dove il ragazzo non offre solo se stesso e le sue capacità, ma subisce anche responsabilizzanti richieste. Non dimentico che, prima d'ora, il gioco « collettivo » e molti stimoli ad osservazioni e scoperte di vario genere rappresentavano già una rottura del proprio piccolo mondo verso prospettive nuove; tuttavia mancava la prospettiva di una riuscita sociale, di una sanzione pubblica.

Il ragazzo ha *bisogno* (un bisogno che gli viene dalla natura) di questa sanzione pubblica. Tutte le civiltà e tutte le culture gliela forniscono: da quella romana, che gli imponeva la « toga praetexta », a quelle primitive che ancora oggi lo sottopongono a riti di iniziazione lunghi e complicati. Col crescere, l'introversione, il bastare a sé (sia pure in gruppo) che è proprio dell'infanzia, cede il posto alle aperture e alle proiezioni verso il mondo degli adulti. È una tendenza naturale, che fa parte di quel riequilibrio psicologico per cui il ragazzo tende a uscire dal suo « giardino chiuso », a scavalcare il muro e a prendere posto in una società di adulti. Questa preoccupazione di imporsi all'attenzione dei « grandi » spiega il fascino che da sempre il teatro ha esercitato sugli adolescenti. Soddisfare questa preoccupazione può dunque portare ai migliori risultati, ed è cosa da ricordare alla attuale pedagogia nostrana che troppo la dimentica; ma può anche portare ai risultati peggiori, ed è cosa da ricordare a noi stessi per non cadere nella leggerezza e faciloneria del falso teatro, delle scimmiettature teatrali e delle tante mediocrità che hanno finito con produrre disguido.

Il falso teatro è stato precisamente il prodotto di un repertorio

preconfezionato da « autori » e pedagoghi che erano lontani dalla vita dei ragazzi. Questo discorso meriterebbe un esame dettagliato, perché la tentazione di commettere quell'errore è sempre presente, sia tra i teatranti e sia tra gli educatori. Questa gente dovrebbe convincersi a lasciar perdere, a smettere di esprimere se stessa facendo poi obbligo ai ragazzi di ricalcare i suoi elaborati. Scendano, se mai, questi autori in mezzo ai ragazzi, in veste di « animatori », e creino con loro un teatro di gruppo mettendo le proprie esperienze a loro disposizione. Se non tenderanno un'altra volta a sopraffarli, a incombere con la propria personalità, ne potrebbe venire fuori qualche cosa di veramente valido e utile. O altrimenti — nel migliore dei casi e quando il loro testo è veramente ottimo — questi autori dovrebbero rassegnarsi a lasciare che i ragazzi trovino lecito manipolare liberamente, come vogliono, i loro libretti, ridimensionandoli a libera materia espressiva. Questo canone della libera manipolazione si è fatto strada nel grande teatro professionale, per ragioni artistiche e sociali; tra i ragazzi è richiesto anche in nome di una genuina ragione pedagogica. Il vantaggio sarà di ottenere risultati migliori anche dal punto di vista scenico, perché i ragazzi faranno a modo loro un teatro più fresco, più aderente alla loro statura e capacità espressive.

2. Dal gioco spontaneo al gioco scenico

Il passo dal gioco spontaneo (e guidato) al gioco scenico esige però che si cominci a sensibilizzare i ragazzi in una direzione che essi, fino a questo momento, non hanno (forse) ancora minimamente sentito: la *comunicazione*. Si affaccia un problema nuovo, una nuova educazione e una nuova crescita. Nel gioco spontaneo e guidato, fatto in gruppo e per il gruppo, c'era solo una ricerca e uno sforzo « ad intra »: il risultato esterno ed espressivo contava molto, senza dubbio, ma unicamente in quanto traduceva un atteggiamento interiore e trascinava la partecipazione del gruppo in una realizzazione di se stessi.

Ora non è più così. I ragazzi che hanno fatto queste esperienze in proprio e desiderano ormai uno sbocco sociale che coroni i loro sforzi e li ricompensi, devono sentire che stanno per fare un salto di qualità. Nel presentarsi in pubblico, l'esperienza personale e la creazione intima restano ancora condizioni importantissime ed essenziali, ma non diverranno utili che nella misura in cui il ragazzo sarà riuscito a coinvolgere un pubblico di spettatori, a farglielo capire.

Non basta più, insomma, « esprimere », occorre « comunicare ». Qui avviene un passo avanti di somma portata educativa, tale che stupisce di trovare gran parte della scuola italiana irrigidita nel rifiutarlo.

Certo, il gioco scenico è « rappresentazione definita » e qualcuno può rimpiangere che non conservi più la freschezza della prima creazione spontanea. Bisogna rassegnarsi: l'artificio scenico e il pubblico impongono certe esigenze. D'altra parte però queste esigenze hanno innegabili meriti. Tra l'altro: non eliminano i vantaggi che si sono ottenuti nella precedente fase di creatività spontanea; affinano, anzi, i risultati conseguiti rendendoli « presentabili » — ossia « comunicabili » — alla società; e « gettano il ragazzo in acqua perché impari a nuotare » (don Bosco), ossia lo responsabilizzano in quel rapporto e resoconto pubblico, che per lui costituiscono verifica e momento di crescita.

Coraggiosamente — dunque — andiamo in scena. Questo andare in scena comporta tutta una serie di impegni che chiariremo ora, sebbene in qualche caso riguardassero già anche il precedente gioco « spontaneo » e « guidato ». Per comodo, elencheremo questi impegni in una successione di fasi.

3. Prima fase del gioco scenico

Il primo momento consiste nello studio della ambientazione scenografica (scenografia), della sceneggiatura, del loro rapporto reciproco.

La prima cosa da fare è conoscere le caratteristiche del luogo in cui si farà la rappresentazione. Questo « ambiente » non sarà necessariamente una sala teatrale; in qualche caso è bene che non lo sia. Può essere uno stadio, una palestra, un cortile, una piazza, un sagrato, un prato, un campo sportivo... (ma attenti all'acustica!). Il vecchio concetto di « palcoscenico » e di « platea » tramandati dal teatro borghese, con le loro ben predisposte attrezzature tecniche, i loro velluti-tabù, le loro luci fisse, le loro poltrone categoriali, ecc., è definitivamente superato; anche se — *in quanto serve e nelle occasioni in cui serve* — è tuttora possibile usarne. Al criterio dell'uomo che si adatta alle esigenze dell'ambiente teatrale è succeduto il criterio dell'ambiente teatrale che deve servire alle esigenze dell'uomo. Anche dell'uomo ragazzo.

Il criterio di scelta ambientale è fornito dal *copione* e dal *pubblico* a cui si vuole offrire.

a) Cominciamo dal pubblico

Non si può pretendere che il pubblico faccia chilometri di strada per venirci a vedere; inoltre è bene che trovi una sistemazione decorosa e, se non proprio comodissima, tale da non distrarlo dalla rappresentazione. L'erba del prato è un sedile stupendo, ma quando è umida può essere insieme causa di un malanno fisico e di un disturbo tecnico. Inoltre tutto il pubblico deve vederci e sentirci. Di conseguenza è bene prevedere come sistemarlo secondo che reciteremo all'aperto o al chiuso.

DISPOSIZIONE DEL PUBBLICO ALL'APERTO. Lo sfruttamento migliore e integrale dello spazio, anche ai fini visivi e acustici, è quello della disposizione ad ellisse mozza. La scena viene allestita sulla retta della parte mozzata. La platea sarà di solito dotata di panche o sedie sufficientemente comode.

Quando il terreno fosse collinare anziché piano e si offrisse per una soluzione ad anfiteatro greco, l'effetto potrebbe essere molto suggestivo. In questo caso il pubblico viene sistemato sul terreno degradante, la scena sta sullo sfondo aperto e — possibilmente — fornito di un bel panorama.

DISPOSIZIONE DEL PUBBLICO AL CHIUSO. Le norme dovrebbero essere le stesse: ellisse mozza, o anfiteatro classico. Ma al chiuso è possibile realizzare una maggiore comunione tra scena e platea facendo compenetrare i due elementi: la scena, cioè, *nella* platea; e questa *intorno* alla scena.

La soluzione è possibile con allestimenti tipo « teatro elisabetiano », con palcoscenico frontale, ma notevolmente allungato in avanti verso il mezzo della platea, in modo da consentire agli attori di portarsi in qualche modo tra il pubblico. Ancora più radicalmente, allo stesso fine, può essere adottata una scena « a pianta centrale », ossia di tipo circolare da inserire nel bel mezzo di una platea disposta tutta intorno, in piano o a gradinate. È la soluzione ultimamente adottata anche da taluni teatri « underground » o di avanguardia.

Tanto al chiuso come all'aperto, la sistemazione del pubblico è un problema da risolvere anche in base alla legge (espressiva) del « pubblico partecipante ». È vero che nella fase « scenica » del nostro gioco il pubblico non partecipa più al vivo « farsi » dell'espressione, come avveniva nella fase di creazione « spontanea », quando si esprimeva per se stessi. Ma è sempre legge fondamentale (e distintiva) del teatro che il pubblico partecipi « in atto » al prodursi del-

l'evento scenico: il consenso, il dissenso, i vari modi di manifestarli, sono sempre atteggiamenti « creativi » a differenza di quanto avviene per il cinema, la televisione e gli altri « media » meccanici. Inoltre la nostra origine e le nostre preferenze « espressive » ci porteranno ancora a coinvolgere attivamente il nostro pubblico, fosse anche solo attraverso interlocuzioni, canti, bans, risposte corali e comunicazioni del genere: il nostro pubblico può addirittura determinare un tipo o un altro di soluzione scenica (pronunciandosi ad esempio per la condanna o per l'assoluzione di un personaggio) e scegliere liberamente situazioni a cui gli attori sono, naturalmente, preparati. Perciò questo pubblico non va situato lontano dalla scena: deve comunicare con essa quanto più è possibile, essere vicino, partecipare anche materialmente. « Pubblico partecipante » significa anche pubblico vicino e quant'è possibile fuso insieme alla scena.

b) *La scena*

La scena, per quanto concerne la sua disposizione, resta così un fatto risolto dallo stesso rapporto che ha con il pubblico. Consideriamola ora in rapporto al nostro gioco. La scena non deve riuscirci dispersiva: se il palcoscenico è troppo ampio, riduciamolo con giochi di pannelli e di luci. Una delle leggi più utili da ritenere è di tipo economico: *eliminare quanto non è necessario*; anche lo spazio.

Tanto per cominciare, il *sipario* non occorre. Tutta la scena è *a vista*, e gli attrezzisti (secondo la legge del « teatro totale ») fanno parte anch'essi dello spettacolo, se sanno agire con disinvoltata sicurezza e proprietà.

Dovremo avere qualche altra preoccupazione. Il « fondale » — più che un elemento realistico (stanza, giardino e simili) — è un mezzo per *dare risalto alla figura umana* che agisce in scena. Tanto meglio se sarà uniforme: addirittura nero, o bianco. L'*idea* di stanza può essere ottenuta con un mobile più o meno schematizzato; l'*idea* di giardino con una pianta e una panchina; l'*idea* di piazza con il profilo di un palazzo o d'una chiesa, a pannello... Ma è assolutamente controproducente fare realisticamente la stanza, il giardino, la piazza...

Nel teatro all'aperto, un fondale e dei pannelli possono essere necessari per occultare eventuali sfondi distraenti: una strada frequentata, cantieri di lavoro, intervento di curiosi, ecc.: sebbene occorra non esagerare in preoccupazioni. Un contadino che semina o miete davvero, o un gregge al pascolo, potrebbero fornire sfondo molto significativo — ad esempio — per la rappresentazione dei

racconti del seminatore, della pecora smarrita, del dialogo tra Gesù e Pietro. Altrettanto si può dire per una strada con traffico (racconto del samaritano) e per uno sfondo di vigne (racconto dei vignaioli).

Quando proprio occorra molto, una scenografia essenziale può essere risolta con un fondale e alcuni pannelli. Si tratta di materiale molto semplice, fatto con telai di legno leggero e rotoli di carta da applicare ai telai. Se la carta ha colori diversi si ottiene un certo effetto. Altro effetto si avrà facendo « liberamente » dipingere la carta dai ragazzi, con nuovo intervento « espressivo » di cui parleremo più avanti. In questo caso bisognerà dialogare con i giovani scenografi la scelta dei colori dominanti, sempre al fine di non annullare con tinte inadatte il risalto da dare al personaggio scenico. Ma vi sono altre possibilità di soluzioni tecniche semplici e di effetto: cubi e altre figure geometriche (naturalmente di carta o tela, neutre o dipinte dai ragazzi), juta, tendaggi, e via dicendo. L'essenziale è che preoccupazioni realistiche non intralcino le buone possibilità che queste soluzioni offrono.

Adottata questa semplicità di mezzi scenografici, saremo facilmente in grado di allestire una rappresentazione in qualsiasi stanza, o cortile, o luogo all'aperto, senza fatiche di trasporto (i pezzi possono essere smontabili) e in un'oretta al massimo di lavoro.

Complemento scenico importante è *l'illuminazione*. Se abbiamo adottato una scenografia neutra — sia piana e sia a volumi geometrici — possiamo anche integrarla con giochi di luci ed ombre. Salvo che la luce solare — all'aperto — ci consiglia soluzioni diverse e di tipo cromatico: lo sfruttamento delle vivacità cromatiche porta del resto a risultati analoghi a quelli creati da fasci di luce su ombra. Ma certi effetti, in campo espressivo, si ottengono solo investendo un mimo, un gesto, un volto, un dettaglio con sciabolate e giochi di luce. È la tecnica proposta dal regista-scenografo inglese Edward Gordon Creig, secondo cui l'azione di un attore deve essere accompagnata e sottolineata concentrando forti fasci luminosi sulla sua persona. È possibile (e può essere necessario) che questi fasci luminosi siano colorati. In mancanza di lampade o fari speciali, il colore della luce si ottiene applicando vetri o carte lucide trasparenti.

Messo così a punto l'ambiente (platea e scena) che dovrà ospitare il « gioco scenico », non resta che prenderne possesso.

c) *Rapporto tra la situazione ambientale e il gruppo espressivo*

A questo punto ci accorgeremo che il rapporto tra la situazione ambientale e il nostro gruppo espressivo presenta particolari esigenze.

Non mettiamoci in testa di voler fare tutto da soli: vige tuttora il principio che ci vogliamo « animatori di gruppo »; quindi facciamo lavorare i ragazzi, o lavoriamo insieme ai ragazzi.

Per prima cosa c'è da conoscere insieme le caratteristiche del palco o della piattaforma in cui si reciterà: le sue dimensioni esigono il nostro adattamento, le sue vie di accesso vogliono che vi si studino le entrate e le uscite... I ragazzi vanno invogliati a farsene uno schema scritto, una « piantina » su scala, prendendo come unità di misura il loro passo.

Poi prenderanno in mano il copione e lo divideranno in tante scene o sequenze quante sono le situazioni diverse in cui verranno a trovarsi. Studiando le sequenze ad una ad una — ora a tavolino sulla « piantina », ora sul posto in concreto — immagineranno e organizzeranno tutti gli spostamenti *necessari* ad ogni attore, tenendo conto di un principio fondamentale: si crea liberamente ogni movimento in sede di prova, ma in sede di esecuzione ogni passo e ogni gesto diventerà « necessario », né di più né di meno, perché le leggi della messa in scena vogliono che tutto sia utile, ma che nulla sia fatto oltre l'utile.

Quello che si dovrà fare e quello che si dovrà aggiungere sarà poi la logica a suggerirlo. Non creeremo insieme due poli di attenzione in scena; non usciremo da un lato per rientrare da un altro; non creeremo incroci illogici tra chi entra e chi esce; non ci fissiamo troppo in posizioni statiche... e via dicendo. Tra l'altro — per il solito principio di attenersi al puro necessario — non ci lasceremo impacciare dalla superflua legge di non voltare mai le spalle al pubblico. È una regola che può essere necessaria in un momento di « parlata » da far sentire bene agli spettatori; ma di solito è assurda. Invece bisognerà abituarsi bene all'ubicazione di tutti gli elementi scenici, e affiarsi in questo orientamento: lì c'è (o ci sarà) la panchina, l'albero sarà là dietro, da quella parte sarà il tavolo, e così via. Sapendo quali movimenti devo compiere io e quali i miei compagni, mi è sempre più possibile distaccare l'attenzione dalle cose sceniche e rivolgerla introspektivamente a sentire nell'intimo il proprio personaggio e ad esprimerlo meglio.

Non bisogna credere che questo « studio » per la messa in scena vada contro la libera creazione dei ragazzi. Al contrario: valorizza quanto essi hanno saputo creare come testo e come gioco spontaneo antecedente; ed è uno studio che fa a sua volta parte della creatività in quanto *non è imposto da una regia ma realizzato in gruppo*, ragazzi e animatore.

d) Accessori vari

Altre esigenze del testo (copione) potranno essere soddisfatte da una serie di accessori vari, di cui un gruppo di espressione deve sempre essere fornito. Ci potrà essere un ragazzo particolarmente attento (il « trovarobe ») incaricato di trovare gli oggetti necessari e di assicurarsi — prima di ogni andata in scena — che i singoli attori abbiano quanto occorre. Ma questo non deve disimpegnare tutti gli altri per quanto li riguarda.

Tra gli *accessori* ve ne sono alcuni piuttosto importanti, che meritano di essere considerati non solo dal punto di vista pratico della loro utilità scenica, ma anche dal punto di vista linguistico dell'espressione e della comunicazione.

IL COSTUME

Esso ha una funzione essenziale, spesso persino sostitutiva della scenografia, quando questa è inesistente. Comunque, il costume fa parte dell'ambientazione e la completa. Possiamo ipotizzare, in gradualità sempre più semplificata, tre fondamentali tipi di costume « espressivo ».

— *Il costume realistico* consiste nel riprodurre il più fedelmente possibile il vero abbigliamento del personaggio, secondo esigenze geografiche, storiche, professionali, ecc.

A parte il fatto che può essere creato con adattamenti momentanei di materiale generico a disposizione (un tappeto può far da mantello, un lenzuolo da toga, un cappello a tesa larga rialzata da un lato e completato da qualche finta penna di struzzo creare un moschettiere, senza contare la quantità di cose, dai colletti ai polsini, dagli stivali ai bottoni e alle fibbie, che si possono fare con carta!), il costume realistico è costoso a ottenersi, complicato a farsi. Il criterio guida dovrebbe essere quello di limitarlo all'essenziale, perché sia evidente; di confezionarlo abbastanza forte perché resista agli strapazzi scenici; e alleggerirlo il più possibile perché non impacci i movimenti.

— *Il costume essenziale* consiste nel ridurre a pochi, precisi, tipici elementi — appunto « essenziali » — il costume realistico completo.

Non è necessario, il più delle volte, « giocare » con il costume completo. Basta un cappellone e un poncho per fare un moschettiere; un cappellaccio e il bavero alzato per fare un malandrino; un cap-

puccio di sacco e un cordone per fare un frate... e via a volontà. Un piccolo « tocco » del genere, molte volte, dice più di un costume realistico. D'altra parte, lasciamo fare ai ragazzi: non mancheranno di risorse.

— *Il costume base* consiste nell'eliminare qualsiasi particolare realistico per far indossare a tutto il gruppo un identico abito « neutro » su cui è poi anche possibile indossare (addirittura in scena, al momento richiesto) qualche particolare caratterizzante il personaggio.

Costume base può essere una tuta di maglia; o un completo nero, bianco, di colore; o uno spezzato a libera scelta di elementi costitutivi (come: camicia bianca, calzoncini blu, calze bianche, scarpe nere, farfallina nera...). Deve ispirarsi a semplicità, distinzione, libertà di movimenti. Questo costume ha valore di primo piano (costume base puro) quando non si deve caratterizzare il personaggio, come nel caso del « mimo », del complesso corale, del corpo danzante, ecc. dove l'interprete è essenzialmente emblematico. Quando invece l'azione comporta che si caratterizzi il personaggio (il ladro, lo scolaro, il santo, ecc.) occorrerà che l'attore indossi — anche alternativamente, in scena e a vista, secondo il momento dell'azione — qualche particolare che ne indichi l'interpretazione (un poncho, un cappello, una sopravveste, ecc.).

Il materiale idoneo per costruire costumi realistici o essenziali, e per confezionare dettagli che integrino il costume base, è ovviamente la stoffa o la carta o entrambe le cose. Ma qui rischiamo di entrare nel dettaglio tecnico da manuale, che dobbiamo invece demandare ad altra sede.

Piuttosto dobbiamo richiamare l'attenzione sul fatto che il costume — comunque inteso — può coinvolgere nel gruppo la partecipazione di adulti e familiari, mobilitati insieme ai ragazzi per la preparazione dei costumi stessi. Si allarga così la ricerca, si allarga socialmente lo studio e l'espressione. Tutto questo, a saperlo sfruttare a dovere, è molto bello come fattore di comunità.

IL TRUCCO

Il trucco è un secondo elemento accessorio di notevole importanza per il gioco scenico. Intanto è essenziale come correttivo tecnico agli effetti di luce: ed è errato il criterio di non truccarsi per essere se stessi. La propria personalità e interpretazione va precisamente protetta dalle falsificazioni che in genere producono luci e

ombre del palcoscenico. Inoltre, sulla scena l'attore è bensì se stesso, ma tramite un personaggio in cui si esprime e attraverso cui comunica e si realizza come persona. Il che comporta un transfert anche nei lineamenti fisici.

Quanto alla realizzazione tecnica del trucco, bisogna ancora rivolgersi ai manuali, che sono abbastanza numerosi, sebbene non recentissimi. Forse è norma intelligente quella di *guidare* i ragazzi nell'essenziale (tinta di fondo adeguata ai toni di luce scenica) e poi *lasciare* al loro libero estro la definizione dei dettagli. Se in ciò si sarà provveduto in precedenza a fare qualche prova — a fini di studio e di osservazione — i ragazzi sapranno rivelarsi abili truccatori di se stessi.

LA MASCHERA

La maschera è un terzo accessorio scenico, curioso e in taluni casi importantissimo. Può essere confezionata con lavoro di gruppo (e con partecipazione di altri) mediante accorgimenti tecnici che — ancora una volta — dobbiamo demandare ad altra sede, contentandoci di elencarne i materiali: la stoffa e la carta per le maschere da ritaglio; la cartapesta e i vari materiali plastici per le maschere modellate. Il tipo può essere quello della maschera intera, della mezza maschera, e della maschera da occhi in sé bastante a cambiare fisionomia a un personaggio. Esistono oggi interi teatri d'avanguardia che agiscono in maschera, come il « Bread and Puppet » americano dotato di maschere gigantesche in cui entra addirittura la persona, molto idonee a incarnare angosce, vizi e virtù del nostro tempo.

L'origine della maschera è funzionale, quindi è utile ripristinarla anche funzionalmente. Gli attori greci portavano la maschera sia per sottolineare i lineamenti tragici e comici del personaggio, sia anche perché agendo in anfiteatri enormi (contenevano fino a 30.000 spettatori!) avevano bisogno di rendere più visibile il volto, più sonora la voce attraverso la cassa di risonanza della maschera. Il suo naturale luogo di espressione è dunque all'aperto (il « Bread and Puppet » agisce soprattutto sulle piazze) e in situazioni di accentuata distanza o di ridotta visibilità.

Dal punto di vista del valore espressivo vanno fatte sulla maschera alcune considerazioni non sempre note, ma molto utili.

La maschera *soddisfa particolari esigenze di astrazione e di simbolismo*: è dunque importante per incarnare idee e comunicarle in modo perentorio. « Senza volerne limitare eccessivamente i confini, si può dire che l'uso della maschera è congeniale ai personaggi favo-

losi e immaginari, adatto a delineare figure caratteristiche, burlesche o grottesche quali l'avarò, il folle, il malato; in una farsa — ad esempio — può suggerire un personaggio o un sentimento dandogli più forza e più vigore. Argomenti favorevoli all'uso della maschera sono stati in ogni tempo il genere fantastico e grottesco, le favole, gli apolooghi, le leggende e simili ».¹ In questo senso la maschera è una forte rappresentazione di idee, e può aiutare il ragazzo a esprimerle nella misura in cui non si sovrappone a lui (se non fisicamente), ma diventa un mezzo per una sua ricerca interiore e per una sua comunicazione ad altri.

Di conseguenza la maschera assolve anche una duplice funzione psicologica, in quanto libera il personaggio e restituisce una « privacy » all'attore.

— *Libera il personaggio* dal suo volto quotidiano e dal suo profilo consueto, « deconcentrando » il viso e dando invece valore ai movimenti di tutta la persona. Le caratteristiche « mosse » di Arlecchino e di Pulcinella sono accentuate precisamente dal fatto che una maschera copre loro il volto e libera tutto il personaggio. Perciò la maschera è indicatissima al « mimo », che sarà molto più in grado di eseguire — ad esempio — una scena di paura con tutta la persona, di quanto non possa fare l'attore senza maschera, che tenderà a concentrare la sua paura tutta sulla faccia.

— La maschera, inoltre, *restituisce una « privacy » all'attore* sostituendone la « persona » (e « persona » è appunto il nome latino di maschera) di fronte agli altri. Un po' come la marionette, che proteggono i timidi facendoli agire senza comparire. Ma agendo al coperto, l'attore ragazzo è anche più libero di esprimersi, di manifestarsi, di costruirsi nel proprio personaggio.

Evidentemente, della maschera va fatto un uso moderato, perché rappresenta un mezzo eccellente solo entro i limiti delle sue funzioni. Usata come che sia, per il solo gusto della caricatura e della goffaggine, diventa controproducente. Adoperata invece nell'espressione mimica e in esatte circostanze di azione scenica, la maschera è un eccellente strumento di drammaturgia e di gioco personalizzante. È curioso come gli antichi avevano saputo tipicizzare alcuni personaggi con colori particolari, con lineamenti e simbologie animalesche: le maschere dei Démoni erano color fiamma e argento, quelle dei Fauni

¹ R. e M. L. VARVELLI, *Teoria dell'Espressione Drammatica*, Torino 1964, p. 76.

bruno-nerastre, quelle dei Venti bianco-azzurre; e l'astuto aveva maschera volpina, il rapace lineamenti di falco, l'aggressivo di lupo, lo sciocco di orso, il terribile di leone, il flemmatico di bue... Non era già, quello, un discorso visivo, un dibattito sulla persona umana, attore e personaggio?...

IL « BAULE DEL TESORO »

Non parlo poi — per mettere infine punto a questa prima fase di messinscena — degli innumerevoli *aggeggi* che sono necessari alla rappresentazione e che all'ultimo momento non si trovano mai. Bisogna farsi un forziere per queste occasioni: il *baule del tesoro*, da tenere abitualmente chiuso, con rispetto di questa chiusura da parte dell'intero gruppo, ma con concorso di ognuno a dotarlo di contenuti. Là dentro ci saranno: collane che i ragazzi hanno costruito con grani e noccioli; conchiglie da loro raccolte al mare; lavoretti manuali eseguiti dai ragazzi o dai loro predecessori; molta carta metallizzata e cellophane e simili; modellini per ritagliare cappelli, caschi, corone e copricapi d'ogni genere; foulards, fasce, turbanti, sciarpe, pezze di stoffa di varia grandezza; il tutto a colori diversi e i più vivaci possibili; vi sarà anche qualche album di vecchie foto, qualche registro d'altri tempi, qualche oggetto pescato chissà dove e chissà come. Una miniera, insomma, « il tesoro ». Là, al momento giusto, si scateranno i ragazzi alla ricerca e noi costateremo che ne caveranno fuori creature impensate, talora poetiche. Quel « baule del tesoro » — garantito — sarà molto più utile degli armadi così gelosamente custoditi dall'incaricato del teatro, che (un tempo) distribuiva con molta attenzione e parsimonia le « sue » cose, non lasciando toccare nulla e non lasciando creare nulla.

4. Seconda fase del gioco scenico

Non si tratta ancora di andare in scena. Si tratta di vedere *come* andarci, in quel quadro di strutture ambientali e di elementi accessori che ora abbiamo a disposizione. Qualche annotazione metodologica ci aiuterà meglio a capire di che cosa si tratta.

a) *Azione scenica « corale » e azione scenica « individuale »*

Altro è fare un'azione scenica di tipo « corale », altro è fare un'azione scenica di tipo « individuale ». L'*azione individuale* può essere un modo di giocare in scena un numero espressivo quando si dispone di uno o di alcuni attori veramente validi con cui mettere

in scena l'azione drammatica. Al limite, sarebbe possibile « mimare » un intero copione per mezzo di un solo mimo, senza parole: accompagnandone l'espressione muta con la voce di un presentatore, narratore, speaker, sia questi presente al pubblico o sia fuori scena (off). Ma anche se ci varremo di alcuni altri interpreti, il gioco sarà fundamentalmente individuale se retto dall'apporto di quei singoli. Se invece disponiamo di una massa numerosa e su di essa imperiamo « coralmente » il gioco scenico, allora avremo un'*azione collettiva*.

Nell'azione collettiva, o di massa, è facile vedere qualcosa di amorfo e privo di personalità, quindi poco indicato per quella « personalizzazione » a cui invece tende l'espressione. Non è così. Nella gestualità e nella stessa recitazione « corale », partecipa di una comune espressione tutto un insieme di individui provvisti ognuno di temperamento e di personalità propri, che riescono a « camminare insieme » non per il consenso della massa, ma per volontà singola. Potrebbero benissimo — uno per uno — ribellarsi e « cantare extracoro »; ma non lo fanno per scelta. Essi si personalizzano in quel momento con un affiatamento reciproco che li accomuna senza vanificarli. Ci credono. Naturalmente nella misura in cui si sarà potuto creare quel gioco di massa come espressione personale loro propria, attraverso l'animazione e non come imposizione esterna di un preettore-regista.

L'azione corale ha perciò tutte le carte in regola, sia come attività espressiva personalizzante, sia come gioco scenico di buona qualificazione estetica, non escogitato solo per mascherare la mancanza di migliori interpreti individuali. Vero è che il gioco corale è più facile di quello singolo, quindi è sostitutivo di quest'ultimo all'occorrenza; ma è anche vero che non ci lasceremo tentare da questo mezzuccio. Fonderemo invece insieme, in lieta armonia, il gioco individuale e il gioco corale, ognuno con le sue funzioni, per ottenere una migliore realizzazione scenica del nostro gioco. Lo facevamo già nelle vecchie « operette », alternando l'azione dei singoli con l'intervento collettivo dei « cori »: si tratta solo di personalizzare e di perfezionare molto (moltissimo) quel tipo di composizione individuale-collettiva, e il gioco è fatto. Avremo cioè le stupende coreografie che sono effetto della gestualità e della recitazione (o canto) collettivi; e avremo la penetrante « presa » psicologica di cui è capace il buon attore singolo quando ci sa fare. Il risultato sarà brillante per entrambi i versi.

E poi un'altra annotazione di metodologia scenica.

b) *Azione « reale » e azione « teatrale »*

Altro è l'azione reale e altro è l'azione teatrale. Non possiamo illuderci di avere previsto o realizzato un buon gioco scenico per il solo fatto di avere imitato a perfezione la realtà vera. La realtà vera, sul palcoscenico, può essere mistificatoria perché incapace — con le sue sole risorse « cronachistiche » — di comunicare un messaggio. Occorre che i ragazzi capiscano questa proprietà del linguaggio scenico, di trasfigurare la realtà, per renderla significativa e capace di comunicare un messaggio (di comunicare cioè le idee che essi intendono esprimere e trasmettere ad altri). E dunque occorre che gli stessi ragazzi non facciano del « realismo » puro e semplice, ma trasformino i fatti in idee.

Senza dubbio, ogni rappresentazione deve nascere da una realtà di cose, situazioni, sentimenti, pensieri... fenomeni visti, osservati, conosciuti, penetrati. Il teatro è imitazione della vita. Ma poi occorre quel tocco — in piemontese quel *gh'ddu* — che trasforma i fenomeni in *parola* viva e suggestiva, in messaggio spirituale. In quel punto, un gesto non è più un gesto: perde la sua « naturalezza » di tipo utilitario quotidiano, assume una nuova « ampiezza » significativa; e così una mossa, un passo, una parola... Sono *finzioni* adesso, capaci di comunicare un'idea. E quest'idea è tanto importante, che quel gesto, quella mossa, quel passo, quella parola, hanno bisogno di farsi, sulla scena, in modo diverso che nella realtà, con una tensione superiore e un'intensità più profonda, o anche inferiore e più attenuata, chissà... Giustamente fu detto che il teatro esige una *naturalezza innaturale*.

È una norma che investe l'attore, e la sua recitazione, ma anche tutto ciò che lo circonda: la scena, le luci, il trucco... Tutto è reale e tutto irreal, perché tutto deve essere « parlante ». Bisogna dire queste cose ai ragazzi, perché le comprendano e le facciano. Lo sforzo di capirle e realizzarle è per loro un grande passo verso la maturazione di sé, del loro linguaggio e della loro cultura.

c) *Senso dell'osservazione e senso della creazione*

Il lavoro dell'attore prende allora a delinearsi come una fusione del senso dell'osservazione con il senso della creazione. A questo dobbiamo condurre i giovani prima di farli recitare, perché capiscano il senso del fatto drammatico e del loro stesso gioco. Non si tratta di indottrinarli con delle « nozioni »: si tratta di farli giocare

in un modo tale che acquisiscano l'abitudine a questi « sensi » e li adoperino normalmente.

— *Il senso dell'osservazione* porterà i ragazzi a guardarsi intorno, specie nei giorni della drammatizzazione, e a cogliere dalla realtà le situazioni di cui avranno bisogno.

— *Il senso della creazione* li porterà non solo a scegliere tra le cose viste, ma a modificarle liberamente e a renderle « significative » entro il loro gioco particolare.

Si è dato il caso di un ragazzo di città che in un gioco espressivo doveva fare la parte dell'anatroccolo. Esistono tante storie di anatroccoli da sceneggiare; ma per fare quella parte occorre avere visto qualche anatroccolo vero, non per una breve visione allo zoo o semplicemente sui libri. Il ragazzo ci pensò e tentò, ma non trovava soluzioni convincenti. Era al limite dello scoraggiamento. Un giorno però arrivò tutto luminoso dall'animatore:

- Le anatre mangiano i pesci?
- Direi di sì.
- Allora li pescano.
- Sicuramente.
- Guarda qui.

E tutto raggianti mostra una canna da pesca, con tanto di lenza, di sughero, di amo innescato, con l'aggiunta di un seggiolino pieghevole. Così equipaggiato, il ragazzino si mise sulla sponda dello stagno (tracciato con una linea per terra), ed ebbero inizio le prove. Arrivò il Merlo che cominciò a canzonare « questo uccello che non sa volare » e che « è degno del più profondo disprezzo » di tutti i volatili del mondo. L'anatroccolo sfoderò una inattesa battuta: « La tua ironia non mi tocca. Se non puoi capire le bellezze della pesca in acque dolci, passa via! ». Dignitoso, graziosamente ridicolo, era nato l'anatroccolo che avrebbe incantato intere masse di spettatori alle giornate mondiali scout svoltesi in Francia nel 1955. Ed era nato da un'osservazione della realtà (la pesca) ri-creata poi in direzione del tutto irrealistica e significativa.

L'atto reale che diventa teatrale per il lavoro ri-creativo e idealizzante del ragazzo-attore, è anche per quest'ultimo un lavoro personalizzante, un atto di crescita. È un aspetto che ci ritorna continuamente sott'occhio: non stanchiamoci di costatarlo. Trasferendo la sua personalità in quella dell'anatroccolo, il ragazzo godeva in pratica di una affermazione sua propria: l'anatroccolo che finalmente

aveva realizzato se stesso, era lui, che finalmente ce l'aveva fatta a mettersi alla pari con i compagni.

In un altro caso di gioco espressivo un ragazzo doveva fare il « liocorno ». Aveva accettato perché nessun altro voleva la parte e perché c'era da saltare e lui era campione di salto. Ma ci si metteva senza entusiasmo. Per sostenere quel ruolo c'era da fare altro, c'era soprattutto da incarnare un carattere, ma lui sapeva solo saltare. La scena chiave richiedeva un combattimento, ed era cosa abbastanza eccitante; ma non bastava a definire il personaggio. Un giorno Filippo arrivò eccitatissimo alle prove. Era stato a vedere un film di Moschettieri e gli era venuta un'idea... Quando il liocorno dovette affrontare l'avversario, Filippo, con un gesto superbo, sguainò l'immaginario corno che portava sulla fronte e saltò in prestigiosa posizione di guardia davanti all'avversario sbalordito. Aveva sfondato un muro: tutto gli riuscì più facile da quel momento, andatura, gesti, comportamento scenico. Non copiava il Moschettiere, ma lo componeva con il suo liocorno, in una creatura nuova che era, praticamente, la riuscita di se stesso.

Abbandonare un *io inetto*, realizzare un *io capace* tramite un trasferimento di personalità, un atteggiamento di « simpatia ». Evidentemente qui il gioco opera ancora e pienamente, ma scatta un'operazione interiore di ben più importante dimensione pedagogica. Ripenso al caso di Paolo — il ragazzo interprete del san Francesco citato da Dobbelaire — e mi chiedo fin dove possa giungere questo transfert... Fino ai santi? Lo asserivano già significativi autori francesi di teatro popolare e giovanile, Jacques Copeau e Henry Ghéon. Il teatro può allora ripetere la conquista di Genesio: dalla maschera alla grazia.

Questa conquista è lenta, difficile. Non è un lavoro, però è uno sforzo. Sforzo di disciplina per stare nei ranghi durante il tempo delle prove. Sforzo di concentrazione per rimettersi dentro al personaggio quando ci sono tante altre cose da pensare. Sforzo di memoria per ricordare la messinscena e ritrovare quel gesto che aveva così divertito i compagni nella prova precedente. Sforzo di autocontrollo per non strafare esaltando se stesso a scapito dei compagni... E soprattutto sforzo di immaginazione per ideare soluzioni brillanti, come quelle dell'anatroccolo e del liocorno.

L'animatore coadiuva, ma resta solo animatore. Il gruppo, sì, è un contesto stimolante ed efficace, tuttavia non toglie l'impegno, anzi lo urge ancora di più attraverso osservazioni e discussioni. Il lavoro dell'attore è del tutto personale: l'idea del personaggio e delle sue

azioni deve sprizzare liberamente da ogni singolo, in modo espressivo, significativo, comunicativo di un messaggio agli altri.

Non ci sono regole da suggerire. Questa « personalizzazione » avviene dal di dentro, mentre si « gioca »: purché si giochi come vuole l'espressione. Tuttavia l'animatore può aiutare in qualche modo i ragazzi suggerendo loro — ad esempio — il famoso questionario giornalistico. Il tuo personaggio deve rispondere a cinque domande: *Chi? Dove? Quando? Come? Perché?*

— *Chi* è questo tuo personaggio? Un operaio. Un taglialegna. Sarà triste, o allegro. È triste perché gli hanno rubato la busta paga, e pensa ai suoi bambini. Dunque lo devi esprimere triste, oppresso dal peso della sua tristezza...

— *Dove* va il tuo personaggio? In officina. No, va nel bosco a tagliare legna. Dunque porta degli arnesi. Dove cammina? In mezzo alla gente facendosi strada a fatica perché ha fretta; oppure tra ceppugli di rovi che gli impediscono di camminare...

— *Quando* avviene tutto questo? Di notte. Allora gli occorrerà una lanterna per farsi luce. E sarà ancora di più impacciato per il sonno e per la difficoltà di vederci...

— *Come* fa per tagliare la legna? Sarà sempre impacciato perché non vede niente, perché è triste, perché ha paura. Nello stesso tempo però lavora di lena, perché ci tiene a quel lavoro. Si domina per fare tutto, per fare più in fretta...

— *Perché* poi va a lavorare di notte? Perché ha bisogno di straordinari... Perché ha un bambino malato... Perché non vuole che in casa sua sappiano che è stato derubato... Ogni perché suggerisce un sentimento diverso, che bisogna vivere e rendere...

Sono tutte domande che illustrano una situazione esterna, ma che tendono a illuminare uno stato d'animo interno del personaggio. Dalla risposta, dunque, dipenderà la scelta dell'atteggiamento o del gesto più idoneo a « esprimere » lo stato d'animo che caratterizza quel personaggio in quel momento scenico. E anche la scelta delle parole che dovrà dire, se ancora siamo in fase creativa del copione, o dato che il copione non è mai da considerarsi tabù e resta sempre cosa maneggevole e modificabile secondo scelte di gruppo.

Dopo di che la parola, la frase, l'atteggiamento, il gesto prescelti andranno ancora « ripuliti », « approfonditi », « rielaborati », in una parola *perfezionati*. Non sarà difficile far capire ai ragazzi che la distanza degli spettatori e la necessità di « idealizzare » richiedono un

certo ampliamento dei nostri atti in scena e che questi ampliamenti semplicemente riusciranno grotteschi solo se preceduti da altri atti troppo « piccoli » e troppo « naturali »: far capire loro, insomma, che occorre tradurre l'« atto reale » in « atto teatrale ».

Il lavoro di animazione si affianca, insomma, al lavoro dell'attore con scopi ben definiti:

- coordinare i movimenti del personaggio e tra i personaggi;
- prevedere e scegliere atteggiamenti e gesti utili;
- scartare ogni atteggiamento e gesto inutile;
- fare scoprire tutto ciò dai ragazzi;
- ampliare;
- integrare il tutto in un complesso equilibrato e armonioso.

Ma a questo punto siamo ormai alla terza fase, definitiva, del nostro gioco scenico.

5. Terza fase del gioco scenico

Messa in atto degli *strumenti dell'attore*, che sono essenzialmente il suo corpo e la sua voce, con però alcuni sussidi *a latere* forniti da altri strumenti associati. Il discorso cade così particolarmente sull'*espressione* (educazione) *corporea* e sull'*espressione* (educazione) *vocale*: attività fondamentali, che meritano tutta una considerazione a sé stante.

V/Le attività corporee

Dalla parola « vocale » alla parola « gestuale »

Sono fondamentalmente due gli strumenti di cui si vale l'attore per esprimersi e comunicare: la propria voce e il proprio corpo. Il teatro è possibile senza nessun'altra struttura complementare, se l'attore sa avvalersi efficacemente di se stesso come « segno », e se c'è qualcuno che questo « segno » recepisce e capisce. Parola e gesto hanno suggerito scuole specializzate di « teatro verbale » e « teatro gestuale », secondo l'accento posto su l'uno o l'altro dei due strumenti: in realtà (e al limite) è possibile il gioco scenico puramente *gestuale*, come nel mimo e nella pantomima; ed è possibile il gioco scenico puramente *verbale* come ha dimostrato certo teatro contemporaneo (penso ad esempio a « Oh les beaux jours! » di Beckett). Non dunque parola e gesto, ma unicamente il *segno corporeo* — inclusa, ma non necessariamente, la voce — è lo strumento dell'azione scenica e, in sostanza, del teatro.

Cosicché la distinzione tra *espressione vocale* ed *espressione gestuale*, con la relativa distinzione tra due dimensioni educative, è più che altro di comodo: possiamo semplicemente parlare di *espressione e educazione corporale*, e includiamo già tutto quanto c'è da dire in merito agli strumenti che l'attore ha a sua disposizione. Di qui l'importanza di questo tema.

Per di più, occorre sempre ricordare il ricco mondo dello spirito che vibra e che agisce al fondo di tutte le manifestazioni corporee. Queste ultime, orali o gestuali, non sono che un « segno ». La « realtà » della espressione e della comunicazione viene attinta dall'interiorità spirituale di cui è sostanziato l'uomo e che sostanzia sempre la stessa fenomenologia degli atti esistenziali dell'uomo. L'espressione, di conseguenza, deve essere significativa di questo sustrato. Non per nulla abbiamo sempre detto che tocca e costruisce la persona. Essa è il « segno » di una vibrazione dello spirito, non a puro livello fenomenologico, ma a profondo livello vitale e personale (evidentemente qui mi trovo a condividere quella felice concezione dell'attore che già fu di Stanislavskij). Ragione per cui, parlare di « espressione

corporale » e di educazione corrispondente, non vuole affatto dire limitarsi a fare della fenomenologia o dell'estetismo teatrale; equivale invece in profondo a parlare di un ricchissimo mondo che agita lo spirito e che si manifesta e si comunica attraverso il « segno » del corpo umano.

Così intesa, l'espressione corporea ha due modi di manifestarsi: tramite le articolazioni vocali (voce) e tramite i movimenti gestuali e mimici (gesto). L'una e l'altra forma sono « parola » a modo proprio e costituiscono l'essenza « verbale » del teatro. Consideriamole però separatamente.

I. ESPRESSIONE VOCALE

In teatro (e quindi nel gioco scenico) si suole parlare di « dizione » indicando con questo termine le forme del dire, che siano o meno appropriate. Per indicare l'uso del parlare franco acquisito con l'età dal ragazzo, si trova in buon italiano la parola « loquela » (Dante). Ma « dizione » e « loquela » — per quanto parole esatte — non evocano più al nostro orecchio ciò che la breve circonlocuzione « espressione vocale » riesce a dirci: manifestare con appropriata parola esterna l'esistenza in noi di una parola interna...

Una cosa da dire subito, e da non dimenticare più, è precisamente questa: l'espressione vocale non riguarda solo la dizione, ma anche la mobilitazione e l'ordine delle idee. Queste devono succedersi e manifestarsi in un certo modo e in un certo ordine, se vogliamo convincere, sorprendere, divertire. È dunque un problema di organizzazione di idee.

Appare subito, da ciò, che per « espressione vocale » non s'intende solo fare riferimento alle proprietà grammaticali e fonetiche del discorso — ovviamente incluse — ma anche e in modo speciale rimarcare una coincidenza tra il parlare, e i pensieri, i sentimenti, gli stati d'animo, le situazioni interiori. Dicendo, per esempio, « óra mia madre muòre » includo certo la preoccupazione fonetica di far sentire chiusa la prima « ó » (*óra*) e aperta la seconda « ò » (*muòre*); ma mi preoccupa assai di più esprimere lo stato d'animo in cui sono mentre dico quelle quattro tragiche parole. Con ciò non sottovaluto affatto l'importanza del fatto fonetico grammaticale: al di là dell'esattezza linguistica e dell'eleganza comunicativa, esso stimola anche chi parla a uscire dal provincialismo rozzo e a inserirsi in un contesto sociale, storico e culturale, che già costruisce la personalità. Ossia « educa ». Ma oltre a ciò, il fatto fonetico deve essere uno specchio

dello spirito che traduce, e in tale senso « espressione ». Non è facile portare noi stessi e i ragazzi a questo risultato.

In pratica si tratta di mettere a servizio della persona la collaborazione riunita dell'intelligenza, della sensibilità, delle capacità ritmiche, della cultura. È quanto si richiede per capire bene il testo di un racconto, nostro o altrui, per penetrarlo a fondo nei suoi significati, per bene sceneggiarlo e per comunicarlo persuasivamente agli altri. Senza un serio *lavoro sulla parola*, i risultati del nostro gioco scenico sono compromessi in partenza, non solo riguardo al pubblico, ma a noi stessi: non esprimersi verbalmente vuole dire da un lato non capire la materia, dall'altro non realizzarla e non realizzarci. Ovvio che anche il pubblico ci volterà le spalle.

Forse si sottovaluta un po' l'importanza della educazione vocale — da parte dei nostri animatori — rispetto al rilievo che si dà invece, in espressione, alla educazione corporale. Questo comportamento, a ben considerarlo, tradisce la nostra dipendenza dall'estero e una certa superficialità nell'applicare in Italia delle regole importate. All'estero è meno urgente (forse) una educazione vocale, grazie alla maggiore unità linguistica, culturale, sociale, della popolazione. In Italia non è così: operano da noi vistosi dislivelli non solo di lingua e dialettali (che sono il meno!), quanto di linguaggio, e socio-culturali; per cui diventa essenziale una più rigorosa educazione alla parola, al suo significato e senso, al suo accento interiore, al suo ritmo e al ritmo dell'intera frase. Ciò per conseguire una *comune espressione dello spirito* tramite una *comune espressione del segno fisico*, voce e membra. All'estero, inoltre, l'espressione corporale può anche derivare dal contesto di una cultura più accentuatamente naturalistica, dove il culto del fisico trova maggiore spazio di quanto ne trova in una cultura più accentuatamente spiritualistica o anche solo più equilibrata tra culto dello spirito e culto del corpo. Per quanto ci riguarda, stiamo facendo espressione e drammatizzazione nel contesto di una cultura italica che, mi sembra, esige molto equilibrio tra i due tipi di culto.

L'espressione vocale è allora il manifestarsi di una interiorità personale attraverso segni indicatori diversi tra cui principalmente la « voce », la « pronuncia », l'« intonazione », le « pause » e i « ritmi ». Tutti questi fattori concorrono insieme al farsi della espressione vocale in concreto, specie nel gioco scenico in teatro. Bisognerà dunque curare questi fattori a uno a uno e globalmente, sia da parte di chi parla, e sia — per intendere esattamente — da parte di chi ascolta.

1. Il fattore voce

Abbiamo già intravisto l'importanza di questo fattore nell'analizzare la proposta di una « storia », narrata per sé o in vista di una sceneggiatura drammatica. In quel caso, come in altri (ad es. il rito liturgico), il fattore « voce » pone seri problemi e talmente abbondanti che da solo esigerebbe un intero corso di analisi. La voce non è altro che un susseguirsi di suoni, rispondenti alle caratteristiche studiate dall'acustica: « durata », « potenza », « altezza », « timbro ».

a) *La durata*

La durata, riferita alla voce, è quello che chiamiamo eloquio o più semplicemente *parlata*. Quasi sempre è frettolosa, addirittura precipitata. Il che può essere tollerabile nella conversazione; ma il racconto non è conversazione. Né lo è il gioco scenico, per la solita legge che vuole l'atto teatrale diverso dall'atto reale. Tanto meno è conversazione una liturgia. D'altra parte, moderazione non significa monotonia. Tra i nostri anziani, qualcuno ci insegnava (non senza utilità) un curioso esercizio: leggere un racconto contando mentalmente fino a tre al « punto », fino a due al « punto e virgola », e uno alla « virgola ». Può giovare come esercizio, ma non facciamo del meccanicismo monotono. La parlata dev'essere varia, soprattutto *umana*.

In genere i ragazzi tendono a precipitare, e allora « fare la conta » vorrà dire mettersi un freno. Tendono anche alla monotonia in due sensi: copiandosi la parlata l'un l'altro, con il risultato di esprimersi tutti allo stesso modo; e livellando ognuno il proprio eloquio su una stessa scansione (o « cantilena », che è peggio), con il risultato di rendere tutto insignificante. In questo caso può giovare la regola del recitare (o leggere) come si parla, ma in senso « scenico ». È ovvio che si tratta non già di imporre criteri di « parlata », ma di « animare » i ragazzi perché se li scoprono man mano che procedono, nell'invenzione del loro gioco, dallo « spontaneo » al « scenico ». L'importante è che acquistino una parlata autentica, personalizzata, e — quando è il caso — di tipo « scenico ».

b) *La potenza*

La potenza di voce è quel che di solito chiamiamo *diffusione* o *portata*. Questo effetto va naturalmente proporzionato all'ambiente, alla sua ampiezza, alle condizioni acustiche. Intanto si devono sem-

pre eliminare i disturbi da rimbombo, facendoli assorbire da rivestimenti o suppellettili. Dopo di che un ambiente con buona risonanza acustica non dovrebbe esigere grande sforzo di voce, mentre la portata sarà ovviamente maggiore all'aperto.

Anche la portata della voce esige graduazioni. L'inizio di un racconto, per esempio, andrà avviato un po' sommessamente. Una certa quale aria di mistero stimola il silenzio, l'attenzione, l'interesse. Avvenuta così la « *captatio benevolentiae* », la forza di voce potrà essere variata a discrezione, con andamento ora piano e sommesso, ora forte e deciso (rarissimamente sboccherà nel grido), secondo che il momento narrativo determina questa linea di modulazione. Questo criterio giova soprattutto per il racconto, per il monologo, per la voce off e per lo speakeraggio, ma riguarda anche il gioco scenico collettivo: possono seguire questo andamento certe battute singole, certe scene e sequenze, interi atti o azioni. In tale caso, però, bisogna fare calcoli più attenti, secondo gli ambienti in cui si recita. All'aperto un momento di voce pianissima può esigere un notevole sforzo vocale per farsi udire da tutti gli spettatori. Il parlato allora sembrerà sommesso, ma sarà invece robusto (solo per finzione « debole ») comportando tutta una scala di proporzionata intensità vocale per l'intero gioco scenico.

In casi così, l'espressione impegna tutto il gruppo giovanile nella ricerca della migliore portata di voce richiesta dall'ambiente, e di conseguenza nell'impostazione della migliore scala di gradazioni su cui bisognerà recitare l'intera azione. Un lavoro non semplice e non breve, di molta responsabilità per l'animatore, se non vorrà sovrapporsi e imporsi. Ma per i ragazzi sarà anche una scoperta. E intanto è possibile prepararli alla lunga a risolvere queste difficoltà esercitandoli di tanto in tanto a « narrare » brevi racconti, o brani, o barzellette, o frasi compiute, con diverse variazioni di potenza vocale e facendo attenzione a che l'aumento o la diminuzione progressiva di questa potenza vocale, usata dal ragazzo, non avvenga mai a scapito della chiarezza e del senso delle parole e delle frasi che egli deve « esprimere ».

c) *L'altezza*

L'altezza di voce è il cosiddetto *registro*. Questo registro non siamo noi a farcelo; ci è dato dalla natura per l'anatomia delle nostre corde vocali. Le donne hanno un registro alto, soprano, mezzosoprano; gli uomini un registro basso, baritono, tenore. Indipenden-

temente dalla classificazione musicale, la voce di recitazione può essere distinta secondo due registri:

— *Un registro di petto*: *alto* (voce d'argento), *medio* (voce d'oro o normale), *basso* (voce di bronzo).

— *Un registro di testa*: voce di testa.

Questa varietà di altezza vocale è importante, perché se ne può trarre una certa orchestrazione, con ottimi effetti. Le voci bianche dei ragazzi, coincidono per registro con quelle femminili ma se ne distinguono notevolmente per « timbro ». Sarebbe ideale che ogni uomo — dal momento adolescenziale in cui « matura » la propria voce — si preoccupasse di individuare la tonalità migliore della sua voce, il registro suo proprio, e su quel tono parlasse normalmente. Invece ci si abitua fin da ragazzi a imitare le tonalità altrui, specie familiari, e involontariamente si alza o si cala la voce di uno, due o anche più toni. Da quel momento le corde vocali sono di continuo sottoposte a una tensione anormale e non possono rispondere con debita disponibilità alle nostre intenzioni: così il parlare diventa meno sensibile, meno musicale.

Avere bella voce non basta. Occorre che questa voce diventi strumento utilizzabile nel modo migliore e più completo possibile e questo fa parte di una caratteristica educazione corporea. Occorre saper ricavare dalla nostra voce suoni diversi in altezza, secondo lo spirito che in quel momento vogliamo esprimere. L'attacco e il finale di una frase dice tutto il senso che noi intendiamo darle: ci sono diversi modi, ad esempio, per dire « buon viaggio, Paolo », secondo il tono con cui si attacca quel « buon » e si chiude con quel « Paolo »...

In pratica sarebbe consigliabile che la voce di ogni nostro ragazzo venisse registrata al pianoforte, individuando così quale è la migliore « nota » individuale su cui ciascuno si potrà muovere con maggiore ampiezza e più agevolmente. Una volta individuata la nota dominante si possono fare esercizi graduali, dapprima leggendo un testo recto tono, o salmodiando; poi cominciando a sfumare il medesimo testo, secondo il senso di qualche frase, ma sempre tornando alla nota dominante; infine lasciando predominare il senso delle varie frasi, ma individuando ogni poco la nota fondamentale stessa. In questo modo ci si abitua a parlare sul proprio registro e si acquista a poco a poco la propria « posizione strategica » di voce, ossia quel tono da cui è possibile salire o calare entro la spazio vocale che la natura ci consente e che troppe volte non sfruttiamo tutto.

d) *Il timbro*

Il timbro è un'altra componente caratteristica della voce. È il suo « colore ». Oltre a far lavorare correttamente le nostre corde vocali, occorre assicurare la loro risonanza. Non si dà chitarra senza relativa « cassa »; e così anche la voce dispone di casse di risonanza che possono essere il petto, la cavità orale, le ossa cave della testa. Secondo che si fa risonare di preferenza l'una o l'altra di queste « casse » otterremo una voce di petto, o di gola, o di testa. Abbiamo già visto come questo fattore influisca sul « registro »; ora troviamo che ci dà anche un « timbro ».

Una buona voce non trascura nessuno dei suoi « amplificatori » naturali, ma alla fine dovrà pur sempre proiettarsi in avanti, sulla lingua, oltre i denti e le labbra, per arrivare alle orecchie degli altri. Sarebbe inutile una buona tecnica di risonanza, se non si sommasse con una buona tecnica di trasmissione della voce. E qui gli esercizi si possono un'altra volta moltiplicare a volontà. Tra l'altro è possibile individuare sensibilmente « registri » e « timbri » posando una mano sul petto, o sulla gola, o sul naso, per sentire le vibrazioni. Possiamo anche emettere suoni a bocca chiusa e abbassando la testa in modo da bloccare il condotto acustico dei suoni: ci renderemo conto della materialità dei suoni e del loro variare secondo che assumiamo determinate posizioni di persona.

Oltre al fattore « voce » fanno parte dell'espressione vocale i fattori concomitanti di « pronuncia », di « intonazione », di « pausa ». Dall'insieme scaturirà un « ritmo ».

2. I fattori concomitanti

Possiamo disporre della migliore voce del mondo, ma sarà del tutto inutile se non la educheremo a esprimersi e comunicare.

a) *La pronuncia*

La pronuncia, a questo scopo, è un primo importante fattore. Non solo per l'esattezza fonetica grammaticale di cui s'è già detto; ma per la chiarezza del discorso. Oltre al problema tipicamente italiano dei dialettismi e dei solecismi, che riguardano il rispetto dei valori fonetici, esistono i problemi delle inflessioni di parlata, dell'articolazione orale, del dosaggio di respirazione, e via dicendo.

L'espiazione è un condizionamento della parlata. Occorrerebbe sottoporla a precisi esercizi, che l'animatore stesso può studiare e

applicare. I polmoni dell'uomo sono come l'otre di una cornamusa: dovrebbero sempre essere provvisti di una riserva d'aria, senza di che le nostre frasi rischiano di concludersi con un pietoso sibilo. È abbastanza semplice, ad esempio, abituare i ragazzi, prima di ogni gioco espressivo, a inspirare abbondantemente, quindi contare a voce alta il più a lungo possibile, fino a esaurire a fondo l'espiazione. Di settimana in settimana la conta dei numeri salirà e sarà indice palpabile di progresso. In genere non facciamo obiezioni contro gli esercizi preparatori allo sport e al canto; perché dovremmo fare obiezioni contro quelli di preparazione al gioco scenico?

L'articolazione delle parole ha i suoi condizionamenti nel moto istintivo della lingua, dei denti, delle labbra. Questa istintività ci porta spesso ad articolare insufficientemente o, come si dice, a mangiare le parole: spariscono sillabe, scompaiono finali, sfocano consonanti, il discorso non ha nitidezza. Si possono esercitare i ragazzi dapprima con la lettura di semplici frasi di cui si esagereranno tutte le consonanti, quindi con scioglilingua caratteristici, da sillabare molto lentamente e man mano più in fretta, giorno dopo giorno, secondo che consentirà il progresso: « Sopra la panca la capra campa, sotto la panca la capra crepa »; « Trentatré trote tutte trentatré da tritare », e chi più ne ha più ne metta.

b) *L'intonazione*

L'intonazione è fattore importante quanto la voce e la pronuncia, e deriva dal porporzionare armonicamente il proprio registro di voce sia sulle esigenze del testo e sia sul registro dei compagni di gioco. Nel manuale *L'art du comédien* il Villiers sostiene che ogni brano di testo e ogni ruolo di attore si ordina sempre secondo grandi linee di intensità e di lirismo, di crescendo e diminuendo, di tensione e distensione; linee da cui deve lasciarsi guidare l'intonazione dell'attore. È il risultato di un'arte consumata. Ma fin dall'inizio, fare un gioco scenico significa già per un ragazzo « intonarsi » in qualche modo con queste linee di azione, come appunto comporta l'*interpretare*. Se ogni ragazzo si intona, l'orchestrazione finale delle singole intonazioni messe insieme costruirà l'armonia scenica: risultato che gli spettatori di solito non sanno analizzare, ma che li porta a dire: « È bello! ».

Narrazioni e testi scenici esigono intonazioni che grosso modo possono ripartirsi in comiche, drammatiche, tragiche; ognuna delle quali poi è ancora classificabile in chiave diversa: intellettuale, affet-

tiva, sensuale, giovanile, ecc.; per cui è possibile ottenere il comico intellettuale o affettivo, il tragico affettivo o sensuale o intellettuale, il drammatico giovanile o intellettuale o affettivo... e via dicendo.

Ma l'intonazione non va fatta solo sulle linee d'interpretazione del testo; va fatta anche in modo che la risultante orchestrazione delle intonazioni singole sia equilibrata e armonica. In ciò qualsiasi gioco scenico è molto esigente, ma lo sono più palesemente quei giochi particolari che si chiamano « cori parlati », « recitazioni corali », « letture espressive », e simili. Non è pensabile ad esempio un'espressione sacra, una drammatizzazione religiosa, una veglia di letture, e un certo tipo di liturgia senza un'intensa preparazione che a tempi lunghi e remoti comporta tutta una serie di esercizi e una seria pratica espressiva scenica.

c) *La pausa*

La pausa, sebbene fuori dalla parola, è un altro coefficiente di espressione vocale. E non parlo tanto della pausa di punteggiatura — anch'essa essenziale — quanto della « pausa artistica » per cui un « silenzio », nel corso di un'esposizione narrativa o scenica, acquista in sé il valore di una parola complementare e misteriosa, più stimolante, forse, di qualsiasi altra spiegazione. Si pensi al manzoniano « e la sciagurata rispose », seguito da un silenzio... Il silenzio è creativo.

Esiste la *pausa di suspense* e la *pausa di transizione*. Nel primo caso il breve silenzio dà modo all'ascoltatore di vivificare l'attesa di un evento con la partecipazione di sentimenti ed emozioni, dopo di che il racconto, narrato o scenico, continua sulla linea dello stesso stato d'animo.

« Svegliatasi di soprassalto, Bayangumay sollevò le palpebre e seppe // che proseguiva un sogno dentro il suo sogno. Il villaggio era tutt'un clamore, tutt'una fiamma che illuminava la capanna come in pieno giorno. Vide allora // nell'incubo // il vecchio marito in piedi al centro della capanna, la lancia levata in alto e la bocca aperta su un grido di orrore. Poi /// un rumore di esplosione, come quello del tuono nella stagione asciutta quando il cielo scricchia come un grano sotto la cenere; e, accasciandosi sulle ginocchia, il vecchio Dyadyu proiettò in avanti la lancia e si distese al suolo per dormire, con la testa su un gomito piegato, come fanno gli uomini accanto al fuoco, nelle sere di aratura, di semina, di circoncisione,

di matrimonio e di // sepoltura, quando tutte le cose sono state compiute » (ANDRÉ SCHWARZ-BART, *La tratta degli schiavi*).

La *pausa di transizione* sottolinea un passaggio da uno stato d'animo a un altro. Ecco, ad esempio, un generale tragicomico e un tenentino realista che discorrono di guerra:

« — Ama lei la guerra?

— Io ero per la guerra, signor generale, e alla mia università rappresentavo il gruppo degli interventisti...

— Questo riguarda il passato. Io le chiedo del presente.

(*pausa*)

— La guerra è una cosa seria, troppo seria ed è difficile dire se... (*pausa*) Comunque io faccio il mio dovere.

— Io non le ho chiesto se lei fa o non fa il suo dovere. In guerra il dovere lo devono fare tutti perché non facendolo si corre il rischio di essere fucilati. Le ho chiesto se ama o non ama la guerra.

(*pausa*)

— Ritengo, personalmente, voglio dire io, per conto mio, in linea generale, non potrei affermare di prediligere, in modo particolare, la guerra.

(*pausa*)

— Ah, lei è per la pace? // Per la pace! Come una donnetta qualsiasi, consacrata alla casa, alla cucina, ai fiori //, ai suoi fiori //, ai suoi fiorellini! È così, signor tenente?

— No, signor generale.

— E quale pace desidera, lei?

— Una pace... /// vittoriosa » (EMILIO LUSSU, *Un anno sull'Altipiano*).

Poiché tra i due caratteri intercorrono stati d'animo del tutto diversi, è possibile sottolineare con una bella abbondanza e varietà di pause lo humour che sprizza da questo brano, sia nel narrarlo, sia nel metterlo in scena. Ogni pausa aiuta chi ascolta ad attendersi il diverso stato d'animo dell'interlocutore.

3. Il ritmo

Il ritmo sarà la risultante finale di tutti i fattori vocali fin qui descritti, e principalmente sarà l'esito della simbiosi tra due componenti: 1) la modulazione di ogni singola voce sulla linea d'intonazione che il racconto (narrato o scenico) richiede in ogni particolare

momento; 2) l'orchestrazione o fusione delle varie modulazioni individuali in una modulazione globale.

Tenendo ora sott'occhio queste componenti, possiamo verificare al banco di prova l'espressione vocale in alcuni casi « tipici », ossia la « lettura espressiva » e il « coro parlato ». Sono espressioni ritmiche più facili a controllare che non sia in genere il gioco scenico libero.

a) Lettura espressiva

Letture espressiva è tanto la dizione singola di un testo, letto o recitato, come anche — più propriamente — la dizione collettiva e dialogata di un'azione scenica che si affida alla parola anziché essere rappresentata. Poiché però questa dizione collettiva suppone quella singola, riallacciamoci ancora un poco al discorso già avviato quando parlavamo del racconto, del come esporre una storia, un episodio, un'idea. Le norme per un « lettore », per un « presentatore », per un « monologhista », per un « barzellettista », per uno « speaker » sono fondamentalmente ancora quelle stesse, completate da tutto il bagaglio che s'è aggiunto dopo la nostra ricerca. Chiamiamo genericamente (e un po' arbitrariamente) « lettore » questo attore singolo, e vediamo che cosa gli tocca fare.

Il presentatore o lo speaker, per esempio. Un gioco scenico potrebbe essere soltanto mimato, secondo regole di cui si dirà parlando di espressione corporea, e toccherebbe a qualcuno dirlo, descriverlo, commentarlo. Possono funzionare le migliori doti d'improvvisazione (come occorre quando il commento riguarda un gioco sportivo), ma in qualche caso può anche essere utile avere prima composto un testo secondo le regole del gioco spontaneo, e poi — se non proprio leggerlo — ripeterlo pressoché mnemonicamente, nella sua formulazione migliore, durante il gioco scenico. Non occorre solo naturalezza e padronanza di sé, non occorre solo freschezza di eloquio, e non occorre solo presenza di spirito, per fare questo. Occorre molta aderenza alla « modulazione » richiesta dalla materia che si esprime e si comunica. Se in un momento di mistero lo speaker urla, addio effetto, addio ritmo. Il ritmo è una vibrazione psicologica soggettiva, ma non convenzionale tra chi parla e chi ode: quella vibrazione è suggerita dalla materia narrativa (salvo rare eccezioni) e la sintonia con questa materia è basilare.

Se giochiamo al pressappochismo, su questo punto, il danno è incalcolabile: proviamoci a misurarlo non solo nella espressione scenica, a teatro, ma particolarmente nella espressione sacra, in chiesa,

visto che sovente il lettore e il presentatore funzionano anche nel presbiterio...

C'è insomma e *in primis* da osservare un *ritmo individuale* in tutto ciò che — con qualche dilatazione di concetto — chiamiamo « lettura espressiva ». Per leggere bene e parlare bene non si può cominciare a prescindere — tanto per ricordare un particolare ritmico abbastanza elementare e noto, ma abbastanza trascurato — dall'accento fraseologico. La materia ha determinate esigenze che io posso esprimere e comunicare in maniere diverse. Prendo ad esempio un brano di Aleksander Solzenitsin, da una sceneggiatura cinematografica:

« Ai cavalli gli danno la caccia. Ci inseguono, ci catturano... e noi, cavalli, scartiamo... e loro di nuovo ci agguantano, ci legano... Sono soldati tedeschi, questo è l'ordine che hanno » (*Agosto 1914*). Un particolare qualsiasi di questo brano presenta almeno tre chiavi d'interpretazione.

- *Ai cavalli* gli danno la caccia (non la danno agli altri).
- Ai cavalli *gli danno* la caccia (potrebbero anche non dargliela).
- Ai cavalli gli danno *la caccia* (anziché dargli biada).

Oppure:

- *Sono* soldati tedeschi (che altro potrebbero essere?).
- Sono *soldati* tedeschi (non certo borghesi qualunque).
- Sono soldati *tedeschi* (non russi e non altri).

Quali di questi accenti fraseologici sarà quello vero? In espressione è molto importante determinarlo. È in gioco non solo una nozione, ma un nostro modo di pensare e di essere. Dal modo con cui dico che « ora mia madre è felice », io esprimo uno stato d'animo personale molto diverso, secondo che:

- *ora* (non una volta) mia madre è felice; oppure:
- ora *mia madre* (non altri) è felice; oppure ancora:
- ora mia madre è (come non prima) felice; o infine:
- ora mia madre è *felice* (senza più preoccupazioni).

Si capisce quanto è diversa di volta in volta la realtà che mi interessa e che realizza il mio modo di pensare e di essere personale. Dal che si desume quanto importi imprimere un ritmo oggettivo, un ritmo individuale, alla nostra espressione.

Quando poi la lettura o dizione viene fatta a più voci, si aggiunge subito la necessità del *ritmo collettivo*, dove l'accentuazione o la sfumatura riguardano a volta a volta interi brani o personaggi che, sul

momento, richiedono maggiore o minore spicco; dove l'accelerazione o il rallentamento si orchestrano di frase in frase, di attore in attore, secondo le circostanze narrative e sceniche... La scoperta di questo ritmo collettivo è uno degli sbocchi ultimi e più difficili dell'espressione, anche perché non è un fatto a sé, ma fuso insieme ai movimenti di cui si occupa l'espressione corporea.

b) *Il coro parlato*

Il coro parlato e ogni tipo di recitazione corale è precisamente un'applicazione del ritmo collettivo, realizzato esplicitamente (mentre resta implicito nel gioco scenico libero). Lo descrive con molto affetto e insieme con molta perspicacia Léon Chancerel:¹ « La pratica della recitazione corale è un eccellente mezzo di educazione. Mi sembra che i giovani dovrebbero appassionarsi a questo genere espressivo. In nessun'altra attività quanto nella recitazione corale si sente meglio la vita di comunità. Sottomissione di ognuno al corifeo, ritmica comunione tra i coristi, controllo del pensiero e del corpo e loro guida, scopi che non sono personali ma comunitari. E poi emozione collettiva, sforzo unanime verso l'espressione viva di se stessi, del gruppo, e dietro al gruppo di tutta un'associazione di anima e di corpo. Salvaguardia della genuinità del dramma, la recitazione corale è uno dei rimedi più efficaci che io conosca per disintossicare il teatro. Riportare lo spirito del creatore drammatico verso l'origine e le ragioni profonde della sua arte, facendogli riscoprire le leggi essenziali, prive di ogni complicazione scenografica; escludere dal teatro la figura dell'«istrione» e scoraggiare le false vocazioni: ecco, secondo me, qualcuno degli aspetti positivi che contiene in sé la recitazione corale; ecco perché io vorrei che fosse realizzata e bene accolta in ogni occasione di espressione giovanile ».

La recitazione corale consiste nella recitazione — o anche nella lettura — di un testo: 1) secondo canoni di parlato puro (privo cioè di sussidiarietà scenografica), 2) espressamente ritmato secondo una particolare scansione, 3) e realizzato da un ben affiatato gruppo di più attori (o lettori). Forniscono materia al coro parlato la letteratura poetica, drammatica, comica o anche la prosa e la cronaca, non essendo tanto la materia a determinare il « coro parlato » quanto il modo e il metodo con cui essa viene composta e recitata. Il gruppo o « coro » si dispone in linea o in semicerchio o a scala ed esegue il recitativo con particolare intonazione, se è il caso con particolari

¹ L. CHANCEREL, *Le Théâtre et la jeunesse*, Bourrelier, Paris.

cadenze, con unisoni totali (coro), unisoni parziali (semicori) e con a soli sia monologati che dialogici, ricorrendo a ritornelli e riprese di voce tra un attore e l'altro, e accompagnandosi con sobri movimenti mimici di sottolineatura. Questa descrizione, naturalmente, è indicativa: anche qui l'iniziativa è abbastanza libera, ma libera entro questo caratteristico ambito ritmico.

L'espressione e educazione vocale — come si vede — impone una complessa disciplina all'individuo e al gruppo che vogliono realizzarne gli effetti e conseguirne gli scopi. Disciplina che non pregiudica la « spontaneità » e la « creatività » messe alla base dell'intero lavoro espressivo. Si tratta infatti di una libera scelta che il ragazzo farà mosso dall'animazione di gruppo, dalle scoperte sue proprie, e dal desiderio di condurre al migliore esito (individuale e sociale) il suo stesso lavoro espressivo. Ritroveremo ora questo medesimo impegno disciplinare, unito al massimo rispetto della libertà, anche nell'*espressione e educazione corporea*.

II. ESPRESSIONE CORPOREA

Come per la voce, anche per il corpo, i movimenti delle membra, i moti dei muscoli, è rilevante il fatto che concorrano insieme e si organizzino, ora in un modo ora in un altro, per esprimere stati d'animo e realizzarli, comunicare messaggi e stimolare crescite personali. I movimenti, in altri termini, sono a loro volta « parola », segni di un discorso. Se sono superflui è inutile farli; se invece sono utili e necessari, bisogna farli con la stessa precisione con cui si articola, si modula, si orchestra il discorso parlato.

La spontaneità corporea (non solo sulla scena, ma anche nella vita) può essere frutto di ricerca e di studio senza peraltro perdere il suo carattere di spontaneità. Anzi, affinandolo. Questa finezza di tratto è il primo requisito di un uomo equilibrato, per cui il meditarci sopra significa anche riveditarci sui propri equilibri, ritoccarli e perfezionarli. La spontaneità corporea consente di improvvisare un gesto in risposta a una situazione nuova e inattesa: nel qual caso la spontaneità gestuale si rivela come una facoltà di connettere rapidissimamente la nuova situazione in cui ci troviamo, con le tante situazioni vissute in precedenza, ognuna delle quali fornisce un elemento di risposta per risolvere la situazione nuova. Di qui l'utilità di possedere molte esperienze come bagaglio personale: saranno queste esperienze a premunirci e a darci un buon comportamento quando di colpo ci troveremo davanti all'inatteso.

L'espressione corporea è dunque un esercizio sulla padronanza di sé. Quando gli Stati Uniti entrarono in guerra nel 1942, dovendo fare i conti con un massiccio bisogno di ufficiali, decisero di selezionarli applicando dei tests di competenza fra cui, in primissimo piano, i tests di spontaneità corporea proposti da Jacob-Levy Moreno. L'inetto in guerra è continuo, e la reazione gestuale è l'indice di come possa reagire una persona. Avviene lo stesso nella vita; per cui sottoporre la spontaneità gestuale a controllo, revisione, disciplina, affinamento, è in definitiva esercizio per lo spirito e la personalità.

Non è ora un trattato preciso e completo sulla spontaneità corporea che stiamo a delineare. Faremo solo qualche utile considerazione in un quadro di interessi espressivi — tra gioco spontaneo e gioco scenico — che di per sé delimitano la materia. Dovremo però rifarci a qualche nozione psicologica che sta a monte del nostro gioco, perché se l'espressione corporea è impegno del corpo, prima di tutto bisogna disimpegnare questo corpo, ripulirlo da tutto ciò che potrebbe impedirgli l'autenticità di manifestazione. È l'importanza della « decontrazione » o — in termini psicanalitici — del « relax ».

1. La decontrazione psico-somatica

La decontrazione psico-somatica si presenta così subito come momento liberatorio. Spieghiamoci. Il ragazzo che arriva all'età dell'adolescenza si libera di per sé dal « giardino chiuso » della sua infanzia, prende coscienza di nuove strutture mentali e cerca di accrescere e arricchire queste sue nuove strutture. Però questa sua situazione nuova è solo apparentemente autonoma: in realtà è fortemente legata alla ereditarietà, all'educazione, ai condizionamenti che s'incrostano sulla vita del ragazzo e lo fanno dipendere. L'adolescente abbandona il giardino dell'infanzia, entra nella vita adulta, ma non è propriamente se stesso.

Per essere se stesso capisce che occorre rimettersi in causa e rimettere in causa tutto quello che ha a portata di mano. Spera così di assumere le proprie responsabilità. Invece, dai 13 ai 15 anni, riesce solo ad amare o a criticare furiosamente e senza fondamento, a imitare i valori più falsi. Così adotta dei comportamenti che diverranno tosto nuovi condizionamenti e graveranno su tutta la sua vita. Dov'è andata la liberazione, lo sbocco verso la propria autenticità? Egli si ritrova in perenne conflitto con la sua ereditarietà, la sua educa-

zione, i suoi condizionamenti antichi e nuovi: uno squilibrio che gli causa un continuo stato di tensione psichica e che sbocca poi sia nello sconforto mentale, sia in un certo numero di malesseri organici: certe malinconie, certo amore-di-morte, certe affettività, e inoltre certi balbettamenti, certe eruzioni cutanee, certe forme d'asma... una buona metà delle ulcere di stomaco hanno la loro radice nella tensione psichica in parola.

Bisogna *prevenire* questa tensione, annullarla fin dall'adolescenza. La decontrazione psico-somatica ha questo come scopo. Essa parte dal principio di distendere, liberare e controllare il corpo per arrivare a distendere, liberare e controllare la mente. Diminuendo la tensione e la stanchezza muscolare, diminuisce di conseguenza anche la tensione psichica.

A questo punto, più che teorizzare, andrebbe tracciato il quadro degli esercizi di decontrazione che di solito vengono proposti dagli specialisti del problema. Nelle esperienze tedesche del Laienspiel un « incontro » iniziale di gruppo consisteva nella presentazione di sé che ognuno faceva sottovoce al proprio vicino (si era disposti in cerchio, seduti per terra). Questo vicino poi doveva presentare il compagno a tutto il gruppo. Cominciava a farlo « mimando » le caratteristiche del « cliente » a cominciare dalla nazionalità, al mestiere (di famiglia), al tipo di studi, agli hobbies, e via dicendo. I componenti del gruppo dovevano « leggere » la mimica ad alta voce. Tra l'interpretazione mimica del presentatore e la lettura soggettiva dei vari spettatori, di solito veniva fuori un ridimensionamento molto curioso della personalità del presentato. Costui aveva così un primo motivo di « relax » su se stesso, proprio dal gioco di gruppo. Ma in sede di esercizi le possibilità sono tali e tante che il discorso non finirebbe così presto.

Si tratta di esercizi fondamentalmente *mimici* (sebbene un lavoro analogo possa anche farsi e si faccia in campo vocale). Qualcuno perciò li ha potuti confondere con gli esercizi ginnici. Questo non è esatto; nella misura almeno in cui la ginnastica comporta l'atto militaresco puro e semplice di allenamento allo sforzo e al coraggio. È certo utile far lavorare i muscoli dei ragazzi, è normale abituarli allo sforzo; ma assai più importante è che questi ragazzi acquistino il *controllo abituale* del proprio corpo, al di là del rodaggio fisico. Il dato essenziale, tipico, della decontrazione, sta lì. Non importa cioè la pratica giornaliera di una ginnastica più o meno brutale, ma il dominio cosciente del proprio fisico e di se stessi, con esercizi che — in quanto implicano la ripetizione sistematica di gesti e atteggiamenti

menti, fatta con pazienza e con calma — sono anche esercizi in certo senso ascetici.

Detto questo, sì, possiamo anche aggiungere che si tratta di esercizi ginnici, nel senso più umano e liberatorio del termine. Attraverso tutta una serie di esercizi siffatti, ben studiati e dosati, si arriva a eliminare dai fasci muscolari le tensioni residue, spesso determinate da cause psichiche, e a scioglierne la stanchezza. Ecco — ad esempio — una proposta di esercizio utile per la decontrazione di tutto l'organismo:

« Distendersi supini sul dorso, e immaginare di essere legati con una robusta corda. Sforzarsi di strappare questa corda. Inspirare, quindi contrarre i muscoli dorsali. Rilassare espirando. Ripetere l'operazione su un fianco, poi sull'altro. Ripetere ancora l'operazione proni sul davanti. A esercizio finito, rimanere immobili, occhi chiusi, ben distesi in piano, le palme verso l'alto ».

Altro esercizio di decontrazione totale, sostanzialmente basato sul controllo della respirazione (e quindi riguardante non solo i movimenti del corpo, ma anche l'emissione della voce) potrebbe essere questo:

« Seduto compostamente su una sedia, davanti a una finestra aperta, inspirare per un tempo. Trattenerne il respiro a polmoni pieni, per quattro tempi. Espirare l'aria per due tempi. Tenere i polmoni vuoti (senza respiro) per quattro tempi. La lunghezza di ogni tempo dipenderà dall'allenamento. Prendendo come unità di misura il ritmo dei battiti cardiaci, si può schematizzare l'esercizio così:

	2	-	8	-	4	-	8
oppure:	3	-	12	-	6	-	12
oppure:	4	-	16	-	8	-	16

e via dicendo. Questi esercizi vanno eseguiti il più lentamente possibile, a ripetizione continua, ma non più di tre volte. Fare qualche secondo d'intervallo, a respirazione normale. Quindi ricominciare: ma la durata totale della serie di esercizi non dovrà superare i dieci minuti ».²

I due esempi riguardavano il respiro. La manualistica offre esercizi per ogni singolo membro del corpo: mani e piedi, polsi e caviglie, spalle e bacino, dita e giunture varie, collo e spalle... Ma non credo che ci si debba legare a particolari schemi. Ogni animatore

² I due esempi sono tratti da DOBBELAIRE, *l.c.*

può inventare esercizi di questo genere, purché con intelligenza e utilità, sulla base di ricerche, osservazioni, esperienze sue proprie.

Vi sarà poi tutta una serie di giochi spontanei (guidati) che tradurranno poco o tanto questi esercizi in applicazioni molto piacevoli ai ragazzi, mettendo in causa anche la fantasia e la mente. Si pensi, ad esempio, ai vari giochi che si possono ricavare dal « mimo » della marcia (il diverso modo di marciare: normalmente, nel buio, contro vento, in punta di piedi, salendo per le scale, facendo una gara podistica, come « tamburo maggiore » d'una banda, ecc.); dove la serie può costituire o indovinello, oppure gara collettiva su un prato-cortile con eliminazione di chi sbaglia, o anche diverso « stile » applicato ad altri giochi di movimento (i « quattro cantoni » giocati « da tamburo maggiore », o « contro vento », per esempio...).

Ecco un tipico esercizio impostato sulle facoltà di associare insieme idee diverse: il gioco del « serve-a-tutto ».

« Al centro del gruppo, seduto in cerchio, si mettono tre-quattro oggetti diversi. Meglio se i giocatori ignorano l'utilizzazione normale di quegli oggetti. A turno, ognuno deve mostrare — mimando — il possibile uso dell'uno o dell'altro oggetto che ha davanti. Eseguito il mimo si torna seduti. Un mestolo, così, diverrà successivamente un telefono, una mazza da golf, un occhiale, le cose più varie, con molto spasso di tutti ».

In questo gioco di sviluppo delle facoltà associative il mimo (moto del corpo in funzione espressiva di idee) si somma allo scatto della mente (che dovrà trovare l'idea da esprimere). Molto utile.

A un dato momento questi esercizi e giochi guidati possono anche diventare — con debiti adattamenti — giochi scenici. E saremo al mimo, all'azione mimata, al teatro gestuale. Ma intanto occorre sottolineare l'importanza sia del momento ginnico e sia del gioco guidato, anche se rappresentano ancora uno stadio di « esercizio ». Anche qui, ricordiamoci che nessun ragazzo rinuncerebbe a una disciplina ginnica in vista di una buona preparazione sportiva; dobbiamo condurlo a capire che come per l'atletica altrettanto è necessario temprarsi per il gioco scenico (e in altri settori: per la musica e tutte le arti in genere): non si realizza nulla di buono — specie davanti a un pubblico — senza impegno di preparazione. La stessa « improvvisazione » richiede che si sia premessa questa preparazione remota.

Ovvio, da quanto s'è considerato, che la decontrazione è « corporea » ma ha una grande incidenza « mentale ».

Ogni stanchezza e tensione del nostro corpo ha il suo corrispon-

dente in una stanchezza e tensione mentale. Dopo una corsa spossante è impossibile risolvere un problema difficile; e durante un film del terrore è impossibile trattenere tremiti e non aggrapparsi con le mani a qualcosa. Esiste ed è evidente un rapporto « psico-somatico ». Questo rapporto sta alla base di una scuola medica che cura i mali organici di origine psicologica applicando ai malati una terapia mentale. Sembra possibile fare l'inverso: curare gli squilibri e le angosce mentali che hanno provocato (poco o tanto in tutti, specie negli adolescenti) certe tensioni organiche, agendo precisamente sul sistema muscolare. La *medicina psico-somatica* ha ormai fornito tali e tanti documenti in varie sedute internazionali, che su questo punto l'incredulità non è più possibile.³

La nostra decontrazione muscolare non avrà carattere così medico da far conseguire un « relax » curativo profondo e totale. Si basa però sui medesimi principi scientifici ed è sufficiente per conseguire almeno alcuni effetti importanti,⁴ come:

— *Lo scioglimento di stati d'angoscia*, causati dallo sviluppo fisico e dalla fatica scolastica;

— *L'impressione di esercitare un pacifico potere*, risultante dal totale dominio su se stessi (come nello judo, se insegnato e attuato in modo corretto);

— *La rottura della maschera chiusa* che i giovani assumono di solito per « darsi un contegno »: l'apertura verso gli altri si avverte in particolare quando si lavora tra adolescenti che non si conoscono tra loro: fin dalla prima seduta di decontrazione, il ghiaccio si rompe e si verificano gli « incontri »;

— *La disponibilità intellettuale* per il ristabilirsi delle facoltà di attenzione per cui (in periodo di esami soprattutto) la decontra-

³ Attraverso cure muscolari è stato possibile curare il balbettio da turbe emotive. La cura ha inizio con la decontrazione — ad esempio — del braccio; da questo facile esercizio si arriva gradualmente alla decontrazione (volitiva) di tutta la muscolatura; la terza fase è una presa di coscienza delle contrazioni involontarie che afferrano i muscoli e della propria capacità di dominarle; infine questa capacità viene coscientizzata ed esercitata sull'apparato boccale, sulle corde vocali e sulla pronunzia delle parole, che il soggetto riprende a dominare essendo scomparsa la tensione emotiva. Con analogo sistema sono stati procurati « parti indolori », si sono avuti successi nella cura del fumo, ecc. (Cf Société de Médecine Psychosomatique, Expansion Scientifique Française, Paris).

⁴ Sono rilevati da G. DOBBELAIRE, *l.c.*

zione consente di passare facilmente da un lavoro a un altro e da una materia all'altra, senza confusioni.⁵

Teniamo presente, comunque, che la decontrazione non è un fine, ma un mezzo per raggiungere una scala di scopi: immediatamente, il risultato è un riequilibrio fisico; più oltre, essa è fattore di liberazione mentale; di qui avremo la riscoperta e l'esercizio della spontaneità; attraverso la spontaneità il gioco scenico; oltre il gioco scenico la cultura e la realizzazione personale di sé nel più completo senso del termine (non solo umano, ma anche cristiano).

Per intanto (e per andare con ordine) il « relax » muscolare ha rigenerato nei nostri ragazzi le capacità spontanee: siamo alla possibilità di attuare il gioco spontaneo del corpo.

2. La spontaneità corporea

Essa si sprigiona dai ragazzi anche senza esercizi preparatori di decontrazione; è evidente. Ma noi stiamo ipotizzando una spontaneità « disinibita » da remore di fondo e da condizionamenti che renderebbero meno « spontanea » quella spontaneità. È insomma una spontaneità genuina quella che ora dovrebbe sprigionarsi dai nostri adolescenti. È allora il caso di *farli muovere* innanzitutto a livello creativo.

Se un ragazzo non avrà saputo muoversi davanti ai compagni di gruppo, non resterà insensibile alle risate che accolgono la sua esibizione maldestra. L'esperienza gli farà desiderare il perfezionamento: tornerà alla carica con maggiore impegno e controllo. Intanto abbiamo raggiunto lo scopo di condurre il ragazzo a estrarre le sue capacità mimiche senza temere dei voti e senza soggezione sociale.

A questo punto incoraggeremo tra i ragazzi dei giochi spontanei,

⁵ Per esperienza personale ho constatato che la decontrazione consente anche una migliore disponibilità dello spirito verso i valori della religione. I *Laienspiel* a cui ho assistito in Austria e in Germania (dove la decontrazione non era teorizzata, ma largamente praticata) sfociavano di continuo nell'esercizio « spirituale », a cui del resto tendevano programmaticamente in tutto il loro corso settimanale. Dice bene il P. Dechanet (che paragona la ginnastica decontrattiva allo yoga): « La cosa nuova, veramente nuova rispetto alle mie precedenti esperienze, era la calma straordinaria che faceva seguito a quelle esercitazioni; e subito la mia facilità ad entrare in preghiera, a concentrarmi su un tema con *meditazione silenziosa*. Mi ci aggrappavo subito, ed era per lo più il tema del Cristo nel Vangelo del giorno... » (*Les Voies du Silence*, Desclée de Brouwer, Paris). È un'esperienza di cui sono stato a mia volta buon testimone: non solo per quel che ho provato in me, ma anche per quel che ho visto fare dai giovani.

più o meno guidati, che li condurranno a perfezionarsi nei movimenti, a rendere « parlante » la loro mimica; e non sarà poco. Se adoperando un mestolo un ragazzo riuscirà a convincersi di tenere in mano il telefono, fin nei particolari più minuti; se restando in piano e allo stesso posto un altro ragazzo ci farà partecipare a tutti i suoi sforzi per scalare una montagna... perbacco! il suo bel gioco espressivo sarà già un risultato molto apprezzabile. Vedremo poi come queste espressioni condurranno ad altre, più meditate e soddisfacenti, ma intanto l'essere personale del ragazzo è già tutto in atto.

Senza la pretesa di redigere qui un trattato di espressione corporea spontanea, ecco alcuni aspetti che concorrono a definirla e a indicare insieme qualche metodo di lavoro, da seguire nell'attuarla.

a) *Aspetto di necessità*

Molte volte il mimo — che è espressione corporea pura, attuata senza paura — viene giudicato un semplice virtuosismo; ed è forse a causa di questo pregiudizio che esso non trova molto spazio in Italia. Può essere un virtuosismo. Quando la parola è necessaria, bisogna riconoscere che è inutile (dannoso) privarcene per comunicare attraverso elaborazioni mimetiche complicate e difficili. Ma va subito aggiunto che dove un gesto è sufficiente per trasmettere un'idea, là è superfluo parlare. Bisogna scegliere in base a un principio di necessità, a un principio di economia: tutto ciò che è necessario (parola e gesto), ma solo ciò che è necessario (parola o gesto). Pensiamo al mimo di Charlot nel film *Tempi moderni*: ogni parola guasterebbe: quel mimo è necessario e insostituibile. E tale è molte volte il mimo, sia attuato per se stesso, sia attuato per sottolineare la parola e la frase. Il gioco di spontaneità corporea sviluppa, dunque, una capacità espressiva « necessaria ».

b) *Aspetto di partecipazione*

C'è ad esempio da mimare un personaggio stanco, provato dalla vita. Le vie e le piazze sono piene di questi relitti umani da guardare, osservare, imitare; ma se ci limitiamo a riprodurre esattamente le situazioni viste, il personaggio risulterà scucito, superficiale, inconvincente. Le cose cambieranno se tenteremo di compenetrarci di quella tragica stanchezza: e la lotta ingaggiata con la vita, e la continua sconfitta patita, e le speranze ultime, e le ultime cento lire bevute, e l'elemosina come tavola di salvezza... e poi il crollo finale. A questo punto non è più un profilo che si mima, non si interpreta più un per-

sonaggio, si esprime al vivo uno stato d'animo. La grande differenza tra il teatro e l'espressione sta lì: che l'uno è mestiere, l'altro è dono di sé...

c) *Aspetto di globalità*

Nel gioco mimico, ciò che interessa è il corpo tutto intero. Mimare — ad esempio — momenti di paura, limitandosi a fare qualche smorfia o movimento con la testa, è poco ed è abbastanza ridicolo. Difatti farà ridere. Bisognerà anche far partecipare le braccia, le mani. E non basterà: dovranno tremare le gambe, e bisognerà che assieme ai muscoli sia mobilitato l'apparato respiratorio. Questo tentativo di rendere il mimo più possibile completo, darà al ragazzo coscienza dell'armonia di tutto il corpo, dal rapporto (tra l'altro) tra la tensione muscolare e l'inspirazione, tra il rilassamento muscolare e l'espiazione... Baden-Powell, pur senza conoscere le tecniche dell'espressione corporea, diceva giustamente: « Al ragazzo bisogna dare l'idea che possiede un corpo meraviglioso e che deve conservarlo e potenziarlo tutto come opera e tempio di Dio ».⁶

L'ambito della « spontaneità » corporea (e di conseguenza l'ambito del « gioco scenico corporeo ») è quanto di più vasto si possa immaginare. Ma fondamentalmente sono due i campi in cui il gioco corporeo può essere esercitato e che sono quindi da studiare: il campo *drammatico* e il campo *musicale*. Svilupperemo per ora solo quello della drammaturgia giovanile come rappresentazione mimica (che però include almeno qualche aspetto musicale: la musica mimata, sebbene vista unicamente come gioco scenico; evidentemente, in fatto di rapporto tra espressione corporea e musica, questo è appena « qualcosa »).

3. La rappresentazione mimica

La rappresentazione mimica, ossia il gioco scenico del corpo, è dunque il naturale sbocco della spontaneità corporea, quando questa cessa di essere gioco individuale e di gruppo per andare in cerca di verifica e di consenso sociale (pubblico): precisamente come tutta l'attività espressiva di cui è parte.

Ormai sappiamo come l'adolescente abbia bisogno (un bisogno « naturale ») di questa uscita in pubblico, di cui prima dei 12 anni poteva benissimo fare a meno; e come del resto abbia acquisito in

⁶ *Libro del Capo Esploratore.*

sé le risorse e le capacità per uscire pubblicamente, avendo tra l'altro sviluppato una maggiore disponibilità a calarsi in « altra » individualità (quella del « personaggio », sia pure ai fini di commisurarvi se stesso). La nostra attenzione, piuttosto, dovrebbe ancora vertere sulla *brevità* in cui contenere queste rappresentazioni adolescenziali. Poco o tanto, il teatro richiede competenze molto precise: è più facile individuare e attuare queste competenze in un impegno semplice e breve che non in un impegno complicato e lungo. La norma riguarda tutti i giochi scenici adolescenziali, ma particolarmente l'espressione corporea, che è la meno facile. Stiamo parlando in pratica di quel fenomeno che in teatro si chiama mimica e che ha talmente impegnato i massimi teatranti da diventare per taluni di essi elemento specifico della loro attività teatrale (Barrault, Marceau, ecc.).

« Mimica » è parola greca, derivata dal verbo « mimeomai », « mimeisthai»: *imitare*. Si tratta dunque di *imitazione*. E *mimo* era per i greci colui che con gesti, atteggiamenti, figure e ballo misurato, imitava poeticamente cose, persone, azioni, rappresentandole al vivo nei teatri mentre i cantori comici e tragici le descrivevano. Sicché è « mimica » l'arte di imitare situazioni e movimenti della realtà tramite atteggiamenti figurati della persona (e soprattutto con l'espressione del volto, il gesto delle mani, l'atteggiamento del corpo, che siano significativi di sentimenti e di idee, con o senza l'ausilio della parola. Quest'arte fa appello a un particolare tipo di interprete, dotato di una singolare capacità di espressione corporea; e nella misura in cui tende a sostituire la parola con il gesto, sempre più tende a farsi forma autonoma di drammaturgia.

Chiameremo *mimica pura* l'arte mimica espressa senza commento di parole; *mimica generica*, invece, la gestualità che fa da componente comune a tutto il teatro.

a) *La mimica pura*

Essa, dunque, è una forma « muta » di espressione. « Muta » per modo di dire, ossia nel senso che manca della parola « parlata »; ma non nel senso che manchi di parola « figurata »; in questo senso, anzi, tutto il corpo diventa « segno », fatto tutto intero « parola ». Ma è *parola senza voce*.

In quanto si vale del corpo *tutto intero*, e non solo di una gestualità parziale (volto, mani...), è « mimica totale »: precisamente quello che viene designato con il termine *pantomima* (da « pan » e « mimeomai »: tutto-imito). Ma va notato che tanto il termine « mimo »

come il termine « pantomima » sono stati (e sono) adoperati per designare sia la *cosa mimata* (la danza del cigno, la trebbiatrice, il treno, e « tutto » l'imitabile...), sia *l'azione dell'imitare* (il fatto scenico), e sia l'attore che interpreta l'imitazione (il « mimo » e il « pantomimo » appunto): sicché occorre sempre intuire contestualmente che cosa si intende dire nel caso.

STORIA DEL MIMO

La storia del « mimo » è antica quanto quella del teatro. Non è il caso di illustrarla: occorrerebbe un intero trattato a sé stante. È però doveroso fare almeno un cenno all'importanza particolare di tre momenti storici su cui dovrebbe documentarsi chiunque voglia coltivare qualche poco (sia pure a livello pedagogico) il « mimo ». Ossia:

— *Il teatro italiano dell'arte* con il suo uso di maschere tipiche, ognuna delle quali spiccatamente distinta da una propria gestualità corporea;

— *La pantomima inglese del '600-'700* che deriva dal teatro italiano (fin nella maschera « Harlequin ») e che ne sviluppa a fondo i principi mimetici;

— *Il « mimo » francese posteriore* che non solo sviluppa l'arte mimica, ma la valorizza a una grande importanza, finché sbocca nel nostro secolo al « mime corporel ».

Con il momento francese arriviamo al mimo di nostro interesse: la documentazione storica, a questo punto, si fa anche informazione tecnica che vale la pena affrontare, per capire un po' meglio che cosa s'intende per mimo e come sia fatto.

Di fronte allo svilupparsi dell'arte mimica, lo studioso e critico François Delsarte tentò di formulare una classificazione generale e dettagliatissima di tutte le possibilità di movimento e di espressione del corpo umano, con i loro significati. Con ciò inseriva in una forma d'arte che di per sé è istintiva, un principio astratto e di concettualizzazione. La sua fu un'opera solitaria, ma gettò le prime basi del cosiddetto « mime corporel : *mimo corporeo o astratto* ».

La contraddizione tra « corporeo » e « astratto » è solo apparente. Ce lo spiega subito il teorico della scuola, Étienne Decroux, per il quale la differenza fondamentale tra il mimo corporeo o astratto e il mimo tradizionale va ravvisata in questo: che la nuova forma di espressione artistica disdegna di riprodurre naturalisticamente azioni

ed emozioni umane attraverso i gesti che ad essi tradizionalmente corrispondono. Il nuovo mimo cerca una trasfigurazione plastica delle emozioni, per cui i sentimenti umani non si esteriorizzano più scenicamente secondo i canoni della mimica naturalistica, bensì in equivalenti figurativi e allusivi, i quali daranno allo spettacolo un aspetto inevitabilmente astratto.⁷ Ragione per cui il mimo moderno è:

— *astratto* in quanto rifiuta la rappresentazione convenzionale e naturalistica delle emozioni e del personaggio;

— *corporeo* in quanto la creazione scenica non si realizza attraverso espressioni facciali o con gesti delle mani e dei piedi, bensì attraverso le virtualità plastiche della figura umana in se stessa, presa in totale (pantomima).

Queste indicazioni storico-teoriche — va anche detto — non sono le uniche, perché (diversamente dall'antica pantomima) la nuova arte mimica non ha per fortuna formulato un rigoroso codice di comportamento. Sicché è stato possibile a Jean e Marie-Hélène Dasté ideare un filone mimico basato non tanto sul rigoroso tecnicismo derivato dal Delsarte, ma sulla libera improvvisazione secondo la scuola di Copeau e Dullin. Inoltre, i più grandi solisti del mimo, come Jean Louis Barrault, Marcel Marceau e altri sogliono rielaborare del tutto liberamente e originalmente i vari ingredienti del mimo, per cui non si può tanto parlare di « norme », quanto di « esito ». È grazie a questa libertà espressiva che gli spettacoli di mimo si sono di recente caratterizzati con molta modernità e vivacità, inserendosi negli spettacoli di rivista, nelle commedie musicali, nelle manifestazioni artistico-intellettuali dei cabarets parigini.⁸ Come si vede, il mimo moderno resta materia fluida, disponibile a ogni possibilità di indirizzo e di evoluzione, quindi non soggetto a una definizione storicamente conclusiva.

TECNICA DEL MIMO

La tecnica del mimo — oltre agli aspetti fondamentali emersi dal breve *excursus* storico ora compiuto — si può dire basata sulla legge della più parsimoniosa economia: economia di contorno, beninteso, non di prestazione corporea. Questa anzi viene sottolineata proprio dalla mancanza di altre presenze. Non si fa uso di costume

⁷ Cf ACHILLE FIOCCO, *Enciclopedia dello Spettacolo*, voce « Mimo ».

⁸ Basti citare le fortune della compagnia Grenier-Hussenot, di Jacques Fabri, dei Frères Jacques, di Julien et Gilles, ecc.

né realistico né essenziale, bastando di solito il costume base ridotto a calzamaglia. Non si fa uso di scenografia. Si può non fare assolutamente uso di accompagnamento sonoro ed eseguire il mimo nel più profondo silenzio; ma poiché queste regole non costituiscono mai codice, è anche diffuso il mimo ritmicamente condizionato da suoni a percussione, e — naturalmente — il mimo sorretto da accompagnamento musicale vero e proprio.

Poiché poi il mimo è « imitazione », è soprattutto questa imitazione che comporta certe tecniche. Innanzitutto bisogna considerare ciò che viene rappresentato o imitato.

— *L'imitazione di persone* è frutto di indagine attenta e penetrante, sommata a una certa capacità interpretativa e poetica (il mimo è « astratto ») per cui il personaggio diventa frutto non solo di scelte, ma di trasfigurazioni operate dal mimo. Non si tratta di fotografare, ma di ri-creare nel modo più convincente possibile e — in qualche caso — fino alla poesia scenica.

Imitare persone ben definite e desunte da *situazioni generiche* è relativamente facile. Più difficile (ma più appassionante) è imitare atteggiamenti e comportamenti umani desunti da *situazioni specifiche*. Situazioni generiche come « il vecchio » o « il bambino », « il ricco » o « il povero », « l'operaio » o « l'impiegato »... consentono al mimo di riprodurre un fatto qualunque in una certa chiave di età, temperamento, sesso, condizione sociale, educazione, ecc. per rendere così l'idea del personaggio. Un play-boy sarà espansivo e avrà una mimica colorita; un marinaio camminerà dondoloni e a gambe divaricate; un militare avrà maniere rigide ed energiche; un vecchio sarà debole, incerto ed esposto; e così via, secondo canoni « corporei » più o meno concettualizzabili. Ma le situazioni specifiche non consentono di riprodurre un fatto qualunque in una certa chiave; vogliono un fatto determinato, in una determinata dimensione, con rigorosa espressione degli elementi che caratterizzano « quel » fatto e « solo quello ». Prendiamo il caso di un lustrascarpe che si ritrova pagato con moneta falsa; o il caso di un lettore di giornale che viene disturbato da una mosca; o il curioso caso narrato da Jean Louis Barrault⁹ secondo una propria esperienza.

« Intendevo — egli dice — rappresentare in una scena muta un giovane impegnato a domare un immaginario cavallo selvaggio. Ogni sera, a fine spettacolo, quando la sala si era svuotata e solo le donne della pulizia giravano per il palco, io mi mettevo a provare e ripro-

⁹ JEAN LOUIS BARRAULT, *Riflessioni sul teatro*, Sansoni.

vare la scena. Non avevo parlato con nessuno di questo mio soggetto; e nel vedermi tutto preso ad agitare gambe e braccia senza proferire parola, le donnette mi guardavano con profondo compatimento. Temevo che quella scena non fosse destinata al successo e già meditavo di rinunciare. Una sera però mi accorsi che sul palco c'era una delle donnette ferma, appoggiata alla scopa, tutta intenta a scrutarmi. Mi fermai. Temevo che si mettesse a ridere, ma lei mi chiese: "E una volta che sarà riuscito a domare quel cavallo, cosa farà?". Vittoria! Meravigliosa donnetta! Avrei urlato di gioia. Quella formidabile spettatrice era la mia ricompensa ».

— *L'imitazione di cose* è ancor meno facile, perché manca il parametro del comportamento umano e bisogna inventare lo stesso atteggiamento e gesto del corpo. In questo caso possiamo imitare *oggetti facili* e riproducibili anche dai ragazzi che si cimentano per le prime volte nel mimo: va allora ricordato che in questo caso il mimo serve piuttosto come « gioco » e come « esercizio » corporeo, e poco si presta alla rappresentazione scenica. Quanto agli *oggetti difficili*, o sono semplici, e a loro volta fanno solo « gioco » e non « scena »; o sono complessi, ed esigono il mimo « collettivo » (di cui diremo dopo) per prestarsi a una buona esecuzione anche scenica.

In una delle nostre consuete sedute di Laienspiel dovevamo « mimare » gli oggetti più strani, animati e inanimati. Era un « gioco » eseguito come esercizio, e quattro ragazzi (15-16 anni) erano incaricati di fare da « giuria » senza sapere quale oggetto o animale venisse mimato. Dovevano « leggerlo » nel mimo. Fu chiesto a me di mimare la luna piena. Venuto il mio turno, gonfiai le gote e abbozzai un sorriso a faccia tonda. I giurati sentenziarono: « Pallone ». Sprofondai in una poltrona e ritentai l'impresa facendomi passare le mani davanti alla faccia, per simulare le nuvolette. Con qualche dubbio i giurati azzardarono: « Scimmione ». Mi precipitai dietro alla poltrona e lentissimamente rispuntai fuori da dietro lo schienale, prima la pelata, poi gli occhi, il naso, la faccia. I quattro ragazzi gridarono insieme: « Luna sorgente! ». Ce l'avevo fatta. Non è facile piegare se stessi fino ad esprimere comprensibilmente il linguaggio delle cose. Quando si riesce, però, si tocca con mano come e quanto il nostro corpo possa « parlare » e comunicare. Per i ragazzi è una scoperta.

È molto importante che il mimo riguardi con precisione la « cosa » rappresentata e non devii ad altro. In una certa rappresentazione televisiva del canto popolare messicano « Los Pollitos », un gruppo giovanile prese a mimare dei « peones » anziché dei « pulcini »: è

bellissima anche l'imitazione dei peones, specie perché si presta a molta ricchezza di costumi realistici e a gran sfoggio di ponchos e di sombreros multicolori, ma il testo (si trattava di un mimo sorretto da canto corale) non riguardava affatto i peones messicani: riguardava solo dei pulcini che vanno dietro la chiocchia e che quando sentono freddo, o fame, o stanchezza, o altro, pigolano « pio pio pio... ». Il pubblico poteva domandarsi (e si è domandato) cosa ci stessero a fare quei peones, salvo forse perché il canto era in lingua spagnola. Il fatto è che quei mimi avevano dimenticato l'esatto oggetto da mimare e avevano assecondato una tentazione di spettacolarità, con tanti saluti all'autentica espressione. Oltre tutto sarebbe stata maggiore la possibilità di personalizzazione tra ragazzi e pulcini che non tra ragazzi e peones. Ma è venuta a mancare la convinzione espressiva, la ricerca, e soprattutto la critica di se stessi.

La tecnica del mimo comporta poi che si consideri, oltre a ciò che viene rappresentato, anche colui (o coloro) cui spetta di fare la rappresentazione. È stato ancora Jean Louis Barrault a dire che — contrariamente alla convinzione di chi lo ha creduto mimo per natura — egli invece poté « acquisire quest'arte dalla costante applicazione, dall'osservazione attenta dei movimenti e dei sentimenti, dall'analisi delle reazioni che ogni uomo inconsapevolmente compie mentre vive, per il semplice fatto che è vivo ».¹⁰ Si è dunque mimi non tanto per istinto quanto per seria preparazione. E qui occorre distinguere tra mimo individuale e mimo collettivo.

— *Il mimo individuale* — svolto cioè da un solo interprete — si offre da sé come un'occasione magnifica di libera creatività. Questa creatività è libera nel senso più pieno, in quanto non pone condizioni a chi l'intraprende, nemmeno quella di un interlocutore. Non è « dialogo », è « monologo »; ed è invenzione dello stesso segno con cui comunicare. Il problema è solo quello di piegare il corpo all'espressività più comunicativa ed efficace. Il fatto che il mimo corporeo sia « astratto » e si valga di segni in codice (si pensi ai tanti significati che, analogamente, hanno nella danza indiana le mani, secondo la posizione che assumono) può creare difficoltà nella misura in cui esige uno studio a monte e una seria preparazione. Ma questo è un punto di arrivo e non deve impedire il via della partenza. Un ragazzo che comincia a mimare può anche « improvvisare » secondo criteri « realistici »: è stato dal realismo della pantomima e del mimo che si è poi evoluto il mimo corporeo astratto; e questa evoluzione

¹⁰ JEAN LOUIS BARRAULT, *l.c.*

può ancora essere ripetuta nelle esperienze di un ragazzo che comincia a cimentarsi con il mimo « realistico » per giungere poi (se può e se vuole) al mimo più « astratto ». Ho già detto che non esiste in proposito un codice di regole, sebbene sia molto utile prendere conoscenza dei vari codici che hanno adottato per se stessi i vari « maestri » del mimo.

— *Il mimo collettivo* — o di gruppo — aggiunge esigenze di « sintonia » reciproca e di « sincronismo » di azione, e si presta a risolvere le difficoltà che opporrebbero a un mimo individuale certe imitazioni complesse (ad esempio: riprodurre un « treno », una « chiesa », un dipinto o gruppo statuario...). Con le debite varianti, valgono qui le medesime considerazioni già fatte per il mimo individuale: partire cioè da un certo « realismo » per animare i ragazzi a scoprire poi da sé i migliori significati del simbolo e dell'astrazione. Le tecniche in proposito non sono schematizzabili e vanno individuate con pazienza facendo buone ricerche culturali nel mondo dei mimi. La norma più saggia è: avere il coraggio dell'invenzione e dell'improvvisazione; parallelamente coltivare un interesse per la ricerca e l'informazione più vaste possibili. Il risultato sarà positivo in quanto le informazioni miglioreranno di continuo le applicazioni e le esperienze.

Un metodo può essere quello di radunare il gruppo seduto a terra, a largo cerchio, e « narrare » una storia, un'idea, una qualunque azione da mimare. Si individua una scena, il nucleo del racconto, e se ne tenta il mimo, naturalmente « muto » perché occorre che l'idea sia resa dalla gestualità corporea. È un gioco spontaneo che insieme è esercizio e prova. Lo stesso si fa con altri dettagli del racconto, da giocare in altrettante scene. È probabile che ogni scena risulti scadente le prime volte, ma il gruppo è lì a creare insieme, a rifare e migliorare secondo scelte comuni. Quando ogni scena è in qualche modo « perfetta », si compone l'insieme. Nascono altre esigenze di ritocco e di perfezionamento. Si rifà il mimo più volte e si tocca con mano che ogni volta i gusti si elevano e si affinano, il risultato diventa migliore, più convincente e più poetico. A questo punto si può andare in scena. Si può anche sorreggere il mimo con parole (dialoghi o speakeraggi) e con musiche (strumenti o canti), a patto che l'accento sia conservato sull'espressione corporea che è il vero filo conduttore e la vera « parola » scenica.

Talora il mimo sia individuale che collettivo ha bisogno di un supporto ritmico (percussioni, musiche, canti) per armonizzare

l'espressione corporea dell'interprete e sintonizzare tra loro i movimenti del gruppo. Non per niente la « pantomima » ha preso molte volte il significato di gioco musicale e quasi di balletto. Parlare di balletto sarebbe fare un altro trattato, ma qualcosa va detto almeno in merito al *mimo coreografico*.

— *Il mimo coreografico* è una particolare forma di mimo collettivo, rigorosamente eseguito su base ritmica. Come il coro parlato è una completa applicazione della dizione, così il mimo coreografico è una completa applicazione della mimica. E bisogna riconoscere che — se eseguito con sincronismo perfetto e con gusto stilistico — ottiene sempre un buon successo. La legge del sincronismo esige l'esecuzione contemporanea e concorde dei vari movimenti da parte di tutti gli attori. La legge stilistica esige il calcolo misurato di tutta l'espressione corporea: volto, gesto, atteggiamento. Senza queste condizioni — tanto più perentorie quanto più il mimo si accosta alla danza coreografica — il risultato sarebbe squallido. Per cimentarsi col mimo coreografico bisogna perciò disporre di un gruppo di già sviluppata capacità creativa ed espressiva: non è un punto di partenza, è un punto di arrivo.

b) *La mimica generica*

Oltre alle forme « pure » di mimica esistono anche forme « spurie », ossia accompagnate dalla parola parlata (o cantata) che resta il centro d'interesse dell'azione espressiva. La mimica in questo caso non è forma autonoma ma sussidio e sottolineatura di un'altra forma espressiva, parallela e portante. Tutto il teatro e tutto il gioco scenico suppone la gestualità. Il gesto dell'uomo accompagna sempre la parola, serve ad aiutarla, rafforzarla, talora attenuarla e sfumarla, a renderla cioè espressiva. In teatro perciò il gesto esige studio e misura per proporzionarsi a ciò che si vuol dire, alle emozioni che si vogliono creare. È difficile riuscire convincenti nel gesto, se lo si improvvisa pur che sia. Se è giusto che un ragazzo crei — anche improvvisando — in fase di gioco e di esercizio, non è però giusto che lo faccia in fase di gioco scenico e di rappresentazione.

— *La mimica di scena teatrale* vuole sì « naturalezza », ma — ancora una volta — non una naturalezza naturale: la naturalezza deve essere « scenica »; la spontaneità, la sincerità, la correttezza gestuali devono seguire non un modulo quotidiano, ma « scenico ». Il modulo

quotidiano è pieno di particolari generici: l'uomo irato, per esempio, oltre a offrire una gran varietà di moduli, presenta anche una gran quantità di gesti corporei (volto, mani, gambe, atteggiamenti) che confluiscono tutti a mostrare la sua ira: un'ira dunque generica. Quest'ira è specificabile se la mostro con pochi gesti, forse con uno solo ma filtrato, scelto con assoluta precisione: un tremito del corpo, per esempio, o una intensa contrazione delle mani e del volto. Nulla di superfluo. La legge dell'economia vuole che si elimini ogni particolare meno utile e che si accentuino invece i particolari essenziali.

Il problema è ancora una volta « espressivo ». In tanto cioè il gesto sarà autentico in quanto il ragazzo sarà « creatore » nel sentire la parte, nel manifestarla e nel comunicarla. In questo caso « sentirà » quasi telepaticamente l'atmosfera che lo circonda e si comporterà di conseguenza. Però, si sarà preparato a quel momento: anche con lo studio della propria mimica davanti allo specchio. Accompagnerà il suo dire con gesti equilibrati, proporzionati, armonici, senza i disaccordi gestuali che caratterizzano i superficiali e i pressappochisti. Si limiterà ai pochi gesti « scelti » auto-osservando la sua propria spontaneità e giudicandola in quel che ha di essenziale e in quel che ha di ridondante (non è riflessione e costruzione « personalistica », questa?). Cercherà di scoprire il valore e la intensità di un sentimento e di renderlo scenicamente con una proporzionata mimica corporea. E questo sarà per lui studio dell'uomo (di se stesso) ed insieme esercizio a comportarsi da uomo dotato di self-control nelle pubbliche relazioni, abbia poi da organizzare un ricevimento in famiglia, o da tenere una conferenza stampa in società...

— *La mimica facciale* gioca un ruolo importantissimo in questa attività. È possibile dire parole sceniche senza gesti; è possibile fare gesti scenici senza parole; in nessun caso però si può fare a meno di dare un'espressione al volto. Specie all'occhio. Guardate la foto di un clown; guardate la maschera di Marceau: quei volti parlano da sé a prescindere dalle frasi che diranno o dai gesti che useranno. Sono volti sottolineati dal trucco, ma ciò dimostra appunto che — con trucco o meno — occorre avere un volto espressivo. Nel guidare i giochi spontanei va tenuta presente questa necessità, esercitando i ragazzi a tradurre in mimica facciale e ad accendere negli occhi i sentimenti, le emozioni, le situazioni della vita. O se no, arriveremo a organizzare giochi scenici e rappresentazioni con delle « sfingi » che non lasciano trapelare il minimo di interiorità personale; e nessun pubblico crederà in noi.

Non basta poi che un attore sia per il momento disimpegnato dal parlare in scena, perché si creda pure disimpegnato dalla mimica. È quello anzi il momento in cui la mimica continua a impegnarlo da sola, quasi come « mimica pura », non fosse che in quel momento sta recitando un compagno. È l'importanza del « controcena ».

— *La mimica di controcena* richiede almeno due grosse cautele: che non si creino diversi centri d'interesse sull'area scenica, come può avvenire quando v'è qualcuno che recita e qualcun altro che mima il controcena in maniera prevaricante e autonoma; e che si tratti di mimica veramente interlocutoria, fatta non tanto per riempire silenzi personali o scenici, quanto per accompagnare e sorreggere il gioco espressivo comune degli attori. Può darsi che queste esigenze impegnino molto i ragazzi, da un lato a esprimersi col mimo, dall'altra a moderare le loro esuberanze espressive: ma tutte queste cose educano all'equilibrio. L'importante è di non imporle ma condurre i ragazzi a scoprirle e ad attuare spontaneamente, con ciò, il migliore equilibrio di se stessi.

Il controcena è per un certo verso « mimo puro »: è però obbligato, consono al « dettato » della parlata altrui che lo determina; inoltre non emerge in primo piano e resta in sottofondo. Tutto ciò lo inclina ad essere meno concettuale ed astratto, più realistico: ma non è detto. Nella « commedia dell'arte » l'Arlecchino e il Pulcinella sapevano fare con caratteristiche mosse i loro controcena *tipici* (e pertanto simbolici e concettuali) senza nessun pregiudizio della situazione scenica, che di solito era realistica. Il problema è piuttosto di creazione e di armonizzazione.

Resta ancora da dire di una tipica forma di mimica generica: è quella in cui le parole non sono recitate, ma cantate.

— *Il canto mimato* potrebbe non richiedere nulla più e nulla meno della mimica generica teatrale, con le sue esigenze sia di scena e sia di controcena. C'è tuttavia il particolare del canto, che introduce una spiccata accentuazione ritmica e riporta la mimica a farla da protagonista, quasi alla maniera della « mimica pura » eseguita con supporto musicale.

Riaffiorano qui le stesse leggi del mimo coreografico: sincronismo e stile.

Stilisticamente occorrerà richiamarsi alle esigenze del mimo: costume « base » (o al più « essenziale »), schematicità scenografica (o scena nuda), sottolineatura luminosa (uso di fari mobili, occhi di bue, ecc.).

Sincronisticamente si danno casi distinti, secondo che il mimo è individuale o collettivo. Nel primo caso è l'attore singolo che deve sincronizzarsi con il canto (a solo o corale) creando un tutt'uno ritmico con la musica. Nel caso del mimo collettivo, oltre al sincrono con il canto va puntualizzato bene anche il sincrono tra gli attori. Perciò è meglio che non siano gli attori stessi a cantare; la preoccupazione si moltiplicherebbe e creerebbe distrazioni. Il canto può essere registrato in play-back e diffuso da amplificatori, mentre i ragazzi che precedentemente lo hanno eseguito per la registrazione, ora sono liberi di « accompagnarlo » con tutti i movimenti del corpo, labbra incluse, ma a puro titolo mimico. Se poi il gruppo mima non cantando in proprio ma da disco o da coro, le norme restano sempre le stesse, salvo il fatto che il gruppo di scena non dovrà nemmeno simulare il canto.

Il sincrono dei movimenti tra gli attori sarà meglio realizzabile facendo a meno di masse sceniche e restringendo l'espressione a pochi attori: 5-8 al massimo, tenuto però conto delle esigenze di fatto. Non si tratta — evidentemente — di raggiungere solo un esito *tecnico* nella coordinazione dei movimenti comuni, ma di realizzare quasi una « persona collettiva » che fa delle scelte e che crede nelle scelte che fa. Il che vuol dire fusione di spiriti, pensieri e sentimenti, in un atteggiamento comunitario. È l'incontro *spirituale* che Chancerel chiamava « associazione di anime e di corpi ».

4. Impegno di anima e corpo

Il richiamo di Chancerel è molto importante. Non si pensi di avere risolto il problema dell'animazione drammatica e del teatro espressivo allestendo ottimi impianti « scolastici » di educazione corporea ed assegnando alla materiale *fisicità* di questa un ruolo preminente. Chi ha seguito fino a questo punto la nostra proposta espressiva l'avrà certo riconosciuta sensibile e aperta alla grande pedagogia degli educatori cristiani e dei santi « umanisti » da cui abbiamo preso le mosse. Non ci smentiremo dunque all'ultimo momento...

Tutta l'espressione e educazione corporea (ormai possiamo dirlo con piena cognizione di causa) non è una vana ricerca tecnica fine a se stessa. Né è pura esaltazione di valori umani, sì, ma corporei soltanto. Tiene conto della corporeità umana, ma è sostanzialmente una tensione interiore che vuole liberamente estrinsecarsi — *esprimer-*

si e comunicarsi — nella costruzione della persona e della società. È la legge fondamentale dell'espressione.¹¹

¹¹ Il proseguimento della proposta, a questo punto, comporterebbe le applicazioni più attese e stimolanti: note di tecnologia, moduli di esercitazione, sceneggiature e repertori vari... Più che conseguenza di discorso, sarebbe però apertura di trattazione nuova.

Nell'attesa che venga, nessun animatore drammatico mancherà di iniziative e di risorse in proprio: ormai gli abbiamo infatti suggerito dei metodi sufficientemente concreti...

Terza Parte (epilogo)

PROPOSTE DI LAVORO

Orientamenti operativi da aggiornare
Sviste culturali da correggere
Proposte per un rilancio

La materia della *terza parte* deriva da una relazione e da alcuni interventi dell'A., in occasione del convegno annuale indetto dall'Ente dello Spettacolo — Centro Cattolico Nazionale — a Fiuggi nel settembre 1975 sul tema: « Per un Teatro che cambia ».

I/Orientamenti operativi da aggiornare

Professionalismo e dilettantismo: incontro « popolare »?

Il teatro è dunque creatività e « novità ». Questa è una prerogativa sua propria, che esso può vantare quasi in esclusiva. Nessun linguaggio artistico può, con altrettanta sicurezza, dire di esistere « solo » nell'atto del suo « farsi » (o del « rifarsi ») come espressione umana e come comunione sociale. La musica forse: ma la musica già è strettamente legata a più precise leggi di melodie, di toni, di ritmi che meno le consentono la creatività immediata del *farsi*. Il teatro per sé non ha questi vincoli, esprime liberamente chi lo crea nell'attimo in cui lo crea e secondo la volontà che lo crea: è « attualità ». La libertà della « commedia dell'arte » non appartenne solo al seicento che la fece esplodere come scuola e come stile; appartiene alla natura stessa del teatro di sempre.

1. Quale « teatro nuovo »?

Perciò il teatro ha il dovere di essere nuovo. Eschilo può bene averlo scritto 2500 anni fa: questa vetustà archeologica e letteraria è propria del testo; ma il fatto teatrale è d'oggi, il suo pregio artistico sta nella potenza di riesprimersi « a nuovo » in seno a una società nata dopo due millenni e mezzo. Tanta distanza corre tra il testo drammaturgico e la scena teatrale, quanta ne corre tra una mummia millenaria e una persona viva. Il teatro è certo un'« antica e nobile arte »: a patto che non si equivochi e non si creda di fargli un complimento col mummificarlo dentro bendaggi arcaici e monumentali. Quell'arte « antica e nobile » ha senso solo se viene rivissuta nella vita sociale e (mi si permetta) *popolare* dell'uomo d'oggi.

La dimenticanza di questa semplice considerazione ha recentemente condotto a talune polemiche tra i cultori del teatro tradizionale e i fautori di un teatro nuovo, di rottura, proprio dell'uomo e della società nei quali e per i quali il teatro « si fa ». Grosso modo è in questa distinzione che può essere rilevata oggi la situazione generale del teatro: una *dimensione tradizionale*, definita più o meno élitaria e « borghese », e una *dimensione alternativa*, di innovazione

sociale e popolare. Ho detto « oggi », ma in realtà questa distinzione è sempre affiorata nei momenti di punta delle maggiori trasformazioni storiche: nel medioevo, alla sopravvivenza dei classici si affiancò l'alternativa della Sacra Rappresentazione; un teatro « populaire » post-rivoluzionario costituì in Francia alternativa al grande teatro del romanticismo... e via dicendo.

Il fenomeno ricorre di nuovo in termini più o meno analoghi: tra la « tradizione » e la « innovazione » si è venuta producendo una spaccatura, e ciò senza dubbio perché si è attribuita molta importanza al divario stilistico che corre tra le due forme di linguaggio drammatico. Ma mi chiedo se non sarebbe invece più esatto individuare nel caso due diversi segni di una realtà unica, di un'unica *drammaturgia*. Il problema sta lì: ossia non tanto in una contrapposizione di linguaggi, quanto nella capacità che ognuno di essi ha di esprimere e migliorare la storia viva dell'uomo e della società d'oggi.

2. Nuovo « professionismo »

Niente di male se per intanto prevalgono proposte di rottura: è l'eterno procedere dei linguaggi artistici, che prima di darsi l'insegna maiuscola dell'« Arte », sono tentativi e ricerche qualche poco sofferti. E sono già teatro. L'aspetto interessante potrebbe forse essere rilevato nella maggiore partecipazione del teatro professionale a questa « alternativa » contro il professionismo *vieux-jeu*. Il teatro professionale include come è noto *gruppi di ricerca* in linea estetica, formale, contenutistica, gestuale, ecc.; *gruppi « off »*; *gruppi di sperimentazione* (sono anche « off ») niente preoccupati del pubblico come tale e pienamente rivolti alla valorizzazione drammatica che coinvolga il pubblico come attore: vedi Jerzy Grotowsky per un verso; vedi Carmelo Bene per altro verso, con la varia sequela dei Ricci, dei Santella, di Memé Perlini e altri. Il teatro professionale include poi ancora i *gruppi politicizzati* o, a meglio dire, « partitizzati », che sono maggioranza, come quelli dell'ARCI da cui si è staccato Dario Fo con i circoli « La Comune ». Qui l'alternativa è spinta sino al rifiuto dello stesso ambiente borghese (le sale del settecento) e alla scelta alternativa di palestre, fabbriche, cortili, piazze, garages, ospedali, carceri, ecc. Il « credo politico » che professa Dario Fo è arcinoto. Altrettanto noto però è il suo relativo disimpegno dal partito comunista e da tutta una sinistra che egli scavalca, perché li reputa ancora « borghesi ». Il che conduce infine Dario Fo a un tipo di intervento — comunque lo si giudichi da chi, come

me, ne rifiuta l'ideologia — profondamente serio e appassionato, dove il momento teatrale trabocca in una specie di « apostolato sociale » (gli avvocati a difesa, per esempio, che egli arriva a reclutare sul posto e a risarcire per determinati processi) e dove ogni rischio viene pagato di persona. Aspetti discutibili a parte, è dunque fuori dubbio che Fo ha scelto il teatro come mezzo e che come tale (ma non per il suo esclusivismo né per la sua tendenziosità) si propone all'imitazione. Non per nulla i circoli « La Comune » si stanno sempre più moltiplicando. Prima di essere teatro essi sono una « fede », sia pure in senso laico, esclusivo e polemico. E fede tradotta in azione.

3. Scandalo dei letterati

Questo semplice colpo d'occhio sulla situazione odierna del teatro italiano è sufficiente a persuaderci che a livello popolare si è notevolmente ridimensionata, trasposta e in più casi sostituita la nozione di autore; ma non — come credono i critici élitari — all'insegna anticulturale dell'oblio dei classici, bensì nel segno profondamente culturale del primato d'una società viva, in atto, che recupera magari anche il teatro dei sommi, ma per i filtri della realtà sua propria, facendone sua propria espressione e testimonianza. In questo senso il teatro moderno pone l'accento sullo spontaneismo, fino alla creatività testuale, sentendo assai meno il culto verso un'arte concepita come « monumentalità » intoccabile e sacra. Dopotutto, ciò significa anche restituire al teatro il suo nativo significato di « evento comunitario » (anche quando fu scritto dai sommi) anziché riconoscerlo come astratta letteratura e archeologia.

Questa, mi rendo conto, è la sofferenza dei letterati. « Il teatro drammatico — si sfoga un certo critico su un foglio di categoria — dovrebbe dunque essere rinnegato per un ritorno al *folk* e al *pop*! Oggi siamo nel deserto: tocca ai teatranti ricominciare tutto daccapo. Toccherebbe ai teatranti rimettere in movimento la potenziale dei poveri e degli oppressi, dimenticando il teatro scritto da Eschilo a Shakespeare, da Beaumarchais a Pirandello. L'attore tornerebbe a fare lo stregone... ». E così via per siffatto genere di polemiche.

Il fatto invece è che nessuno contesta di solito i mostri sacri della teatralità, da Eschilo a Pirandello e oltre; solo si chiede di *dilatare* un po' al di là degli argini dell'Arte (quella maiuscola) il concetto di teatro, andare cioè nella direzione dell'espressione drammatica popolare, che teatro può essere anche quando ai fastigi dell'arte non

arriva né punto né poco: e però è « drammaturgia ». La vera sostanza della teatralità sta in questa drammaturgia, di cui l'arte drammatica non è poi che la crema. Chi vuole chiudersi in questo concetto élitario di teatro e consumarvisi, è padronissimo; ma sono anche padroni gli altri di aprire verso alternative nuove, da cui non è poi escluso che possa fiorire altra arte.

4. Nuovo « dilettantismo »

Che la nozione di teatro sia per il momento scivolata verso aspetti sempre meno professionali e sempre più amatoriali è innegabile. Non prendiamo ciò come « umiliazione »; vediamo come *svolta* e come scelta, che mentre non sminuisce i veri valori del professionismo teatrale, implica anche una promozione e un riconoscimento verso i gruppi non professionali. Un'inattesa e importante occasione per un inserimento di attività « cattoliche ». Ma prima di parlare di ciò, vediamo come si presenta in proposito il quadro settoriale.

A trascurare qualche filodrammatica ancora sopravvivate dai vecchi tempi, il teatro *non professionale* ha su per giù ricalcato il medesimo « pluralismo » verticale che abbiamo visto operare nel professionismo, con la conseguenza di un abbastanza rigoroso univocismo orizzontale, di tipo prevalentemente politico-partitico. Sono sorti così i « gruppi spontanei » sia nelle scuole, con accentuazione del gioco drammatico e del teatro espressivo; sia nei quartieri, con accentuazione del teatro spontaneistico... Vero è che per lo più questo teatro non nasce da aggancio con i partiti, che anzi rifiuta; ma è altresì vero che qualche decina o qualche centinaio di migliaia di lire, riceve, di tanto in tanto, da ben precisi enti e « amministrazioni » politiche interessate. Queste lire gli occorrono per sopravvivere. È vero inoltre che i vari « padrini » di questo teatro ne favoriscono a volte i gruppi portandoli a recitare su dieci, venti e più piazze... a condizione che il testo abbia questo o quel risvolto socio-politico, accentui questa o quella determinata propaganda partitica... magari con un pizzico di paprica erotica... e il gioco politico-partitico è tutto fatto.

5. Espressione comunitaria

Con ciò sarebbe da parte nostra ingiusto e ingeneroso non riconoscere a questo teatro il merito che in genere va riconosciuto ai gruppi di base, più o meno spontanei. In una situazione che per certi

aspetti (e tenuto conto di precisazioni che restano ovviamente da fare) sente sempre meno la distinzione tra teatro professionale e teatro non professionale, va sottolineata l'importanza di questi gruppi, in quanto tra l'altro portano alla verifica, al rinnovamento e al rilancio delle tradizioni cattoliche del passato. Essi rappresentano un'espressione della comunità (*cristiana*, per chi crede, *sociale* comunque) che interpretano e conducono a riconoscersi, verificarsi, migliorarsi nella stessa espressione drammatica. Non ho il compito di analizzare questo fenomeno, peraltro di manifesta importanza, ma bisognerà almeno sottolineare che dai gruppi teatrali di base scaturisce tra l'altro un'operazione di notevole interesse: la possibilità — come fu detto e scritto — di istituire rapporti sistematici con un pubblico tendenzialmente omogeneo, una comunità sociale, che possa così essere *stimolata all'intero processo di elaborazione teatrale*. Teatro « radicato nella comunità » ed espresso da questa comunità. Teatro che rifiuta il vecchio dilettantismo (mnemonico e artificioso) dopolavoristico e filodrammatico, che si nega come merce da distribuire e come prodotto spettacolare di consumo, per configurarsi invece come esperienza culturale di una comunità sociale determinata. Il concetto di teatro appare qui notevolmente rivoluzionato rispetto al passato concetto cosiddetto « borghese »; ma più ricco di risorse. Tra l'altro, sull'importantissimo e scopertissimo fronte del teatro dei giovani e dei ragazzi, per il quale sono quindi da tirare decisive conseguenze.

6. Vuoti da colmare

Ai cattolici perciò va detto che sarebbe ormai controproducente riprendere sul teatro il discorso là dove venne lasciato una ventina d'anni or sono. E sarebbe altresì insufficiente adeguarsi alla moda e ricalcare le orme degli operatori d'altra sponda, che frattanto hanno fatto ciò che i cattolici hanno omesso di fare. Se sono rimasti dei vuoti nella nostra cultura, questi vuoti devono essere colmati: con il dovuto rispetto verso le proposte culturali altrui, che indubbiamente rappresentano un progresso anche per noi, vanno insieme adempiuti in piena autonomia certi doveri e obblighi verso la cultura cristiana che — come dirò appresso — agli altri fu matrice anche in fatto di teatro, mentre a noi ha proposto e propone stimoli da non lasciar perdere. I capitoli conciliari sulla cultura (*Gaudium et spes*) coinvolgono il teatro molto più dello specifico decreto dedicato ai mass-media (*Inter mirifica*). Ma poi che cosa s'è fatto? Che cosa si sta facendo?...

Trovo senz'altro coraggioso che una congregazione di suore (le Figlie di Maria Ausiliatrice) convochi in proposito un convegno di studio ad Ariccia. Trovo del pari importanti i corsi di aggiornamento proposti da altre istituzioni (Figli di S. Paolo, Università Salesiana, ecc.). Appare poi persino commovente che delle inermi religiose abbiano da qualche tempo intrapreso in concreto attività di drammatizzazione nelle loro scuole, trovandovi tanta validità pedagogica da provare subito il bisogno di comunicare queste loro esperienze in incontri di studio. Ma questi ed altri simili « aggiornamenti », queste iniziative ed esperienze, il loro sbocco in convegni, il loro proporsi in volumetti, e via dicendo, rischia di diventare semplicemente un fenomeno « alla moda » se non *buca* in profondo e sostanzialmente dentro l'animo dei cristiani, per diventare fenomeno culturale e sociale loro proprio, di ampie dimensioni. Ossia se non diventa soprattutto espressione (più che di materia immediata vuoi sociologica o vuoi religiosa) di convinzioni vitali e vissute, segno di ben più solida speranza, costruttiva fede, operante amore, come già avvenne ai tempi della rappresentazione sacra e come tuttora avviene (vedi Dario Fo) nel campo del teatro politico.

In questo senso, nonostante i ricordati sforzi individuali e di gruppo, malgrado convegni autorevoli e impostazioni programmatiche messe allo studio da organizzazioni cattoliche responsabili (Ente dello Spettacolo, ACEC, ecc.), resta tuttora lecito e doveroso domandarsi: dove sono e dove vanno e cosa fanno i cattolici?...

II/Sviste culturali da correggere

La programmazione teatrale: i modi, gli spazi

La spaventosa assenza della cultura cattolica, in altri tempi così sensibile al fatto teatrale alternativo, si evidenzia tanto più per il fatto che esiste un'operativa ed efficace presenza d'altra sponda. Indagare a fondo le cause di questa assenza ci porterebbe su non previste direzioni di lavoro, ma non è inutile accennarne alcune abbastanza macroscopiche e incontestabili.

Due fattori precipui hanno condotto in un recente passato all'abbandono del teatro cristiano, soprattutto giovanile, da parte dei cattolici in Italia. Uno di questi fattori è stato il persistente culto della vecchia filodrammatica fino agli anni cinquanta circa, quando cioè l'alternativa già operava all'estero da almeno vent'anni, e veniva nel frattempo proposta anche in Italia da quelle avanguardie della cultura marxista che avrebbero poi condotto all'affermarsi dell'ARCI e delle iniziative connesse e/o parallele.

1. Pastorale di... «retroguardia»?

Che cosa ha fatto sì che i cattolici siano stati tanto restii a superare il discorso filodrammatico, fino a trovarsi in mano un teatrino mummificato? Intanto fu grave remora non aver dato ascolto a chi tentava di portare a conoscenza dei cattolici italiani le esperienze « espressive » dei cattolici esteri. E poi si preferì rifugiarsi nella garanzia di un certo anacronistico moralismo di comodo, soprattutto. Ma forse vi fu anche una notevole insensibilità culturale e una certa incapacità di precorrere i tempi. Tutti fattori da mettere insieme. I più « illuminati » (!?) hanno persino creduto che il tramonto delle vecchie formule significasse la morte irreversibile del teatro, mentre era evoluzione verso formule alternative, ossia nuova vitalità da scoprire. Sta di fatto che i cattolici si sono fermati e che il mezzo gli si è consunto in mano lasciandoli sprovveduti. Gli è rimasto come « residuo » la sala, anche perché faceva diversamente comodo. Questa sala è ancora una forza, se non si tramuta in potere e se non diventa oggetto di facile permuta: tu mi dai lo spettacolo, io

ti do la sala. Ma attenti, perché i gruppi teatrali di base hanno sempre meno bisogno della sala come era intesa in altri tempi...

Seconda causa, l'unilaterale, esclusiva, un po' morbosa scelta del cinema come « sostitutivo » (ritenuto ancora irreversibile) del teatro parrocchiale e giovanile. Erano anni di boom cinematografico. L'eccessiva e troppo semplicistica fiducia dello stesso clero nella gestione cinematografica esplose negli anni cinquanta-sessanta con un ottimismo che non tutti condivisero, ma che di fatto ebbe un sopravvento travolgente. Talune voci, anche ostinate, anche ammonitrici, sensibili a ciò che stava avvenendo su altre sponde, si levarono in difesa del teatro, ma restarono disattese. E va detto che restano disattese tuttora da certa mentalità di base, restia a cogliere i segni dei tempi e gli stimoli dei suoi stessi operatori culturali...

Risultato: il vuoto di cui ho detto. La cultura cristiana s'è espressa in talune nobili forme non alternative: qualche testo di Diego Fabbri; alcune realizzazioni di Orazio Costa spesso innovatrici fino alla recente adozione del « Quinto Evangelio » di Pomilio; altre proposte « eccezionali », tra cui quelle annuali di San Miniato... ed è tutto. Poco. Nulla per poter parlare di una vera presenza culturale, soprattutto di una presenza a livelli di *partecipazione e di creatività* « popolari ». E sì che un esplicito invito così significativo, dopo ostracismi storici che restano peraltro da precisare, era stato fatto ufficialmente dalla Chiesa in tre grandi documenti ufficiali: l'*Inter mirifica* e la *Gaudium et spes* conciliari; la *Communio et progressio*, post-conciliare.

2. Orientamenti innovatori

Oggi si cerca di correggere vecchi errori, ma per non cadere in nuovi equivoci occorre avere il coraggio di sottoporre noi stessi e il problema a una severa diagnosi.

Aprire un discorso serio (e « nostro ») sul teatro — sia pure a semplice livello di colloquio — implica prima di tutto fare questo preciso esame di situazioni e di cause, per trarne le conseguenze operative. Solo a queste condizioni ritengo possibile avviare concreti ed efficaci programmi di lavoro. Non mi sembrerebbe serio, tra l'altro e a titolo d'esempio, che oggi dai cattolici si riaprisse un discorso sul teatro, dopo il rifiuto degli anni '60, con il malcelato sottinteso che il teatro costituisce, assieme ad altre attività di « sala », un'utile integrazione alla crisi della gestione cinematografica. Il discorso resterebbe del tutto utilitaristico.

Invece il teatro ha significati umani, culturali, educativi per se stesso, che dovevano essere tenuti presenti anche quando scientemente si « tappò » il palcoscenico con il grande schermo (quando non lo si « disarmò » addirittura!); e che devono essere tenuti presenti più che mai ora, con una conoscenza autentica della natura, della funzione, della evoluzione del fatto teatrale a fianco dell'uomo e della storia. Senza questa presa di coscienza, ogni operazione di recupero teatrale suonerebbe sospetta. Pertanto non si può oggi riesumare il teatro come rinalzo alle varie crisi del cinematografo o, peggio, del potere sulla comunità. Il teatro va riproposto come valore culturale e sociale (educativo) autonomo, anche se questa prospettiva comporta, oggi, l'autocritica delle omissioni passate e di certa mentalità presente.

3. Aperture di spazi...

Non proporrò quindi nessun programma di lavoro, ma qualche diagnosi di situazioni, con cenni a orientamenti operativi.

Quali spazi, di fatto, hanno riservato e riservano le nostre istituzioni all'attività teatrale comunque intesa? Nessuno o quasi. Non mi riferisco solo all'ambito cattolico, sebbene un tempo la parrocchia e l'oratorio fossero i più rilevanti promotori di attività teatrali. Ci sono i partiti, ma uno solo di essi offre spazi alle attività drammatiche. Ci sono i comuni, le province, le regioni..., ma queste istituzioni si arroccano in ambiti elitari (la promozione di monopoli accentrati nei teatri a gestione pubblica, o « Stabili ») e ignorano quasi del tutto il bisogno e la spinta del popolo, specie dei giovani, ad esprimersi teatralmente in libertà. I giovani che vogliono fare del teatro dove lo vanno a fare?

Non glielo consente la scuola, che non offre al teatro né tempi scolastici, né spazi su testi, né spinte di ricerca, né preparazione di insegnanti. Le eccezioni esistono per iniziative autonome di insegnanti, che con ciò confermano in pieno « la regola ».

Non glielo consente l'assenza di infrastrutture culturali (tipo « case della cultura ») quali esistono in altre nazioni. Nulla di questo in Italia, salvo qualche locale di partito o qualche « underground » allestito a proprie spese, tra rischi e precarietà inauditi.

Non glielo consente (*last but not least*) la sala cattolica, nata un tempo come luogo d'incontro sociale — come del resto in antico lo stesso edificio « chiesa » — ma divenuta sempre più « riserva » per presenze di comodo: i « fedeli » sul piano umano; la « pia confe-

renza » sul piano pastorale; il « cinema » sul piano ricreativo (che a dir « culturale » diventa eccezione).

Questo della sala cattolica è un discorso particolarmente importante, molto grave sotto il profilo dell'*omissione sociale* che di continuo si commette, dato che la catena di sale cattoliche è una forza unica e ineguagliabile, ma del tutto inoperante, nel nostro Paese. Si tratta di un problema parallelo che, tanto per cominciare, suggerirebbe di liberarci da qualsiasi tipo di esclusivismo monopolistico incline a pronunciare troppe volte l'« extra omnes », e di inquadrarci invece in prospettive di pluralismo e incontro, che si addicono alla più autentica pastorale del « venite omnes ».

Quale modo di gestire il teatro è stato seguito in passato e (dove sopravvive) viene al presente seguito nelle nostre istituzioni?...

4. Aperture educative

L'osservazione investe qui due aspetti in particolare: un teatro *fatto dai ragazzi e giovani*, e un teatro *ospitato per essi e per tutta la comunità*. È chiaro, inoltre, che altro è un discorso generale e altro è quello da farsi in particolare per la scuola, che, sebbene sia da concepire sempre più fusa con la vita, presenta sempre esigenze di ricerca, di gradualità, di metodi suoi propri.

Il teatro dei giovani (*fatto da...*) non può ormai essere concepito come ricalco di moduli fissi, né come offerta mnemonica di testi pre-costituiti. Lo esclude la stessa concezione odierna del teatro, che ha rifiutato la rigidità testuale e l'archeologia del fenomeno, per accogliere e in qualche modo privilegiare invece gli aspetti di espressione e di comunione, ossia gli aspetti del « farsi » teatrale non solo da parte degli attori « insieme » con il pubblico partecipante (il che sarà meno « monumento » e meno « letteratura », ma senza dubbio è più « teatro »). E lo esclude anche l'esigenza dei giovani, psicologicamente sensibili ad esprimere non delle « formule » e delle « leggi » di altrui pertinenza, ma se stessi e la propria testimonianza, sia pure in dialogo e in contestazione con altri interlocutori.

È stata la mancata sensibilità verso questo positivo evolversi del teatro giovanile — che ovviamente « uccideva » il vecchio teatrino filodrammatico, ma per riscattarlo a migliori livelli — che ha fatto dire agli osservatori più frettolosi e superficiali: « Il teatro è morto ». Costoro dovranno ora riprendere il discorso là dove lo hanno interrotto, se vogliono ricostruire un'attività efficace; e dovranno stringere assai i tempi, visto che il loro errore li ha messi in notevole ritardo

rispetto alle iniziative che nel frattempo hanno proceduto avanti molto e bene, al di fuori del campo cattolico.

Cosa c'è da fare? Tutto. Un teatro di espressione tra ragazzi. Un teatro di ricerca o sperimentale (spontaneistico o meno), tra giovani. Un rapporto teatrale con i centri che già operano per iniziativa di altri. Una sensibilizzazione (e un minimo di competenza) nei dirigenti cattolici, di base e di vertice... Siamo davanti a una tabula rasa pressoché totale, che non solo paralizza le iniziative, ma talora induce anche qualche spregiudicata penna a pronunciarsi in modo da far sorridere della pretesa « cultura » cattolica.

5. Aperture sociali

Il teatro d'altri (*ospitato per...*) come occasione di scambio culturale, di dialogo, di dibattito, di verifica, resta una realtà remota, ancora quasi del tutto ignorata. Eppure le compagnie teatrali e i teatri a gestione pubblica vanno da tempo proponendo un « decentramento » teso a portare le attività drammatiche alle periferie, alle province, ai comuni, ai livelli più popolari e capillari, fino alla stessa scuola. Non è escluso il diritto di scelta da parte di chi potrebbe e dovrebbe ospitare (anche se da parte mia resto dell'opinione che ogni scelta s'ha da fare con ossequio non all'arbitrio proprio, ma al diritto della cultura e delle persone); eppure queste scelte non si fanno, si oppone il rifiuto totale, globale. Il decentramento e, in altre parole, il teatro a livello popolare, viene bloccato per « indisponibilità » di sale. Eppure le sale esistono, sono (come dicevamo) il grande peccato di omissione del momento.

Mi pare doveroso a questo punto cogliere l'obiezione: « Dovremmo anche ospitare ideologie... situazioni morali... ». Ho già sottolineato il *diritto di scelta*, che non giustifica però il rifiuto. D'altra parte, dovremmo noi avere paura di accogliere dei confronti, delle contestazioni, delle opposizioni? Il Vangelo è pieno di opposizioni confrontate e discusse. Sono tutte occasioni per autenticarsi e autenticare: aggirarle non è solo un equivoco, un'occasione perduta, è principalmente rifiutare l'intera pagina del buon pastore ed esimersi dal cercare e dall'amare...

Quale metodo operativo, infine, abbiamo seguito, sin qui, e quale metodo di lavoro si impone nelle prospettive nuove, se intendiamo occuparci efficacemente del teatro non già come culto di « monumenti » preconfezionati, di archeologie e di letterature, ma come momento di vitalità giovanile e popolare, esperienza umana tesa a mi-

gliersi personalmente e socialmente? Abbiamo venerato le ferree leggi di una estetica oggettiva, di una teatralità preconfezionata, una cappa di cui rivestirci e rivestire i giovani. Con tutto il rispetto per taluni risvolti positivi contenuti in quelle soluzioni (l'esercizio disciplinare, l'introspezione e il dominio di sé, la docilità corporea e psichica, ecc.) noi abbiamo imboccato la via del minore rendimento sul piano umano (educativo e sociale). La via del rendimento maggiore era quella della liberazione della persona: « persona » anche nel senso di « attore » e spettatore partecipe.

6. Conseguenze pastorali

È chiaro che questo aspetto interessa più da vicino la scuola e l'educazione. Ma non esclusivamente. È un problema di metodo che coinvolge chiunque intenda fare un teatro « di » e « per » giovani, persino a livello semi-professionale e professionale. *Liberare* la persona in direzione espressiva, portarla a desumere dalla vita, a testimoniare, comunicare, rivivere socialmente dapprima nella finzione (scenica) e però poi anche nell'incarnazione storica le proprie esperienze, questo è ciò che dovremmo intendere per teatro, soprattutto per « nuovo-teatro-dei-giovani ».

Forse è sufficiente, a questo proposito, cogliere per ora solo alcune prospettive utili a intraprendere questo tipo di lavoro: svolgere « animazione » di gruppo, indire « feste » di popolo (di giovani), organizzare « circuiti » che portino alla comunione e all'interscambio di esperienze, ecc.

Animazione

Nel domandarsi in che cosa esattamente consista, quale valore socio-culturale rappresenti, quale uso ne faccia oggi la pedagogia, come sia sensibile la scuola al problema, occorre anche mantenersi in prospettiva teatrale: che cosa intendiamo per animazione drammatica e quale esito ne possiamo derivare (finalità). Non abbiamo parlato che di questo nelle pagine che precedono. Esiste del resto una certa bibliografia al riguardo, ed esistono varie esperienze ivi raccolte, fatte in Italia (recenti) e all'estero (da più anni). Il tema è fondamentale e dovrebbe occupare un posto rilevante nella ricerca.

Festa

Mi domando se non sia perlomeno strano che il concetto di festa popolare e giovanile sia andato disperso tra i cristiani al di fuori

di ristretti ambiti di culto e di liturgia. La celebrazione della festa come « segno » di letizia umana, sociale e individuale, va riscoperta come valore a sé (che d'altronde riveste già un carattere religioso riconducibile alla « pasquale » spiritualità cristiana). E fa anche parte dell'indole e della cultura mediterranea, né risulta umiliante che la tipicizzi. Forse in questa linea può anche riscoprirsi il nesso tra Vangelo e gioia (in comune) che un certo rigorismo è venuto riservando al tempio e sottraendo al folclore. Mi pare importante proporre questo orientamento almeno come tema d'interesse.

Circuito

Lo scambio, la comunicazione, la comunione (socialmente più estesa possibile) di esperienze è la conseguenza logica sia del lavoro di animazione e sia della celebrazione della festa. Torno a ricordare l'esistenza di una catena di sale cattoliche, unica come potenziale organizzativo; ma a questo punto affiora anche il dubbio che queste sale non siano poi così necessarie e che l'« animazione », la « festa », lo « scambio » possano verificarsi ugualmente anche senza strutture, specie là dove le strutture vengono monopolizzate da chi meno ne intende la funzione. L'iniziativa di « testimonianza » culturale, sociale, cristiana può — almeno in vari casi — avvenire su vie diverse da quelle del condizionamento organizzativo economico e giuridistico.

III/Proposte per un rilancio

Cattolici e marxisti: un distacco di « corsa »

Ipotizzare un serio rilancio dell'attività teatrale da parte dei cattolici non è ovviamente possibile senza che sia prima affrontato — fatte le debite diagnosi — un chiaro discorso sulle responsabilità della promozione.

A chi tocca ora sensibilizzare? A chi tocca promuovere? I ruoli dell'associazionismo culturale tra cattolici emergono a questo punto in tutta perentorietà, nei termini — se vogliono adeguarsi alla situazione di fatto che nel frattempo è maturata e si è imposta — di partecipazione attiva, spinta sino allo spontaneismo e sino alla creatività giovanile e scolare.

1. Esperienze da tesorizzare

Sarà tutt'altro che facile colmare, rispetto alle attività marxiste, il distacco in questa corsa. Ma sarà possibile, quando la cultura cattolica tenga conto di almeno un paio di spinte.

Prima spinta: il vantaggio di poter disporre del bagaglio di esperienze fatte dagli altri. Poiché è inutile ripetere errori, la proposta di chi comincia oggi può muovere da posizioni ormai assodate.

Sembrerà ingeneroso. Ma la verità è che la cultura è un'acquisizione comune: Brecht riconosceva di aver attinto ad esperienze e spinte cattoliche; e credo che assieme a Brecht debbano riconoscerlo altri. Nessun male se oggi si capovolgono i termini...

A questo proposito mi occorre saldare un debito verso un certo collega e amico che in altre circostanze, udendomi riconoscere taluni fondamentali meriti di sponda altrui, saltò su a obiettarci che si potevo anche avere ragione se mettevo la questione sul piano dei metodi di lavoro, mentre « severe riserve » egli doveva avanzare a proposito dei contenuti che — disse — « i cattolici non hanno alcun bisogno di prendere a prestito da chicchessia » tale e tanto essendo il loro proprio patrimonio culturale. Ho raccolto fino a un certo punto questa provocazione, per due motivi: primo perché

« monsieur de la Palisse est mort »; secondo, perché l'obiezione ha perlomeno bisogno di essere qualche poco precisata prima di venire condivisa.

Credo ovviamente nel *Vangelo* (poco o punto nel *Capitale*) come annuncio di Salvezza dell'uomo e dell'umanità: e ciò anche sotto il profilo sociale che consegue al più alto significato della parola. Si tranquillizzi dunque l'obiettore. Ma questo mio essere e questa mia convinzione non implicano che io poi debba essere cieco su tutto ciò che i marxisti hanno fatto di buono: in particolare là dove i cattolici hanno invece tralasciato di fare o hanno addirittura abbandonato il campo. Proprio il *Vangelo* è lì a ricordarmi le significative parole di Cristo: « Se uno viene a fare le stesse tue cose è segno che colui è con te, non certo contro di te »; e a sottolinearmi inoltre le « buone azioni » del samaritano (si trattava allora di uno « comunicato »), incalzandomi con queste altre parole: « Va' e fa' altrettanto ».

« Fare altrettanto », a mio parere, è qualcosa di più che scimmiettare. È già esercitare una certa « carità intellettuale » carissima a Maritain; è « camminare insieme », lavorare e lievitare in sintonia, crescere qualche poco in comune (io e il samaritano) malgrado l'appartenenza a culture e a « credi » che restano diversi. L'obiezione mi pare pertanto troppo disattenta alla sostanza del vero problema; sul quale subito mi affretto a riprendere il discorso.

2. Mentalità da acquisire

Seconda spinta a colmare distacchi tra cattolici e marxisti: esistono e operano taluni gruppi teatrali di matrice spiritualista. Bisogna accorgersi della loro presenza operativa, sostenerli, incoraggiarli, anche se non si presentano con etichetta confessionale. Direi: soprattutto per questo.

Sono tentato di dire che ai cattolici va mossa oggi non tanto l'accusa di aver omesso di fare del teatro, quanto in particolare di non aver mai recepito le proposte e gli stimoli che venivano da compagni, da gruppi, e anche da critici, non certo etichettati come « cattolici », ma tuttavia assai ben definiti da programmi di tipo spiritualistico. Questi gruppi esistono anche a livello professionale. Per sostenersi non chiedono che di lavorare, spazio e mezzi.

Quale sala cattolica ha mai richiesto e ospitato proposte del genere? L'approccio invece è stato fatto a quegli stessi gruppi spiritualisti da sponda marxista, ovviamente senza chiedere esplicite pro-

fessioni di fede in Marx o in Lenin. Fino a quando dunque la cultura cattolica può sperare che quei gruppi resistano alla pressione e alla tentazione di arrendersi ai condizionamenti di precisa sponda partitica, pur di sopravvivere?

Aprirsi a questa sensibilità, vuol dire colmare un'omissione, partire non da zero ma (in taluni casi) da posizioni avanzate, avvantaggiarsi insomma di una notevole spinta culturale preesistente.

Quanto a formulare precise ipotesi di promozione, ritengo sia urgente premettere più d'uno studio all'interno delle associazioni, e più d'un incontro interassociativo. Questo spiega la voluta provvisoria e l'ovvia incompiutezza delle stesse riflessioni e proposte presenti: un rilevamento di problemi che sono ancora tutti da affrontare e risolvere, più che un prematuro programma per il quale manca sempre un sottofondo di strutture e soprattutto un clima di diffusa mentalità.

Le sale parrocchiali, malgrado il lungo monopolio cinematografico di cui s'è parlato, restano una rete capillarmente diffusa, disponibile all'alternativa teatrale, che però ha bisogno di un tessuto associazionistico di base, capace di promuovere una cultura popolare e comunitaria autentica e, dal punto di vista cristiano, fermentatrice di una completa scala di valori.

3. Interventi da stimolare

Solo dopo aver approfondito questo impegnativo esame sarà possibile affrontare piani non individualistici e non corporativistici di lavoro. E solo dopo aver programmato questi aperti piani di lavoro sarà possibile da un lato non arrendersi alla mercè di chi i piani se li è già bell'e fatti (troppo poco sarebbe offrire o barattare le nostre sale, in prestito a coteste « altre » gestioni, anche se per una volta vengono ad offrire magari un testo cristiano!), e d'altro lato chiedere l'intervento pubblico di dovere.

Intervento pubblico: qui tocchiamo il tasto del rapporto con l'apparato amministrativo locale, regionale, statale, e con la stessa norma legislativa. Ovviamente, non è configurabile né auspicabile « ab alto » un qualsiasi intervento paternalistico e sovvenzionistico, che vorrebbe poi dire « addomesticatorio »...

Questo intervento è invece da chiedere e premere e codificare nel senso liberatorio di tutte le possibilità e di tutte le iniziative che la base è in grado di intraprendere e offrire, sul più aperto e plura-

listico dei fronti, purché tali iniziative veicolino autentici valori culturali e popolari. Porre come condizione questi « valori » potrebbe apparire quasi un limite al concetto « liberatorio » poc'anzi espresso, ma tale non sarà nella misura in cui lo stesso teatro, a livello interasociativo, opererà le sue scelte e le vincolerà a una norma.

4. Quale « intervento pubblico »?

L'Italia ha molto da imparare da quei paesi dove chiunque fa, e fa sul serio, ha diritto al pubblico intervento, locale e statale, in qualunque settore operi: da quello culturale a quello scolastico e, nel caso, teatrale, che sia o meno inquadrato nei ranghi dello Stato. Il nostro Paese invece soffre continue tentazioni di monopolio, con tendenza a privilegiare ciò che già entra nella pubblica amministrazione o perlomeno si coordina (o subordina) ad essa.

È giusto — ad esempio — che la Gestione pubblica (alias gli Stabili) nonostante la sua propria crisi stimoli altri gruppi, sebbene questi gruppi possano benissimo essere stimolati in altro modo, cioè in modo diretto, senza queste mediazioni. Ma non è giusto che se ne esiga la subordinazione, pena una vita grama, soffocamenti graduali, magari il passaggio armi e bagagli a mamma TV... Che « liberazione » sarebbe questa? Che sorta di eguaglianza tra cittadini, tra gruppi, tra associazioni? E non è giusto che i pubblici poteri privilegino gli Stabili, le loro crisi endemiche e le loro strutture, solo perché gli Stabili appartengono almeno localmente alla gestione pubblica. La gestione pubblica non si privilegia, si mette insieme alle altre, accanto alle altre, a livello delle altre, con pari diritti delle altre, se queste altre lavorano con tutta serietà.

O altrimenti si finirebbe con privilegiare se stessi (come gestori pubblici) e i propri strumenti di potere. Questo va detto anche alle pubbliche amministrazioni marxiste. L'amministrazione pubblica non va confusa con la gestione pubblica, perché la gestione rimane libera e demandata — con pari diritti e pari sovvenzioni — alla libertà di azione di ogni cittadino e di ogni gruppo culturale.

Oggi esistono gruppi di operatori teatrali sensibilizzati a svolgere un ruolo efficace e talora protagonista nella produzione teatrale. Attendere che questi gruppi « chiedano » di venire inseriti nel sistema solare della pubblica gestione (leggi: teatri Stabili e simili) mi sembra alquanto presuntuoso; e non solo verso quei gruppi, che in tal modo dovrebbero sentirsi riconoscenti verso un « benefattore » più

che liberati nella loro testimonianza, ma verso la stessa pubblica amministrazione, il cui compito non è centripeto ma rivelatore, promotore, valorizzatore di energie.

5. Promozione « pluralistica »

Il compito delle amministrazioni locali, civiche, regionali e statali, è concorrere ad assicurare e offrire un territorio all'interno del quale questi gruppi possano onoratamente, liberamente e competitivamente lavorare e condurre una attività organica, non soltanto di prodotti compiuti, come possono essere gli spettacoli teatrali, ma anche di ricerca sia di nuovi prodotti e sia di nuovi pubblici per la nascita di circuiti complementari.

Una presenza, dunque, di pari responsabilità: da un lato l'ente locale che fornisce una distribuzione, dall'altro una comunità (teatrale) che assicura una produzione. Ovvio che, in mancanza di un'adeguata legislazione, questo discorso è da affrontare sulla base di serie normative locali e di convenzioni reciproche.

Si dirà che per intanto taluni partiti, talune ideologie, hanno già avviato l'operazione alternativa. È vero. Ma finché resta unica e acquisita come tale, è un'alternativa altrettanto chiusa sia dal punto di vista ideologico e programmatico, sia dal punto di vista organizzativo e persino critico.

Questa macchina alternativa ha impiegato un venticinque anni per mettersi in moto; ed è riuscita al successo mentre la macchina cattolica invecchiava e ammainava le vele. Per una sorta di nemesi, a un precedente privilegio cattolico del teatro non professionale ha risposto un privilegio laico del teatro alternativo. Questo è stato ed è un diritto. A patto però che questo diritto sia ora incoraggiato anche altrove, perché il costume dei monopoli è un malcostume né civile né democratico.

Voglio dire che la massiccia e talora un po' arrogante presenza di un teatro ideologico rischia di far saltare la stessa possibilità di una alternativa altrettanto sociale ma meno partitizzata, rischia di avere, in qualche caso, persino gli aiuti che del tutto mancano ai più liberi gruppi, perché da sempre i politici cercano di crearsi simpatie là dove di per sé logicamente non le otterrebbero spontaneamente.

Il risorgere del teatro cristiano deve fare i conti con questo stato di cose; alle difficoltà interne deve aggiungere questo non indifferente fronte di difficoltà esterne. La piazza, piaccia o no, è occupata.

L'azione, piaccia o no, è avanzata al punto, che il « teatro elettorale » ha svolto quel buon ruolo che tutti sanno o dovrebbero sapere, dalle elezioni del famoso 15 giugno 1975 in qua...

6. Alternativa all'... « alternativa »

Il messaggio pontificio per la Giornata delle Comunicazioni Sociali di quell'anno denunciava i tentativi di usare i « media » a senso unico, di deformare troppe volte ad arte la verità, sia in campo sociale e politico, sia anche per far leva sui sentimenti, sulle passioni, sulle naturali e legittime aspirazioni umane, e presentare o propagare contenuti e messaggi immorali, indebolire la fede, suscitare dubbi, favorire un'etica e una prassi consumistiche ed edonistiche... È una denuncia che si attaglia bene al teatro d'oggi, anche al teatro alternativo, anche al teatro configurato come « anti-borghese » e però uso a perseguire mezzi e fini prettamente borghesi, appena mascherati con la scusa di irrompere nel sistema e farlo saltare con i mezzi del sistema stesso.

Non farò d'ogni erba un fascio; non coinvolgerò nella denuncia dell'abuso molte valide e salde conquiste che questo teatro ha raggiunto. Voglio solo dire che da parte cristiana non è possibile il pieno riconoscersi e il pieno esprimersi « sociale » in tutto ciò che oggi quel teatro fa; perciò non è giusto garantire al teatro marxista l'esclusiva; è legittimo e doveroso fare anche *altro* teatro.

Oltretutto, quando restassero soli a fare il loro teatro i cultori dell'unica ideologia (di fatto quella marxista), costoro verrebbero sì privilegiati sul piano dell'azione pratica, ma non senza profonda umiliazione del teatro che non è mai concepibile in termine di monopolio culturale, chiuso all'esterno e appena tollerante di « correnti » interne...

Il teatro deve invece esprimere un aperto pluralismo sociale, perciò deve essere esso stesso pluralistico, a meno che già si voglia anticipatamente prefigurare la società come una « monade » strutturata su misura di una ideologia determinata. Un teatro « diverso » in altre parole, è necessario per dare credibilità allo stesso (legittimo) teatro marxista e alla sua stessa proposta politica, che senza alternativa sarebbe non più una « proposta » ma una... « imposta ». È questo che si vuole?

Alternativa, perciò, all'alternativa! È un'esigenza su cui i cristiani devono farsi anche aggressivi. Questo nuovo spazio deve essere loro consentito e tutelato a ogni livello: su piano locale, su piano regio-

nale, su piano statale. Con piena apertura e disponibilità da parte di chi detiene i pubblici poteri. Chiunque fa seriamente trovi un serio ascolto, un concreto incoraggiamento ad agire. Chiunque, con onesta uguaglianza di diritti, con pari onesto impegno a perseguire valori civili, sociali, morali. A mio parere, questo atteggiamento civile deve incarnarsi nel costume e nel comportamento, prima che in quella legge per il teatro di cui da anni si parla, ma che resta sempre di là da venire.

Indice

(Invito al gioco)	pag. 5
-----------------------------	--------

PRIMA PARTE (PROLOGO)

SONDAGGIO DI SORGENTI

I/IL « TEATRO CRISTIANO » DEI SANTI

Alcuni « precedenti storici » dell'invenzione drammatica	13
1. « Théâtreon » liberatore di personalità	13
2. « Iter » genealogico di una idea	17
3. Da Filippo Neri a Don Bosco	19

II/LA PROPOSTA TEATRALE DI DON BOSCO

Dalla « creatività » spontanea alla « teatralità » testuale	23
I. Spontaneismo creativo	23
1. Semplicità, non semplicismo	23
2. Narrativa « leggera »	24
3. Atellane campagnole	25
4. Carro di Tespi in « tournée »	30
5. Un'indole teatrale	34
II. Disciplina testuale	38
1. I « buoni autori »	40
2. Il teatro « storico »	43
3. Il teatro « didascalico »	45
4. Il teatro « classico »	48
5. « Manifesto » del Teatro Educativo	50

III/A PROPOSITO DI « SPONTANEISMO » DRAMMATICO

Illusione e false « liberazioni » pedagogiche	56
1. Resistenze della testualità	57
2. Attacchi dello spontaneismo	58
3. Creatività, un esemplare	61
4. Animazione e pseudo liberazione	64
5. Animazione liberatrice della « persona »	69

AGGIORNAMENTO DI TRADIZIONI

I/LA « RIVELAZIONE DEL RAGAZZO »

Introduzione pedagogica dell'espressione	77
1. C'è prima di tutto l'età dei « perché »	80
2. Subentra l'età dei « no »	80
3. Desiderio di conoscere	81
4. È l'età dell'immaginazione	81
5. Ed ecco la creatività	82
6. Giardino chiuso	84
7. Subentra l'età ingrata	85
8. I fattori della personalità	85
a) Il bagaglio ereditario, fisico e mentale	85
b) L'ambiente	87
c) L'educazione	88
9. L'importanza dell'espressione	89
10. L'espressione umana compare con la vita	92
11. Che cos'è l'espressione	94
12. In sintesi	94

II/IL « GIOCO DEL TEATRO »

Profilo generale dell'espressione drammatica	95
1. L'espressione drammatica	96
a) È gioco drammatico	97
b) È teatro totale	97
c) È pubblico partecipante	99
2. Espressione spontanea	101
3. Espressione creativa	103
4. L'animatore dell'espressione	105
a) L'iter di un concetto	105
b) Che cosa significa animazione	107
5. In sintesi	110

III/LA NASCITA DI UN COPIONE

Dalla « storia » all'ideazione collettiva dello sceneggiato	111
1. Il gruppo nella educazione	111
2. Riflessioni sulla vita del gruppo	112
3. Il gruppo in azione	113
4. La storia di « Bandiera »	114
5. Importanza della storia o racconto	117
a) Il racconto deve includere il meraviglioso	117
b) Il racconto deve essere ricco di immagini	119
c) Il racconto deve offrire dei personaggi curiosi	120
d) Il racconto va tenuto sulla continua azione	121
e) La « morale » va impastata nel racconto (Don Bosco)	121
6. Il gioco spontaneo dei ragazzi su una storia	122
a) Creazione spontanea di un testo	123
b) Libera improvvisazione	124

c) Esecuzione del gioco spontaneo	126
d) Esecuzione del gioco guidato	127

IV/L'IMPIANTO DI SCENA

Dalle strutture tecniche al fatto drammatico	129
1. Importanza pedagogica del gioco scenico	131
2. Dal gioco spontaneo al gioco scenico	132
3. Prima fase del gioco scenico	133
a) Cominciamo dal pubblico	134
Disposizione del pubblico all'aperto	134
Disposizione del pubblico al chiuso	134
b) La scena	135
c) Rapporto tra la situazione ambientale e il gruppo espressivo	136
d) Accessori vari	138
Il costume	138
Il trucco	139
La maschera	140
Il « baule del tesoro »	142
4. Seconda fase del gioco scenico	142
a) Azione scenica « corale » e azione scenica « individuale »	142
b) Azione « reale » e azione « teatrale »	144
c) Senso dell'osservazione e senso della creazione	144
5. Terza fase del gioco scenico	148

V/LE ATTIVITA' CORPOREE

Dalla parola « vocale » alla parola « gestuale »	149
I. Espressione vocale	150
1. Il fattore voce	152
a) La durata	152
b) La potenza	152
c) L'altezza	153
d) Il timbro	155
2. I fattori concomitanti	155
a) La pronuncia	155
b) L'intonazione	156
c) La pausa	157
3. Il ritmo	158
a) Lettura espressiva	159
b) Il coro parlato	161
II. Espressione corporea	162
1. La decontrazione psico-somatica	163
2. La spontaneità corporea	168
a) Aspetto di necessità	169
b) Aspetto di partecipazione	169
c) Aspetto di globalità	170
3. La rappresentazione mimica	170
a) La mimica pura	171
Storia del mimo	172
Tecnica del mimo	173
b) La mimica generica	178
4. Impegno di anima e corpo	181

TERZA PARTE (EPILOGO)
PROPOSTE DI LAVORO

I/ORIENTAMENTI OPERATIVI DA AGGIORNARE

Professionalismo e dilettantismo: incontro « popolare »	185
1. Quale « teatro nuovo »?	185
2. Nuovo « professionismo »	186
3. Scandalo dei letterati	187
4. Nuovo « dilettantismo »	188
5. Espressione comunitaria	188
6. Vuoti da colmare	189

II/SVISTE CULTURALI DA CORREGGERE

La programmazione teatrale: i modi, gli spazi	191
1. Pastorale di ... « retroguardia »?	191
2. Orientamenti innovatori	192
3. Aperture di spazi	193
4. Aperture educative	194
5. Aperture sociali	195
6. Conseguenze pastorali	196
Animazione	196
Festa	196
Circuito	197

III/PROPOSTE PER UN RILANCIO

Cattolici e marxisti: un distacco di « corsa »	198
1. Esperienze da tesoriizzare	198
2. Mentalità da acquisire	199
3. Interventi da stimolare	200
4. Quale « intervento pubblico »?	201
5. Promozione « pluralistica »	202
6. Alternativa all'alternativa	203



Collana ESPRESSIONE E COMUNICAZIONE

Non esiste soltanto il linguaggio verbale, né soltanto il linguaggio per immagini, ma esistono diversi linguaggi complementari, in continuo scambio tra loro. Perciò oggi si ama parlare di « linguaggio totale ». Per esprimersi e comunicare, per cogliere e comprendere la profondità e la ricchezza del reale, abbiamo bisogno di tutti i linguaggi. Questa collana vuole contribuire alla conoscenza della complessità dei processi conoscitivi e aiutare gli educatori all'uso di linguaggi adeguati.

GIOCHIAMO AL TEATRO

L'invito al gioco ha un sapore « giovane ».

Non è tuttavia un problema di età, ma di apertura e disponibilità spirituale, prima che fisica.

Giocare! E poiché si tratta di una forma particolarmente espressiva e costruttiva di gioco, giocare al teatro!

In queste pagine confluiscono tre saggi imperniati su un'unica idea.

Corrispondono alle tre prospettive secondo le quali può essere studiata la realtà del teatro: quella storica, quella del metodo, quella dell'attualità.

— **Sondaggio di sorgenti** (Il « teatro cristiano » dei santi; La proposta teatrale di Don Bosco; A proposito di « spontaneismo » drammatico).

— **Aggiornamento di tradizioni** (La « rivelazione del ragazzo »; Il « gioco del teatro »; La nascita di un copione; L'impianto di scena; Le attività corporee).

— **Proposte di lavoro** (Orientamenti operativi da aggiornare; Sviste culturali da correggere; Proposte per un rilancio).
Proposte per un teatro diverso, espressione di gruppo, esplosione di giovani, testimonianza di comunità...

Volumi già usciti:

Gottardo Blasich, **Drammatizzazione nella scuola**

Pierre Imberdis, **Ditelo col gesso**

Annelore Riedl - Günter Stachel, **Racconto e disegno**

André Beauchamp - Roger Graveline - Claude Quiviger, **Come animare un gruppo**

Marco Bongioanni, **Giochiamo al teatro**