

## Teatro e scuola italiana: la rivoluzione della *non-scuola* del Teatro delle Albe

Antonia Mele Scorcìa

meleanto@gmail.com | ORCID: 0000-0002-4829-6221



© Antonia Mele Scorcìa

Ricevuto: 31/12/2023

Accettato: 11/06/2024

Pubblicato: 20/12/2024

**Resum.** *El teatre i l'escola italiana: la revolució de la no-escola del Teatro delle Albe*

Aquest article descriu la interacció entre el teatre i els xiquets i pretén oferir una visió general de com s'ofereix el teatre a les escoles. Centrant-se en els reptes particulars als quals s'enfronten les escoles de zones desfavorides, l'estudi examina el potencial transformador del teatre com a ferramenta educativa. Mitjançant una anàlisi de l'experiència del Teatro delle Albe a Nàpols, la investigació posa en relleu els múltiples beneficis d'integrar el teatre en la vida dels alumnes. Els resultats revelen una correlació positiva entre el compromís amb el teatre i la millora de les habilitats comunicatives, l'augment de la confiança en si mateixos i l'enfortiment del sentiment d'identitat dels estudiants derivat de l'adquisició de l'espai de llibertat i veritat que proporciona la pràctica teatral. A més, l'estudi subratlla la importància que les escoles reconeguen i cultiven els matisos culturals locals.

**Paraules clau:** Teatre en l'escola; Teatro delle Albe; Marco Martinelli; perifèries; teatre per a adolescents; teatre amb adolescents; Scampia.

**Abstract.** *Theatre and the Italian School: The Non-School Revolution of the Teatro delle Albe*

This paper describes the interaction between theatre and children and aims to provide an overview of how theatre is offered in schools. Focusing on the unique challenges faced by schools in deprived areas, the study examines the transformative potential of theatre as an educational tool. Through an analysis of Teatro delle Albe's experience in Naples, the research highlights the multiple benefits of integrating theatre into students' lives. The results reveal a positive correlation between theatre engagement and improved communication skills, increased self-confidence and a strengthened sense of identity for students derived from the acquisition of the space of freedom and truth that theatre practice provides. Furthermore, the study emphasises the importance for schools to recognise and cultivate local cultural nuances.

**Keywords:** Theatre at School; Teatro delle Albe; Marco Martinelli; Peripheries; Theatre for Teenagers; Theatre with Teenagers; Scampia.

**Abstract.**

Questo lavoro descrive l'interazione tra teatro e ragazzi e vuole offrire una panoramica delle modalità di offerta del teatro a scuola. Concentrandosi sulle sfide uniche affrontate dalle scuole di zone degradate, lo studio esamina il potenziale trasformativo del teatro come strumento educativo. Attraverso un'analisi dell'esperienza del Teatro delle Albe a Napoli, la ricerca mette in luce i molteplici benefici dell'integrazione del teatro nella vita degli studenti. I risultati rivelano una correlazione positiva tra l'impegno teatrale e il miglioramento delle capacità comunicative, l'aumento della fiducia in se stessi e il rafforzamento del senso di identità degli studenti derivati dall'acquisizione di quello spazio di libertà e di verità che garantisce la pratica teatrale. Inoltre, lo studio sottolinea l'importanza per le scuole di riconoscere e coltivare le sfumature culturali locali.

**Parole chiave:** Teatro a scuola; Teatro delle Albe; Marco Martinelli; Periferie; Teatro per ragazzi; Teatro con

## 1. Infanzia e teatro

Quando gli fu chiesto se si ricordasse il momento in cui il teatro entrò nella sua vita, Eugène Ionesco rispose “quando avevo nove anni”, rievocando la sua prima volta a Parigi, ai giardini del Lussemburgo, a vedere i Guignols (Ionesco, 1966, p. 53). Infanzia e teatro, infatti, sono sempre stati in comunicazione: “facciamo che io ero”, la frase pronunciata da tutti i bambini del mondo contiene per l'appunto già tutta l'essenza del teatro. Il bambino, spontaneamente, inizia a “fare finta”, a interpretare ruoli e personaggi diversi, reali o immaginari, assegnando un significato “altro” alle cose: a questo proposito Mario Lodi afferma che “la finzione è alla base di ogni gioco. Il teatro è un gioco che allarga i suoi confini alla società” (Lodi, 1982, p. 34).

Fino a qualche decennio fa, inoltre, tra i giocattoli elencati nelle lettere a Babbo Natale c'era sempre il teatrino, anche se tutti i giocattoli, in quanto simulacri di realtà inventate, già svolgevano la funzione del teatro, perché i bambini hanno questo potere: di essere creatori di mondi, di animare oggetti quali bambole, soldatini, tappi o sedie, tramutate in timoni di una nave che ondeggia, se rovesciate per terra. E nel giocare con il bambino, tutti i partecipanti (adulti e bambini) lo assecondano, credono a ciò che lui o lei racconta per tutta la durata del gioco, aderiscono in sostanza a quella “sospensione dell'incredulità” che è alla base dello stesso patto stabilito tra spettatore e attore a teatro: tu reciti e io *credo* che quello che vedo è reale.

Il senso del teatro è quindi innato nei bambini, perché lo mettono in pratica senza che nessuno gli abbia spiegato che stanno giocando al gioco del teatro. Eppure, quando questo gioco, intimo o collettivo, si istituzionalizza e viene inquadrato in un orario e formalizzato in una proposta elaborata da adulti preposti alla funzione (gli animatori teatrali a scuola), le cose si complicano.

## 2. Teatro con, per e dei ragazzi

Il teatro rimane nella vita di un bambino anche quando cresce, però passa attraverso le maglie della scuola, mescolato alle tante proposte educative inquadrate in quest'ambito. Ma cosa significa fare teatro a scuola? Dove sono i bambini, sul palcoscenico o in platea? Goffredo Fofi distingue tra “teatro per i ragazzi” e “teatro con i ragazzi”: nel primo caso, sono gli spettatori; nel secondo, li si coinvolge fino in fondo (Fofi, 2011, p. 8).

Quando si parla di “teatro per i ragazzi” ci riferiamo al momento in cui l'interesse scolaresche vengono trascinate a teatro a vedere uno spettacolo, e spesso l'entusiasmo che accompagna i giovani spettatori si deve più all'occasione di saltare le ore di lezione che alla rappresentazione stessa. Solitamente, si tratta

della visione di rappresentazioni appositamente concepite per lo spettatore bambino o ragazzo, ma ultimamente anche di spettacoli presenti nella programmazione ordinaria dei teatri. Le classi vengono condotte nel luogo istituzionale del teatro e, se da un lato lo spettacolo è un evento di per sé entusiasmante per gli studenti perché costituisce un'occasione di uscita dall'aula, dall'altro spesso si trasforma in un'esperienza disastrosa, capace di allontanare i giovani dal teatro più che di avvicinarli. Ciò può succedere quando l'esperienza del teatro per ragazzi viene offerta senza un adeguato percorso di preparazione volto alla conoscenza del linguaggio teatrale o del testo che si andrà a vedere. Ma perché si portano bambini e ragazzi a teatro? Perché è importante che i giovani vedano o facciano teatro? Viene da pensare che la risposta immediata sia quella di formare il pubblico di domani: "perché solo in questo modo potremo creare le premesse affinché i ragazzi tornino a teatro quando saranno adulti; perché solo così stimoleremo in loro l'interesse per lo spettacolo e creeremo il pubblico del domani" (Quazzolo, 2014, p. 2).<sup>1</sup> Questo discorso però riflette una diffusa mentalità imprenditoriale di compagnie e programmatori teatrali, che ha l'unico obiettivo di allevare futuri abbonati e spettatori: tale atteggiamento, però, tende spesso a ottenere l'effetto opposto, ossia l'allontanamento del pubblico.

Altre risposte potrebbero essere: perché il teatro è intrattenimento, cultura, è un luogo in cui fomentare il pensiero critico... Tutte risposte valide, ma che partono dal presupposto che il teatro sia prima di tutto uno strumento utile a qualcos'altro, uno strumento educativo, per esempio.

Quando si parla invece di "teatro dei ragazzi", la prima cosa che viene da chiedersi è: si può insegnare il teatro? Si può educare al teatro? Lo si può assimilare ad altre discipline riferite all'ambito artistico come la musica, o l'educazione artistica? In un famoso passo dell'opera di Shakespeare, Amleto chiede a Rosencrantz e Guildenstern: "Credete, perdio, che io sia più facile a manovrare di un piffero? Strofinatemi pure, non ne tirerete una nota" (Shakespeare, 1988, p. 169, Atto III, scena II), suggerendoci che forse la scuola può insegnare ai due amici a strimpellare uno strumento, ma tirare fuori la musica dall'animo di Amleto è impresa ben più ardua. Eppure attraverso il "teatro dei ragazzi" — o "teatro con i ragazzi" — si pretende di inserire attività di tipo teatrale in un contesto scolastico, coinvolgendo direttamente gli studenti nella preparazione di una recita o di uno spettacolo, spesso preceduti da laboratori: alcuni studenti hanno infatti il giorno del laboratorio teatrale esattamente come hanno calcio,

1. Citiamo questa risposta da Paolo Quazzolo, da cui egli stesso prende le distanze e la considera "la meno appropriata".

piscina o danza... e la percezione da parte loro è proprio questa, ossia l'ennesima attività (extra)scolastica che li possa tenere occupati.

Il teatro che si fa nelle scuole è spesso un'attività come un'altra proposta da qualche docente con velleità artistiche, o un'occasione di tregua per gli insegnanti che lasciano la classe per qualche ora in mano a giovani precari che si divertono a far giocare i ragazzi. Queste sono situazioni quanto mai distanti dal teatro, e che spesso allontanano irrimediabilmente dal teatro chi viene suo malgrado coinvolto (gli studenti) perché è un teatro svuotato di senso: è un giocare a "fare il teatro", un teatro in cui c'è chi decide come recitare, chi recita bene e chi recita male... e solitamente chi recita male finisce a dipingere le scenografie o a fare l'albero di fondo. Piergiorgio Giacchè (Giacchè, 2011, p. 41) la definisce come la situazione di "chi fa teatro 'con' bambini e 'con' ragazzi, nel senso di un complemento più di materia che di compagnia" e aggiunge:

Spesso ciò che più conta dell'esperienza di teatro a scuola è il saggio o la recita finale: uno spettacolo superaffollato sia in scena che in platea cui è affidato il compito di realizzare quella quadratura del cerchio fra diritto al gioco e dovere dello studio di antica tradizione. (Giacchè, 2011, p. 38).

I testi che vengono proposti nei vari laboratori scolastici, anziché essere un'opportunità di vedere in atto il proprio pensiero sulle spalle dei giganti della letteratura, si riduce piuttosto a un'ammuffita abitudine che ormai non soddisfa più l'esigenza di novità dei ragazzi, anzi: se fare il teatro a scuola doveva essere la proposta espressiva per riportare la vitalità nelle aule, in realtà sta invecchiando di fronte a studenti sempre più annoiati e diffidenti.

Ciononostante, in questo gioco a fare il teatro ci sono anche aspetti positivi, perché possono venir fuori belle rappresentazioni, perché ci sono dei docenti veramente appassionati che riescono a far appassionare i loro studenti, o semplicemente perché ogni forma di partecipazione all'apprendimento va comunque preservata, e per questo bisogna essere tolleranti anche verso questo tipo di iniziative che spesso, soprattutto in realtà di periferia o di degrado sociale, possono costituire una boccata d'aria dalle ore passate tra i banchi, in cui si ripetono gli stessi meccanismi sociali che si vedono fuori dall'aula.

### 3. Storia del teatro a scuola

La prima scuola pubblica in Italia apre le sue porte il 22 febbraio del 1551, fondata da Ignazio di Loyola della Compagnia di Gesù. Dopo quarant'anni di sperimentazioni, i gesuiti pubblicano la *Ratio Studiorum*, il documento di base della pedagogia moderna, rimasto in vigore anche dopo la soppressione dell'ordine religioso, in cui figura anche il teatro come esercizio per "allenare la memoria, sviluppare l'intelligenza e regolare le passioni" (Filippi, 2011, p.

47). Seppur svolto durante l'ora di retorica (perché l'obiettivo principale del teatro in classe era quello di formare abili oratori cristiani), possiamo far risalire proprio a questo periodo il primo esempio di teatro a scuola, che inaugurava una pratica diffusa tutt'oggi, ossia quella dell'allestimento di recite e messe in scena in occasione del carnevale e della fine dell'anno.

Tutto ciò avveniva nella seconda metà del Cinquecento, quando in Italia il teatro non era ancora neanche un'istituzione (il primo teatro edificato risale al 1598, a Vicenza) e il suo linguaggio non era stato ancora codificato né godeva di una propria autonomia tra le arti. Eppure, è proprio in questo periodo, e lungo tutto il Seicento, che proprio a scuola si sviluppano le maggiori innovazioni visive e auditive nella scenotecnica e nella ricerca musicale: non è un caso che anche Lorenzo Bernini abbia provato i suoi famosi effetti scenici proprio nel collegio dei Gesuiti di Roma, in cui simulò lo straripamento del Tevere (Filippi, 2011, p. 50). Insomma il "primo teatro a scuola", pur passando per la cruna della rigorosa *Ratio studiorum*, si era preso uno spazio e una popolarità imprevisi, coniugandosi con la formazione religiosa e con l'immaginario spirituale dei gesuiti.

In tempi molto più recenti, verso la fine degli anni Sessanta del secolo scorso, il teatro cercava di uscire dai propri confini per trovare rinnovato vigore nei quartieri periferici, nelle fabbriche e nelle scuole, per questo si diffuse la pratica dell'animazione teatrale, ossia la proposta di "una serie di tecniche di derivazione teatrale che prevedevano un approccio ludico a qualsivoglia iniziativa di gruppo" (Quazzolo, 2014, p. 21). I promotori di questo fenomeno furono, da una parte, figure di insegnanti come Remo Rostagno, Mafra Gagliardi, Mario Lodi, e dall'altra gli esponenti più innovativi dell'epoca che, riuniti a Ivrea nello storico convegno del 1967, elaborarono un documento che richiedeva l'integrazione del teatro nell'istituzione scolastica. Nel testo si leggeva che il nuovo teatro avrebbe dovuto "collegarsi con quei nuovi canali di distribuzione e diffusione che siano più intimamente legati alle varie forme di vita associativa così come essa si sviluppa all'interno degli ambienti più diversi (dalla fabbrica alla scuola)" (AA.VV., 1977, p. 146).

Nell'anno scolastico '68-'69, Franco Passatore, attore e regista milanese, realizzò *Ma che storia è questa?*, uno spettacolo in cui ci si prendeva gioco della Storia così come veniva insegnata nei libri scolastici e che portava a una rottura definitiva delle prassi teatrali. I teatranti e i ragazzi si riunivano nel pomeriggio, all'interno della scuola, per fare insieme teatro "senza che ci fossero testi da rappresentare, scene già pronte, tecnologie particolari di cui conoscere il funzionamento" (Alfieri, 1990, p. 85). Passatore aveva capito che bisognava rompere lo schema che prevedeva i bambini

spettatori passivi di prodotti confezionati per loro da compagnie di adulti, per tentare invece la strada di una teatralità di cui fossero soggetti e protagonisti i bambini stessi. Credo che quella che lui chiamava la sua uscita dal teatro, seppur meno clamorosa, abbia avuto un impatto non inferiore all'uscita di Dario Fo dai circuiti "borghesi". (Palazzi, 2019).<sup>2</sup>

Dopo gli anni della sperimentazione e della critica ideologica alla didattica tradizionale, l'animazione teatrale conosce ampia diffusione durante gli anni Settanta. A livello nazionale, fra il 1971 e il 1977 nascono compagnie storiche di teatro-ragazzi: Teatro del Sole, Gioco Vita, Teatro del Buratto, Teatro delle Briciole, Ruotalibera, La Baracca, tra gli altri. A questa diffusione sul territorio contribuiscono politiche favorevoli come la legge 477 del 1973, e la legge 517 del 1977.

Baldassarre Gulotta, provveditore agli studi di Firenze, elabora nel 1987 un interessante dossier delle attività teatrali che si svolgono nelle scuole della sua città: insegnanti e studenti mettono in scena argomenti presenti nel programma di studi, o rappresentano opere drammatiche scelte di comune accordo con gli interessi curriculari degli insegnanti (testi greci, pirandelliani o in lingua inglese). E infine:

ci sono numerose classi che, accompagnate dal loro docente, si recano ad assistere alle rappresentazioni teatrali e ne traggono spunto per approfondire gli argomenti trattati nel corso di aggiornamento [...]. Sto parlando proprio di quei casi, magari non molto frequenti, [...], in cui la classe accompagnata dal docente, si reca alla rappresentazione serale a teatro, dopo aver ricevuto un'adeguata preparazione scolastica che prosegue poi nei giorni successivi con l'approfondimento dei temi emersi nel corso della rappresentazione a cui hanno assistito. (Gulotta, 1987, pp. 39-40).

Negli anni Novanta il profilo professionale degli operatori teatrali che lavorano nelle scuole è variegato: sono teatranti, laureati nelle Discipline dello spettacolo che trovano nella scuola un'occasione di pratica, operatori-ricercatori che studiano, attraverso il lavoro con adolescenti e bambini, le funzioni del linguaggio. Questo interesse verso il fare teatro a scuola era anche favorito dal *Protocollo d'intesa* del 1995 stipulato tra Ministero della Pubblica Istruzione, Dipartimento dello spettacolo ed Ente Teatrale Italiano (ETI), che "sancisce la valenza educativa dell'approccio al teatro, da inserire tra le forme di conoscenza analogica come risposta ai diversi bisogni formativi che la scuola deve garantire come occasione di educazione ai linguaggi verbali e non verbali e alla creatività" (MIUR, 1995). A questo primo Protocollo avrebbero fatto

2. Cfr. <https://delteatro.it/2019/05/14/in-ricordo-di-franco-passatore/>

poi riferimento i Protocolli del 1997 e del 2006, che ribadiscono l'importanza della pratica teatrale nelle scuole.

#### 4. Scuola, teatro e periferie

L'azione del teatro nelle scuole acquista ancor più valore man mano che ci si allontana dal centro delle grandi città, in cui generalmente si concentra la maggior parte dell'offerta culturale del territorio. La periferia delle città occidentali oggi è costituita dalla forza lavoro dei grandi centri urbani: badanti, operai, colf, tutti vivono in periferia ma lavorano al centro: “la periferia che pompa denaro e forza lavoro al centro” (Saviano, 2019, p. 32). È per forza di cose anche la lente d'ingrandimento dei problemi di una città: tutte le sue fratture, contraddizioni, emergenze vengono amplificati nelle periferie, in cui le condizioni di vita sono al limite della sostenibilità. La gentrificazione, fenomeno che contribuisce alla metamorfosi di alcune aree urbane in un apparente miglioramento, non risolve i problemi esistenti, ma li spinge ancora più in fuori, più lontani dal centro. Tuttavia, ci sono anche delle eccezioni. Se pensiamo all'Italia e, concretamente, alla periferia napoletana, essa non è inquadrata necessariamente ai margini del centro, ma è interna ed esterna allo stesso tempo: ha la forma delle vele di Scampia a nord, ma è anche l'inestricabile dedalo di stradine di certi quartieri del centro come la Sanità; è la distesa di palazzoni grigi di San Giovanni a Teduccio e le zone ex-industriali di Napoli Est.

Nelle periferie occidentali, europee, italiane, la cultura (in particolare il teatro) si configura come uno strumento di resistenza capace di trasformare energia distruttiva in una forza vitale:

la rappresentazione permette a persone che sono costrette a recitare un ruolo, quello del cattivo, di valutare cosa sono. Non significa che non prenderanno in mano una pistola o che diventeranno attori, ma sul proprio corpo capiscono che ciò che la realtà chiede loro di recitare non è l'unica possibilità. (Saviano, 2019, p. 32).

Per questo, è proprio in questi territori che sono germogliati i progetti teatrali più interessanti degli ultimi anni: dalle residenze teatrali in Piemonte e in Puglia, al sistema toscano-emiliano e alle iniziative di teatro sociale in Trentino, il mondo teatrale ha trovato infatti nelle periferie italiane un laboratorio d'arti e di idee che nasce dai margini e spesso viene assorbito dall'industria culturale *mainstream*. Non solo: in aree considerate “difficili” per povertà, violenza e criminalità, spesso il teatro costituisce una sponda fondamentale per la scuola, che da sola non riesce ad accogliere e preservare l'energia dei giovani per contrastare le logiche di potere violente che vigono all'esterno. L'altissimo tasso

di dispersione scolastica fornisce in molti casi infatti forza lavoro alle organizzazioni criminali. Nella scuola elementare di Napoli, secondo uno studio condotto nell'ambito del progetto *Sfide*, ad esempio:

per la scuola secondaria di primo grado, le medie, la causa di evasione principale è invece il disagio sociale a scuola, con punte fino al 37 per cento. La III Municipalità, in particolare il rione Sanità, presenta una elevata emarginazione sociale causata da alti tassi di disoccupazione e sottoccupazione. La presenza di criminalità organizzata rappresenta un'alternativa di vita per buona parte degli adolescenti che abbandonano la scuola. (NapoliToday, 2013)

Secondo la "Rete del Rione Sanità", che dà voce a diverse realtà associative del territorio:

molti giovani vivono in contesti abitativi privi dei requisiti di minima vivibilità. La loro casa è la strada, dove trascorrono la maggior parte del loro tempo, vivendo "alla giornata", senza memoria di sé e senza memoria collettiva, spesso spaesati, senza sogni e senza aspettative. (Napolinvita, 2021)

Visto che la scuola da sola non sembra essere capace di "proteggere" i più giovani e offrirgli un'alternativa alla realtà circostante, cittadini e associazioni intessono delle reti di intervento culturale in cui la scuola si configura come uno degli spazi di azione. Si pensi ancora al caso di Napoli. È interessante notare che, in controtendenza rispetto all'indirizzo nazionale, nel decennio 2000-2010, a Napoli e in Campania, era stato riaperto il 30% delle sale teatrali attualmente operanti. In questo clima favorevole in cui le istituzioni erano attente alla valorizzazione del patrimonio culturale, sono stati molti i progetti promossi: la nascita del Teatro Stabile di Napoli, l'approvazione della Legge regionale a sostegno dello spettacolo, la restituzione alla città di significativi spazi teatrali (tra gli altri, il Teatro Mercadante, l'Auditorium della Rai, il Teatro San Ferdinando, lo storico teatro di Eduardo De Filippo).

In quel periodo, la zona di Scampia stava vivendo un momento difficilissimo: le faide tra gruppi camorristici erano protagoniste di lotte sanguinose che quotidianamente registravano omicidi efferati, documentati da *Gomorra*, il libro di Roberto Saviano che accese i riflettori per primo su quella periferia di Napoli. Racconta Rachele Furfaro, l'Assessora alla Cultura di quel tempo:

Goffredo Fofi e io ci interrogavamo su come poter intervenire su questo territorio, come operare in profondità sul tessuto sociale con le "armi" della cultura. Proponemmo al Teatro Mercadante, al suo direttore Ninni Cutà e a Roberta Carlotto, che all'epoca faceva parte del comitato artistico, di valutare la possibilità di un coinvolgimento degli adolescenti di Scampia in un'esperienza significativa di teatro, pensato come una modalità forte di espressione: da questa intenzione è nato *Arrevuoto*. (Furfaro, 2011, p. 25).

*Arrevuoto* è il progetto del Teatro delle Albe che, per la prima volta, lascia il territorio ravennate, per portare la *non-scuola* a Napoli.

## 5. La *non-scuola* del Teatro delle Albe

Marco Martinelli ed Ermanna Montanari, insieme a Luigi Dadina e a Marcella Nonni, fondano il Teatro delle Albe nel 1983 a Ravenna. Da allora le Albe iniziano a farsi spazio nell'ambito della sperimentazione: Marco Martinelli scrive i testi, ispirati dalla tradizione, che contamina con la ricerca, la musica, i dialetti e la danza. Con il tempo la compagnia si ingrandisce, accogliendo attori di altre nazionalità e lingue, inaugurando un meticcio teatrale che diventerà il fondamento del suo percorso. Gli spettacoli, da *Rub. Romagna più africa uguale* (1988) ad *All'inferno!* (1996), da *I Polacchi* (1998) al *Sogno di una notte di mezza estate* (2002), da *Salmagundi* (2004) a *La mano* (2005), che ottengono premi e riconoscimenti, nazionali e internazionali, evidenziano una narrativa antica e potente, caratterizzata dalla capacità di unire tradizione e nuovo, come un albero che tende i rami verso il cielo ed è tanto più robusto quanto più in fondo arrivano le sue radici.

Nel 1990 un'insegnante dell'Istituto Tecnico Industriale Statale "Nullo Baldini" propone loro di insegnare il teatro a scuola, proprio nello stesso periodo in cui alle Albe era stato proposto di costituire un Centro teatrale stabile, il Ravenna Teatro, insieme a un'altra compagnia storica della città, la Drammatico Vegetale, operante nel settore del teatro per ragazzi. Queste due chiamate quasi contemporanee sembravano disegnare il nuovo percorso delle Albe, un percorso aperto alla cittadinanza, soprattutto quella più giovane.

Consci "che il teatro non si insegna e non si impara: lo si fa" (Martinelli, 2011, p. 19), i primi laboratori partono da un'esperienza di *ascolto* di ragazzi che fondamentalmente non amano il teatro. La prima caratteristica della *non-scuola ante litteram* era infatti la seguente: "mettere in rapporto la tradizione, i classici, la biblioteca, con l'asinità dei ragazzini. Con il loro fottersene del teatro, con il loro sentimento del teatro come anticaglia inutile, sorpassata. Sfregarli questi due poli, come due legnetti, per produrre scintille" (Martinelli, 2016, p. 19). Come avviene questo nella pratica?

Marco Martinelli — e poi più tardi anche le "guide" — sceglie un testo classico della letteratura, del teatro (ad esempio *Il malato immaginario* di Molière), o della poesia (un laboratorio fu intitolato *Eresia della felicità*, e prendeva spunto dalle poesie di Majakovskij). I testi proposti vengono di fatto *resuscitati* dalla lingua viva dei ragazzi che si appropriano di personaggi e testi in maniera naturale attraverso le improvvisazioni. Su questo testo provvisorio, vengono poi reinserite le parole originali dell'autore, e neanche tutte, ma solo

quelle che si crede che abbiano senso nel nuovo testo. Infine, si allestisce lo spettacolo.

Quando si parla di “lingua viva” non si può non fare riferimento ai dialetti. Nel teatro italiano più recente, dagli anni Ottanta in poi, il dialetto non è ben visto, soprattutto tra le avanguardie, a dispetto di una lunghissima tradizione. Eppure, grazie ad esempio a Enzo Moscato a sud e alle Albe al centro-nord, il dialetto torna ad essere espressione incarnata del testo teatrale:

per me è stato un grande modello Pasolini, con il suo *Accattone*. Pasolini aveva insegnato che non dobbiamo arrenderci alla neutralità dell'italiano. E che il ricorso a una lingua che pare arcaica, quando invece è solo compresente e sepolta, ha un potere eversivo. I dialetti sono come le rughe dei volti, dove ogni riga racconta una storia, sono una ricchezza infinita, non sono lingue morte. (Martinelli, 1998, p. 15).

Nell'ambito educativo italiano, invece, l'atteggiamento degli insegnanti e dello stesso sistema scolastico verso il dialetto è ambivalente: da un lato, si cerca nostalgicamente di celebrarlo mediante attività di ripresa di canti e versi popolari; dall'altro, sembra che non ci si renda conto che il dialetto è effettivamente presente nelle composizioni e nei discorsi dei bambini, evitando accuratamente “una riflessione metalinguistica che forse gioverebbe più di un paio di versi imparati a memoria” (Puglisi, 2011, p. 34). Il pregiudizio verso il dialetto nelle scuole italiane è quindi ancora molto presente. D'Agostino (2007) riporta il caso aneddotico di una prima media di Pontelatone, nella provincia di Caserta, in cui, nel 2005, gli alunni erano invitati a pagare una penale di dieci centesimi ogni qualvolta avessero parlato in dialetto (anche durante conversazioni con amici).

Oltre alle varianti diatopiche dell'italiano, i cosiddetti italiani regionali, bisogna anche tener conto del plurilinguismo, che cresce con l'aumento della presenza di immigrati in Italia. Nel 2009 a Mazara del Vallo, la città con la più alta presenza tunisina in Italia, le Albe pensano di lavorare su *I satiri alla caccia* di Sofocle con un gruppo formato da sessanta adolescenti, cinquanta tunisini e dieci siciliani. È evidente che la traduzione ufficiale di Romagnoli non è adatta, ed è infatti sostituita dal testo che viene fuori dalle improvvisazioni: canti e danze magrebini sembrano essere l'eco delle atmosfere in cui è stato scritto il testo originale e il dialetto siciliano incarna perfettamente il testo di Sofocle attraverso battute in mazarese. Il dialetto quindi, e le varie lingue che convivono tra gli adolescenti nelle scuole, grazie al lavoro delle Albe si trasformano in lingua teatrale viva e in risorsa espressiva. Come dimostrato anche dal poeta Salvatore Palomba:

io ho tenuto degli incontri nelle scuole ai Quartieri Spagnoli e, una volta, un insegnante mi disse: “Lei ha salvato questo ragazzo”. È perché? Perché

sapeva parlare solo napoletano, non andava bene a scuola e si sentiva inferiore agli altri. Quando però hanno iniziato a studiare il napoletano e a recitare le poesie, lui le recitava meglio di tutti, e quello è stato il volano che poi lo ha fatto migliorare anche nelle altre materie, perché si è sentito incoraggiato. Le cose più commoventi le dicono i giovani. (Braucci, 2009).

## 6. *Arrevuoto*: Aristofane va a Scampia

Gli spettacoli della *non-scuola* sono un trionfo e comincia il passaparola: altre scuole si sommano, gli studenti che chiedono di partecipare ai laboratori sono centinaia, aumentano i collaboratori. La *non-scuola* è nata. La denominazione, suggerita dalla collaboratrice Cristina Ventrucci, rivela il senso profondo di questa esperienza:

non intendevamo creare degli attori, la nostra non era una canonica “scuola di teatro”, il nostro obiettivo era quello di far conoscere agli adolescenti la bellezza e il valore liberatorio dell’esperienza scenica, del suo essere rito di iniziazione collettivo. E questa denominazione al negativo non significa affatto mancanza di disciplina. Significa anzi rispettare delle regole precise, diverse da quelle scolastiche, regole che nascono all’interno del lavoro in comune. (Martinelli, 2016, p. 46).

Il fragoroso successo della *non-scuola* la porta a valicare i confini di Ravenna e il primo laboratorio in trasferta viene realizzato a Scampia nel 2004. La prima sostanziale differenza con le esperienze ravennati era costituita dal territorio stesso. Napoli è una città enorme in confronto a Ravenna, e contiene luoghi che sembrano essi stessi città diverse tra loro. Per questo motivo fu deciso, di comune accordo con l’assessore alla cultura di quegli anni, Rachele Furfaro, di non realizzare un laboratorio in un’unica scuola, ma di far lavorare insieme i ragazzi di Scampia con quelli della centralissima Piazza del Gesù. Questo significava rompere i muri invisibili che a Napoli separano classi sociali, etnie e lingue per creare condivisione laddove c’era solo divisione e pregiudizio.

Da poco era appena terminata una sanguinosa guerra tra bande di camorra, i Di Lauro contro “gli scissionisti”. Il quartiere di Scampia era stato il teatro del conflitto e ancora ne mostrava i segni: incendi, spari, vendette tardive, le piazze dello spaccio in piena attività. Il testo che Martinelli scelse per il laboratorio fu *La Pace* di Aristofane: un contadino attico, Trigeo, sale sull’Olimpo in groppa a un enorme scarafaggio per chiedere agli dei la liberazione della Pace (la dea Eirene), tenuta prigioniera da Polemos (la guerra). Il mito greco si sarebbe incarnato in quelle strade devastate.

L’idea quindi di usare i classici nei laboratori della *non-scuola* è questa: i classici hanno la capacità di descrivere il mondo contemporaneo, un mondo lontano centinaia o migliaia di anni da quando sono stati scritti, perché, come

afferma Calvino, “i classici sono quei libri che non hanno mai finito di dire quello che hanno da dire” (Calvino, 1995, p. 7). Far mettere in scena un testo come *La Pace* dalle scolaresche di Scampia, o *l’Inferno* di Dante dagli studenti che vivono negli slum di Nairobi, diventa quindi un modo per parlare del contemporaneo, perché i classici sono uno sterminato serbatoio di metafore e simboli applicabili al presente. La scuola invece, spesso “è organizzata in modo da far odiare i classici”,<sup>3</sup> come sosteneva Eco.

A quel laboratorio parteciparono più di settanta adolescenti, tre volte tanto le presenze dei laboratori a Ravenna. C’erano i ragazzi del Liceo Classico “Antonio Genovesi” del centro di Napoli, e tre gruppi di Scampia: uno dal Liceo Scientifico “Elsa Morante”, uno dal Centro Sociale Gridas (che faceva capo all’associazione *Chi rom... e chi no*, partner del progetto data la importante presenza di rom nel quartiere) e il terzo dalla scuola media “Carlo Levi”, accanto alla quale i tossicodipendenti si bucavano a qualsiasi ora. Lavorare con ragazzini di zone diverse ne rese evidenti le differenze di approccio al laboratorio: mentre nel liceo classico del centro gli studenti erano desiderosi di mostrare la loro capacità di leggere il greco antico, alla Levi i ragazzini “gridavano, saltavano, uscivano e rientravano, il cellulare con le canzoni neomelodiche sempre attaccato alle orecchie” (Martinelli, 2016, p. 79). I ragazzi e le ragazze delle diverse scuole si guardavano con diffidenza e i rom venivano giudicati da tutti come “stranieri”.

Ma si riuscì comunque a montare lo spettacolo: la partenza di Trigeo sullo “scarrafone mangiamerda” toccò agli adolescenti del liceo scientifico di Scampia, il coro delle Baccanti fu affidato alle ragazzine della Levi, capaci di urlare e gridare isteriche (“Da dove viene fuori quella voce, chiesi incantato. Dalla rabbia, mi rispose Angela, dodici anni”; Martinelli, 2016, p. 82), la liberazione della Pace dalla grotta fu rappresentata dal gruppo Gridas e il ritorno in terra di Trigeo fu affidato alle ragazze del Liceo classico.

Durante le prove, Martinelli parlava loro delle Baccanti, di queste figure femminili mai vinte o sottomesse, e notò che le ragazze del classico ascoltavano in silenzio, esitando quando dovevano mostrarsi capaci di essere loro stesse figure femminili di rottura. Alla Levi, invece, ateniesi e spartani erano interpretati da maschi e femmine rispettivamente. All’inizio, quando le ragazze intonavano i loro cori, i maschi si lanciavano su di loro colpendole e picchian-dole: “ma non si prendono a botte le donne!, protestammo noi davanti all’improvviso scatenarsi di tanta ‘spartana’ violenza. Eh, che vuoi che sia, questo non è niente, ci dissero ridendo le ‘piccole donne’”, ricorda Martinelli (2016,

3. Umberto Eco durante l’incontro in margine al volume *Di fronte ai classici. A colloquio con i greci e i latini*, a cura di Ivano Dionigi, Milano, BUR 2002. Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=EJnbpWnMbD0>

p. 82). È evidente che la “messa in vita”<sup>4</sup> proposta dalle Albe rivela anche le dinamiche di relazione tra i generi che vigono in questi territori, che indubbiamente gli insegnanti cercano di contrastare promuovendo in aula un’educazione al rispetto dell’altro e dell’altra. Ma l’esperienza della *non-scuola*, attraverso l’esercizio della finzione, dell’impersonare un personaggio altro da sé, dà la possibilità di guardare dal “di-fuori” situazioni di vita in cui i piccoli attori sono immersi, e diventa un’occasione per poter rifletterci su.

Lo spettacolo fu messo in scena nell’Auditorium di Scampia, uno spazio costruito negli anni Ottanta con i soldi del terremoto, che il quartiere non sapeva neanche di avere, mai aperto prima. Fu un tale successo che fu replicato anche nel prestigioso Teatro Mercadante, e poi all’Argentina di Roma al cospetto di una platea con Carlo Azeglio Ciampi, Dario Fo, Franca Rame e Giorgio Albertazzi.

Dall’esperienza di *Arrevuoto* (titolo scelto dai ragazzi per lo spettacolo, che significava ‘mettere a testa in giù’, ‘fare la rivoluzione’) è germogliata la compagnia Punta Corsara, formata da una ventina di partecipanti al laboratorio a cui fu data la possibilità di formarsi con altri maestri del teatro. Punta Corsara è stata per diversi anni uno dei gruppi teatrali di spicco del panorama teatrale italiano, premiato dalla critica e dal pubblico. La *non-scuola*, invece, ha continuato a viaggiare per il mondo, “mettendo in vita” classici della letteratura, da Reggio Emilia a San Felice sul Panaro a Seneghe, da Lamezia Terme a Roma, da Noto a La Spezia, da Chicago e New York a Dakar, da Caen e Limoges a Rio de Janeiro...

## Conclusioni

Non c’è scuola in Italia che non faccia teatro. Eppure non è una materia di studio. Nonostante la lunga storia che testimonia la presenza del teatro nella vita di bambini e adolescenti dai primi anni di vita fin dentro al loro percorso scolastico, il teatro è spesso relegato a un’attività come tante dell’universo pedagogico o del mero intrattenimento. Forse è per questo motivo che, una volta stabilito il primo contatto con il teatro attraverso la recita scolastica o la visione di uno spettacolo, la maggior parte dei giovani spettatori o attori lo lascia per sempre dietro di sé, classificato come qualcosa di noioso, frustrante o dimenticabile. Il peccato originale consiste forse nel voler forzatamente

4. Termine coniato dalle Albe, che sostituisce “messa in scena”, perchè quello che viene rappresentato nei loro spettacoli non è una finzione, ma la vita stessa degli attori e attrici che si appropriano di una maschera per “raccontare attraverso la finzione qualcosa di sé” (Martinelli, 2016, p. 32).

accostare due mondi praticamente antitetici; anzi, incastrare il teatro nella scuola, ma

scuola e teatro sono stranieri l'uno all'altra, e il loro accoppiamento è naturalmente mostruoso. Il teatro è una palestra di umanità selvatica e ribaltata, di eccessi e misura, dove si diventa quello che non si è; la scuola è il grande teatro della gerarchia e dell'imparare per tempo a essere società. (Martinelli, 2014, p. 2).

Come dimostrato in questo lavoro, infatti, la scuola (in questo caso, la scuola italiana) si trova spesso a dover fronteggiare situazioni di estremo degrado culturale e sociale a cui non può da sola dare soluzione. Non solo. Si cade spesso nel facile errore di pensare che i giovani e giovanissimi abitanti di quartieri periferici o “difficili” siano lo specchio di una società povera culturalmente e priva di aspirazioni, e le scuole spesso assecondano questa situazione adeguando i programmi e le iniziative verso il basso, scoraggiando le ambizioni di chi ha capacità e voglia di fare. Parlando in termini più generici, la scuola non riesce ancora a trovare un modo di mettere al centro gli studenti e le loro individualità. Nonostante la buona volontà e preparazione di molti insegnanti, l'ambiente della classe, la relazione gerarchica insegnanti-studenti, la necessità di rispettare temi e ritmi dei programmi ministeriali lasciano poco spazio alla necessità espressiva e di essere ascoltati degli studenti. È sempre stato così e lo è ancora. In questo senso, il teatro a scuola, se proposto sulla base del modello della *non-scuola* del Teatro delle Albe (ma si dovrebbe parlare di numerosi altri progetti in Italia e nel mondo), può davvero costituire un'occasione per i giovani studenti di ritrovare qualcosa che non si trova nelle lezioni quotidiane. Che cosa? Rispondiamo con le parole di Walter Benjamin:

la rappresentazione è la grande pausa creativa nell'opera educativa. Nel regno dei bambini, essa rappresenta ciò che era il carnevale nelle culture antiche. [...] I bambini che fanno del teatro in questo modo, nel corso della rappresentazione diventano liberi. Nel gioco scenico la loro infanzia si realizza. [...] In questo teatro di bambini risiede una forza che annullerà gli atteggiamenti pseudorivoluzionari del più recente teatro borghese. [...] Veramente rivoluzionario è il segnale segreto dell'avvenire, che parla dal gesto infantile. (Benjamin, 1969, pp. 149-150).

In questo spazio di libertà, si è visto nell'esperienza della *non-scuola*, emerge che i giovani non sono come vengono spesso rappresentati: svogliati, disattenti, violenti, depressi, indifferenti. Basta, come direbbe Marco Martinelli, sfregare due legnetti per tornare ad accendere in loro la passione e la vitalità che contraddistingue la loro età: l'adolescente è in perenne trasformazione, ma sempre uguale a se stesso, anarchico, ribelle, “con una voragine di affetto [...]

che nessun rimbecillimento antropologico può colmare” (Martinelli, 2006, p. 29).

Uno dei due legnetti è costituito dai classici del teatro, della letteratura e della poesia, così mal sopportati dagli studenti che nei libri di testo ritrovano solo parole mute, perché vivisezionate, commentate, digerite da altri e privati della loro capacità di narrare il mondo e di parlare *del* presente *dal* passato.

Altro aspetto fondamentale della *non-scuola*, specialmente in contesti urbani caratterizzati da grossi problemi occupazionali, è stata la sua capacità di creare maestranze, tecnici, autori, attori, vale a dire lavoro, per cui non si tratta di una semplice attività extrascolastica di tipo artistico. Al contrario, i laboratori della *non-scuola* si sono tradotti in un modo concreto per costruire nuove professionalità nel campo dell'arte. Questo contributo si conclude con le parole di Roberto Magnani, che da studente ha partecipato a uno dei laboratori della *non-scuola*, e successivamente ne ha guidato uno:

la non-scuola parla anche di questo, dei sogni degli adolescenti. [...] Prima di incontrare le Albe, nel chiuso della mia cameretta io lo sapevo già che esisteva un posto così, non sapevo potesse essere il Teatro ma poi grazie a un incontro fortunato l'ho scoperto. L'ho capito all'inizio dagli occhi, vedevo gli occhi dei miei compagni di classe spegnersi sempre più e io mi domandavo se invece si poteva mantenerli quegli occhi dei bambini, che sono come quelli degli innamorati, stravedono e scambiano lucciole per lanterne. (Magnani, 2011, p. 87).

In definitiva, la *non-scuola* del Teatro delle Albe ha dimostrato come il teatro possa essere non solo un luogo di espressione artistica, ma anche un potente strumento di inclusione sociale e sviluppo personale. I laboratori non sono semplici attività extrascolastiche, ma vere e proprie fucine di professionalità e creatività. Grazie a questo approccio, molti giovani hanno trovato nel teatro una nuova possibilità di crescita e di riscatto, scoprendo talenti nascosti e coltivando sogni spesso dimenticati. Il Teatro delle Albe continua così a scrivere una storia di successo, trasformando vite e contribuendo a costruire una società più giusta e inclusiva, dimostrando che il legame tra scuola italiana e teatro può generare cambiamenti significativi e duraturi.

## Bibliografia

- AA.VV. (1977). Elementi di discussione del Convegno per un Nuovo Teatro. In F. Quadri, *L'avanguardia teatrale in Italia (materiali 1960-1976)* (Vol. I, pp. 138-150). Torino: Einaudi.
- Alfieri, F. (1990). L'animazione come “servizio” istituzionale. In F. Alfieri, A. Canevaro,

- F. De Biase & G. Scabia (Edd.), *L'attore culturale. L'animazione nella città, alla prova dell'esperienza* (pp. 102-110). Firenze: La Nuova Italia.
- Benjamin, W. (1969, luglio). Programma per un teatro proletario di bambini. (P. Bellocchio, G. Cherchi & G. Fofi, A cura di) *Quaderni piacentini*, 38, 147-150.
- Braucci, M. (2009). "La lingua di Arrevuoto. Incontro con il poeta Salvatore Palomba." Disponibile su <https://www.arrevuoto.org/la-lingua-della-madre/>
- Calvino, I. (1995). *Perchè leggere i classici*. Milano: Mondadori.
- D'Agostino, M. (2007). *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Filippi, B. (2011). Il primo "teatro a scuola". La scena e la scelta pedagogica dei gesuiti all'inizio dell'epoca moderna. In D. Pietrobono & R. Sacchettini (Ed.), *Il teatro salvato dai ragazzini* (pp. 46-57). Firenze: Edizioni dell'Asino.
- Fofi, G. (2011). Il teatro salvato dai ragazzini. In D. Pietrobono & R. Sacchettini (Ed.), *Il teatro salvato dai ragazzini* (pp. 8-14). Roma: Edizioni dell'asino.
- Furfaro, R. (2011). Il piacere delle sfide. In D. Pietrobono & R. Sacchettini (A cura di), *Il teatro salvato dai ragazzini* (pp. 24-30). Roma: Edizioni dell'Asino.
- Giacchè, P. (2011). La parabola dell'animazione teatrale. In D. Pietrobono & R. Sacchettini (A cura di), *Il teatro salvato dai ragazzini* (pp. 32-45). Roma: Edizioni dell'asino.
- Gulotta, B. (1987). La funzione educativa del teatro. *Quaderni del teatro: rivista trimestrale del Teatro regionale toscano*, 37, 39-40.
- Ionesco, E. (1966). *Notes et contre-notes*. Parigi: Gallimard.
- Lodi, M. (1982). *Ciao teatro*. Roma: Editori Riuniti.
- Magnani, R. (2011). Pensieri sparsi sul fare la guida della non-scuola. In D. Pietrobono & R. Sacchettini (A cura di), *Il teatro salvato dai ragazzini* (pp. 87-93). Firenze: Edizioni dell'Asino.
- Martinelli, M. (1998). Il pellegrinaggio continua. Conversazione con Marco Martinelli. *Prove di drammaturgia. Rivista di inchieste teatrali*, 2, 9-24.
- Martinelli, M. (2006). *Che i ragazzini si salvino dal mondo!* Roma: Editoria & Spettacolo.
- Martinelli, M. (2011). Fare gli italiani. In D. Pietrobono & R. Sacchettini, *Il teatro salvato dai ragazzini* (p. 15-24). Firenze: Edizioni dell'Asino.
- Martinelli, M. (2014). *Siamo asini o pedanti? Farsa filosofica*. Imola: Cue Press.
- Martinelli, M. (2016). *Aristofane a Scampia. Come far amare i classici agli adolescenti con la non-scuola*. Firenze: Ponte delle grazie.
- MIUR (1995). *Protocollo d'intesa sulle attività di teatro della scuola e sull'educazione alla visione*. Disponibile su [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all\\_prot1552.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all_prot1552.pdf).
- Napolinvita. (2021). "Rione Sanità". Disponibile su <https://www.napolinvita.com/casa-sanita-rione-sanita/>
- NapoliToday. (2013). "Dispersione scolastica, dati preoccupanti per III e IV Municipalità." Disponibile su <https://www.napolitoday.it/cronaca/corteo-dispersione-scolastica-napoli.html>
- Palazzi, R. (2019). "In ricordo di Franco Passatore." Disponibile su <https://delteatro.it/2019/05/14/in-ricordo-di-franco-passatore/>

- Puglisi, A. (2011). I bambini di Enna e il siciliano. (4). Ludwig-. Maximiliansuniversität München. Tratto da <https://core.ac.uk/download/pdf/12173327.pdf>
- Quazzolo, P. (2014). Il teatro a scuola. *Quaderni CIRD*, 9, 19-33.
- Saviano, R. (2019). La periferia: avanguardia della città in trasformazione. *Hystrio Trimestrale di Teatro e Spettacolo*, 1, 32-34.
- Shakespeare, W. (1988). *Amleto*. (E. Montale, Trad.). Milano: Mondadori.