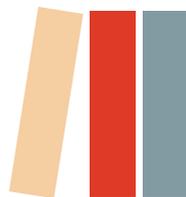


School memories



# L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila

a cura di  
MIRELLA D'ASCENZO  
CRISTIANA DE SANTIS  
SILVANA LOIERO





## School memories

itinerari di ricerca nella storia  
della scuola e dell'educazione



La storiografia educativa e scolastica nazionale e internazionale ha sviluppato negli ultimi decenni una notevole vivacità e un deciso ampliamento delle piste di ricerca, con la scoperta di nuove fonti e metodi d'indagine. La collana ospita contributi scientifici di respiro locale, nazionale e internazionale, espressione di ricerche su fonti inesplorate o rielaborate in una nuova cornice interpretativa, connesse alla storia e alla memoria critica della scuola, delle istituzioni educative e dell'educazione, intesa anche come patrimonio storico-educativo collettivo.

In *School memories* trovano spazio anche edizioni di fonti inedite relative a luoghi, figure e momenti della storiografia educativa e scolastica, destinate, oltre che agli studiosi universitari, anche alla formazione di insegnanti e educatori.

Tutti i volumi pubblicati in collana sono sottoposti a referaggio "doppio cieco". Il comitato scientifico internazionale esercita le funzioni di comitato dei referee.

*School memories* è una collana diretta da Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna)  
Nel comitato scientifico internazionale: Pablo Alvarez Dominguez (Università di Siviglia), Anna Ascenzi (Università di Macerata), Annemarie Augscholl (Università di Bolzano), Alberto Barausse (Università del Molise), Francesca Borruso (Università Roma Tre), Katya Braghini (Università Pontificia di San Paulo), Antonella Cagnolati (Università di Foggia), Lorenzo Cantatore (Università Roma Tre), Dorena Caroli (Università di Bologna), Carmela Covato (Università Roma Tre), Agustín Escolano Benito (CEINCE-Centro Internacional de la Cultura Escolar), Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Vera Gaspar (Università di Santa Catarina), Angelo Gaudio (Università di Udine), Carla Ghizzoni (Università Cattolica di Milano), Ian Grosvenor (University of Birmingham), Kira Mahamad Angulo (Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid), Juri Meda (Università di Macerata), Maria Cristina Morandini (Università di Torino), Michel Ostenc (Università di Angers), Joaquim Pintassilgo (Università di Lisbona), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Fabio Pruneri (Università di Sassari), Teresa Rabazas Romero (Università Complutense di Madrid), Roberto Sani (Università di Macerata), Brunella Serpe (Università della Calabria), Caterina Sindoni (Università di Messina), Geert Thyssen (Liverpool John Moores University), Giuseppe Zago (Università di Padova)



# L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila

a cura di MIRELLA D'ASCENZO  
CRISTIANA DE SANTIS  
SILVANA LOIERO

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'educazione  
"Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

tab edizioni

© 2023 Gruppo editoriale Tab s.r.l.  
viale Manzoni 24/c  
00185 Roma  
[www.tabedizioni.it](http://www.tabedizioni.it)

Prima edizione ottobre 2023  
versione digitale open access CC BY-NC-ND 4.0  
ISBN 978-88-9295-761-9

Stampato da The Factory s.r.l.  
via Tiburtina 912  
00156 Roma  
per conto del Gruppo editoriale Tab s.r.l.

È vietata la riproduzione, anche parziale, con  
qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia,  
senza l'autorizzazione dell'editore. Tutti i diritti  
sono riservati.

# Indice

- p. 9 *Un convegno a Bologna per il centenario di Mario Lodi*  
di Mirella D'Ascenzo, Cristiana De Santis, Silvana Loiero
- 15 *Perché la scuola non sequestri l'infanzia*  
di Maurizio Fabbri
- 19 *Mario Lodi e il rilancio della questione educativa a Bologna*  
di Daniele Ara
- 21 *Mario Lodi maestro innovatore nel lungo Novecento*  
di Mirella D'Ascenzo
- 39 *Mario Lodi e Margherita Zoebeli. Un rapporto all'insegna dell'innovazione  
nella concretezza dell'agire educativo*  
di Tiziana Pironi
- 53 *C'è speranza se questo accade... L'attualità delle metodologie attive di Mario  
Lodi*  
di Lucia Balduzzi
- 67 *Tecnologie per trasformare la didattica. Mario Lodi e il giornale «A&B  
Adulti e bambini»*  
di Elena Pacetti

- p. 81 *Educazione e/e Natura in Mario Lodi*  
di Michela Schenetti
- 95 *Mario Lodi e l'impegno per l'educazione alla pace, oggi, in un mondo globale*  
di Elena Malaguti
- 111 *Imparare a scrivere insieme tra Mario Lodi e don Milani*  
di Cristiana De Santis
- 129 *Crisi ecologica e rapporti uomo-ambiente nell'opera di Mario Lodi*  
di Stefano Piastra
- 143 *Apprendere la storia secondo Mario Lodi*  
di Beatrice Borghi
- 159 *Mario Lodi: il gioco del teatro, il teatro della vita*  
di Nicola Bonazzi
- 171 *Mario Lodi oggi*  
di Anna D'Auria
- 181 *L'eredità di Mario Lodi nella pratica didattica*  
del Gruppo territoriale del Movimento di Cooperazione Educativa di  
Bologna
- 191 *Mario Lodi a più voci*  
di Silvana Loiero
- 205 *Autrici e autori*

# Mario Lodi: il gioco del teatro, il teatro della vita

di Nicola Bonazzi

## 1. Abbasso la recita!

Nella mia esperienza di maestro nella scuola pubblica la scoperta della teatralità nel bambino coincise con la scoperta dei motivi profondi della mia lunga crisi latente, da cui partirono i primi tentativi di ribaltamento dei canoni dell'apprendimento. Era l'ottobre 1951, io ero da tre anni di ruolo a S. Giovanni in Croce, l'orario allora era spezzato (9-12 e 14-16) e durante l'intervallo i bambini, appena mangiato, tornavano nel cortile della scuola a giocare con gli amici e io li osservavo e mi domandavo perché erano tanto diversi dagli "scolari" che avevo a scuola, passivi, abulici, senza interessi, come mi sembravano e come i loro genitori credevano che fossero.<sup>1</sup>

Può essere utile partire da queste brevi note autobiografiche (contenute nel volume *Ciao, teatro* del 1982, scritto insieme all'attore-pedagogo Paolo Meduri) per verificare quanto la riflessione sul teatro sia centrale nell'opera e nel pensiero di Mario Lodi. E non può essere altrimenti. Il teatro, pratica per sua natura dialogica e inclusiva, doveva inevitabilmente trovare spazio nel percorso di rinnovamento degli statuti pedagogici realizzato dal maestro di Piadena. Uso non a caso le parole "pratica" e "natura" per smarcarle dall'idea di teatro come spettacolo, evento, rappresentazione performativa

1. M. Lodi, *Dalla scuola al teatro*, in M. Lodi, P. Meduri, *Ciao, teatro*, Roma, Editori Riuniti, 1982, p. 37. Sul teatro di Lodi cfr. C. Penati, A. Valera, *Mario Lodi e il gioco serio del teatro*, «Amica Sofia Magazine», anno XVII (02/2022), pp. 31-32. Delle due autrici si vedano anche i volumi *Il teatro bambino*, Molfetta, la meridiana, 2012 e *Il gioco del teatro. Per un teatro a partire dal bambino*, Perugia, Edizioni Corsare, 2022, entrambi con prefazione di Lodi.

finalizzata alla visione da parte di un qualsivoglia pubblico; o infine, volendo utilizzare un termine che Lodi non ama e che gli sembra racchiudere tutta l'ipocrisia di un approccio autoritario, "recita". La "recita", come sa bene chi si confronta con i percorsi di teatro scolastico (insegnanti o educatori teatrali), è una parola vischiosa e fastidiosamente equivoca, che già nella sua etimologia (re-citare, ovvero "dire per la seconda volta") contiene tutto quanto di meccanico e di anti-creativo può esserci in un dispositivo di rappresentazione rigido, senz'altra peculiarità che quella di indurre a ripetere, senza magari nessuna consapevolezza, battute imparate a memoria, gesti compiuti da altri, azioni automatiche e imitative. Nella scuola "trasmissiva", scrive Lodi, il teatro

se si fa, è la cosiddetta "recita" tratta da libri e riviste scolastiche: lo si fa a Natale, a Carnevale, a Pasqua, magari il 25 aprile o alla fine dell'anno come "saggio" dei bambini davanti al pubblico dei genitori, che tutto perdona. Ricordo le recite che facevamo in quella scuola da scolari, con i gesti e le mossette insegnate dalle maestre, i costumi fatti dalle mamme e le foto ricordo alla fine. In una scuola autoritaria un teatro così è naturale: il bambino è oggetto dell'intervento scolastico, non si tien conto della sua storia e delle sue esperienze in cui si trovano le fondamenta del suo vero apprendimento, della sua formazione. Non c'è rispetto del suo mondo affettivo e delle sue esigenze espressive.<sup>2</sup>

Una scuola, insomma, sovrapponibile a quella famosa di *Amarcord*, dove il docente di fisica, dopo avere formulato alla classe la domanda «come fa il pendolo?», induce gli alunni a infantilizzarsi nella ripetizione coattiva della cantilena «tic-toc, tic-toc, tic-toc...».

La pratica del teatro a scuola (ma la cosa vale più o meno negli stessi termini per ogni situazione dove si ha a che fare con gruppi di non professionisti) comporta invece ascolto e disponibilità, fiducia ed empatia, in una tensione dialogica che trasforma continuamente l'immaginazione in conoscenza, la realtà in utopia, in un processo costante di crescita i cui confini sono dissimulati dalla cornice ludica che l'esperienza teatrale attiva per propria organica disposizione. Oggi come oggi teatro e ambito educativo hanno intrecciato in maniera solida i propri percorsi, al punto che Federica Zanetti, una studiosa attenta ai fenomeni della cittadinanza attiva dove arte e formazione hanno ruoli centrali, può sostenere che, quando parliamo

2. M. Lodi, P. Meduri, *Dalla scuola al teatro*, in *Ciao, teatro*, cit., pp. 70-71.

di teatro che educa, parliamo di «teatro come ricerca», ovvero «un teatro che converge verso il “pedagogico” nell’essere riflessione sul presente e sulle questioni cruciali del politico e allo stesso tempo nell’essere capace di capovolgere la norma, ciò che è noto, il senso comune»<sup>3</sup>.

## 2. Cominciare dal bambino

Un teatro siffatto non può che “cominciare dal bambino”, per parafrasare appunto uno dei titoli-cartello dell’opera di Lodi, nel quale un paio di interventi sono appunto dedicati al teatro a scuola, in un’epoca in cui questo intreccio fruttuoso tra teatro e educazione, tra libertà immaginativa e statuti pedagogici era ancora di là da venire, o almeno di là dall’essere pacificamente accolto nelle aule scolastiche.

Non è un caso, in tutto questo, che Lodi ponga tanta attenzione all’idea di gioco, al punto da dedicare un intero capitolo di *Ciao, teatro* a questo tema. È un capitolo a forte gradiente teorico, dove Lodi passa in rassegna le varie teorie sul gioco novecentesche (da Freud a Piaget, da Bateson a Winnicott, da Vygostkij a Huizinga), per segnalare come il gioco sia una parte incoercibile della socialità umana e sia in grado di produrre cultura, sino a formalizzarsi in un ambito professionale (dunque estremamente regolato) laddove ci siano degli attori che “fingono” di essere qualcun altro e degli spettatori che credono a questa finzione<sup>4</sup>.

Attrae maggiormente l’attenzione di un lettore degli anni Duemila (già disposto, dopo un lungo periodo di dibattito serrato, a dare per acquisita l’importanza del gioco nel laboratorio teatrale con i bambini, produttore finalmente di esiti spettacolari e non più di “recite”), il titolo del secondo paragrafo: *Gioco e lavoro alienato*. Qui Lodi, nelle modalità non assertive che gli sono tipiche ma che dissimulano una forte tensione eversiva rispetto a tutto quanto appare convenzionale e irrigidito nel mondo della scuola, va-

3. F. Zanetti, *Teatro e formazione come beni comuni*, in «Prove di drammaturgia», XXIII, numeri 1-2 (dicembre 2017), a cura di N. Bonazzi, G. Guccini, F. Mangolini, M. Casalbani, p. 8.

4. M. Lodi, *Dalla scuola al teatro*, cit., p. 61. Anche gli ultimi, occasionali interventi dedicati da Lodi al teatro insistono sulla dimensione del gioco: «A questa prima cultura appartengono alcuni linguaggi che essi [i bambini] hanno imparato osservando e imitando gli adulti (come la parola) o che hanno scoperto e usato per rappresentare realtà e sentimenti come il segno, gli scarabocchi o come il gioco del teatro, per creare situazioni immaginarie ma collegate con la realtà, in cui scambiare ruoli, per essere altro da sé: abbracciare la bambola e parlarle, giocare con le piccole macchine di plastica imitando il rumore dei motori e l’urlo delle sirene, giocare a guardie e ladri e fare teatro. Più ricco è il magazzino dei materiali dell’esperienza, più facile è inventare, cioè proiettare nell’immaginario la realtà psicologica (problemi, desideri, sogni)» (cfr. M. Lodi, prefazione ad A. Valera, A. Penati, *Il teatro bambino*, cit., p. 7).

lorizza la componente rivoluzionaria del gioco, il suo porsi al di fuori degli schemi esistenziali consolidati, laddove l'esistenza umana, nella società capitalistica, è tutta volta al lavoro e alla produzione. Insomma, il gioco è uno spazio altro, una sospensione dalle regole usuali di una «società razionalizzata»<sup>5</sup>. Il Goffman di *Espressione e identità* (1979) è solo un puntello che aiuta Lodi a formalizzare un concetto a lui caro, ovvero la possibilità di esercitare un approccio ludico all'interno degli statuti irrigiditi della formazione, in grado di riscattare «l'educatore dalla meschinità del ruolo di trasmettitore di contenuti» e di collocarlo «nel vivo del processo evolutivo dei bambini e della società»<sup>6</sup>. Per asseverare il proprio pensiero Lodi riporta un dialogo tra i bambini della sua scuola, che è già un magnifico pezzo teatrale, allo stesso modo in cui lo era (ma su questo occorrerà tornare) il dialogo sulla «casina spinosa» nel primo capitolo del libro, a sua volta tratto da *C'è speranza se questo accade al Vho*:

Giambattista: Io (giocando) imparavo che la terra con l'acqua diventava molle...

Carolina: A giocare con le mani i bambini imparano a tagliare, a impastare, imparano che una cosa mescolata con un'altra può diventare qualcosa che serve.

Maestro: Potrebbe intuire principi fisici?

Carolina: Se butti una cosa in alto ti può cadere in testa (per via della forza di gravità). Puoi scoprire che ci sono cose pesanti e cose leggere. I bambini non parlano di chilogrammi né di ettogrammi, ma tutto si può imparare giocando. Per esempio che la carta si strappa...

Stefania: Giocando a imitare il mio nome, mia cugina ha imparato a scrivere delle parole.<sup>7</sup>

Le battute dei bambini che Lodi riporta in *Ciao, teatro* sono in qualche modo il corredo di una concezione dialogica della scuola, dove acquista valore il gruppo nella sua dimensione aperta e plurale; una dimensione nella quale ognuno apporta il proprio punto di vista, le proprie scoperte sul mondo, in un arricchimento della conoscenza non verticistico, ma orizzontale e rizomatico.

5. *Ibid.*, p. 63.

6. *Ibid.*

7. *Ibid.*, p. 58-59.

### 3. Teatro come gioco. Teatro come vita

Il fatto che Lodi segnali in maniera così forte la componente ludica in grado di sostanziare la vita umana a partire dall'età infantile, ponendosi come elemento eversivo di rapporti di forza economici e sociali, non può che condurlo alla rivalutazione del ruolo del teatro a scuola, fuori dalle norme irrigidite e stantie della "recita" (quella che in maniera assai espressiva e colorata, Lodi altrove chiama «l'accademia dei pappagalli»<sup>8</sup>). Il teatro è, appunto per sua natura (e persino nelle sue articolazioni professionali), gioco, travestimento, empatia, ascolto reciproco, ideazione, creazione di mondi che replicano, trasfigurano o negano il nostro. Si tratta di un processo finzionale che coinvolge attori e spettatori, chi vi si cimenta e chi assiste al cimento, in una sorta di "realtà sospesa" che dalla realtà quotidiana, comunque, trae nutrimento per riprodurne, in termini equivalenti o alternativi, gli elementi basilari. Nel capitolo centrale di *Ciao, teatro*, Lodi sostiene, conformemente a questa idea, che «il teatro è un gioco che allarga i suoi confini all'intera società». Ne consegue che

la finzione, nello spettacolo, è duplice: chi assiste si identifica negli attori che fingono giocando nei loro ruoli; gli attori imitano, rappresentandone gli aspetti più significativi, la società, che nel loro gioco si riflette.<sup>9</sup>

Tutto questo comporta la consapevolezza di una necessaria distinzione di compiti nei percorsi di teatro scolastico: Lodi, anche con grande generosità laddove si pensi alle sue continue riflessioni sul tema e dunque alle sue competenze, sa bene che per approntare un percorso di teatro a scuola c'è bisogno di professionisti della scena, in quanto, in prima battuta, i partecipanti li percepiscono come elementi staccati dalla routine, dai "condizionamenti" scolastici, capaci per questo di portare all'interno dell'aula una «naturalità ludica» in grado di innescare il desiderio di espressività dei bambini, la loro voglia di mettersi in gioco. Ma, altrettanto bene, sa che gli interventi dei professionisti a scuola sono limitati nel tempo, circoscritti ai percorsi cosiddetti laboratoriali: spetta perciò ai maestri farsi carico di quella "naturalità" giocosa quando l'apporto del teatrante viene meno.

Allo stesso tempo Lodi segnala un rischio: ovvero che i professionisti del teatro arrivano spesso a scuola portando le loro certezze, il loro mestie-

8. M. Lodi, *Oggi si fa teatro*, in Id., *Cominciare dal bambino*, Milano, BUR, 2022, p. 162.

9. M. Lodi, *Dalla scuola al teatro*, cit., p. 61.

re, la loro (mi si passi il termine brusco) “sicumera” artistica, equivocando sull’attività da realizzare, solo in parte sovrapponibile alle “prove” di uno spettacolo: nei percorsi di teatro scolastico l’accento deve ricadere sul processo e non sul fine, sul coinvolgimento continuo, sulla sollecitazione della creatività, proprio per evitare l’effetto “recita” tanto avversato dagli autori di *Ciao, teatro*: insomma, una sorta di maieutica della scena bambina dove il dialogo non è autorialità verticale dissimulata da parcellizzazione di battute, ma vero e proprio spazio dialettico, accrescimento costante di sapere realizzato dallo scambio dei punti di vista: «teatro e vita, per i bambini, possono considerarsi la stessa cosa, aspetti diversi dello stesso vissuto»<sup>10</sup>. In *Ciao, teatro* e nel capitolo intitolato *Il teatro a scuola* di *Cominciare dal bambino*, Lodi dà anche qualche indicazione operativa di pratiche teatrali da realizzarsi con i bambini (per esempio il “giocodramma” – una breve improvvisazione creativa –, oppure la “comunicazione teatrale” – una sorta di tirocinio all’esposizione di fronte a un pubblico –, o ancora l’esercizio denominato “chi siamo” – una rappresentazione per mezzo di diapositive e testi registrati – e il “teatro-inchiesta” – una ricerca d’ambiente su un tema preciso, per esempio la memoria degli anziani), ma davvero quello che colpisce nell’approccio di Lodi al teatro è la convergenza fra gli ideali educativi e la consapevolezza degli strumenti che il teatro mette a disposizione di questi ideali, in un allenamento costante alla democrazia, alla partecipazione, al dialogo come forma suprema di costruzione politica nel senso più ampio e nobile del termine (ovvero di una “polis” pienamente rappresentativa di tutte le sue componenti, di tutti i suoi punti di vista, anche irriducibilmente diversi).

È un punto decisivo, perché altrimenti si rischierebbe di confinare la riflessione lodiana a un approdo tardo, quasi postumo, e perciò tautologico, di posizioni che nel 1982, l’anno di uscita di *Ciao, teatro*, erano già emerse con sufficiente chiarezza in un dibattito almeno decennale.

Se prendiamo un libro quasi fondativo per la riflessione sulle pratiche teatrali dedicate all’infanzia come *Il teatro dei ragazzi* (1972) curato dal critico Giuseppe Bartolucci, si vedrà come appunto già agli esordi degli anni Settanta le pratiche del teatro a scuola fossero, se non diffuse, almeno tentate con grande consapevolezza da una (questa sì) esile avanguardia tutta protesa a individuare nuovi statuti per i rapporti tra teatro e scuola.

10. *Ibid.*, p. 74, ma si veda anche poco sopra: «Un altro limite degli operatori teatrali che entrano nella scuola come animatori è talvolta quello di sentirsi uomini di teatro che possiedono tecniche da “insegnare”. Il teatro non è materia da apprendere, anche se vi sono tecniche precise da conoscere e usare per rendere la espressione e la comunicazione sempre più suggestiva, con risonanze interiori» (*ibid.*).

Nell'intervento introduttivo Bartolucci pone una serie di domande ancora oggi fondamentali per chi si impegna nel cosiddetto "laboratorio" teatrale a scuola, tentando poi una risposta tuttora valida:

come si può passare dalla spontaneità alla creatività [...]? E codesta creatività con quale allenamento (ed elaborazione) può esercitarsi e rovesciarsi nell'azione, una volta superato il "prodotto"? La comunità (lavoro di gruppo) come senso partecipativo reale (durata nel tempo) ed omogeneità (di partecipanti) sono il presupposto allora di un'articolazione "relazionale, in quanto procedimento per una funzione alternativa del teatro e della scuola" (in senso sociale-ideologico soprattutto). Improvvisazione, lavoro di gruppo, partecipazione: sono gli elementi fondamentali di tale nuova funzione.<sup>11</sup>

All'interno dello stesso volume vi sono interventi di uomini e donne di teatro che hanno ripensato i fondamenti del teatro per l'infanzia come, tra gli altri, Franco Passatore, Loredana Perissinotto, Mafra Gagliardi: teatranti nel senso ampio della parola il cui operato si situa in particolare a cavallo del '68, con uno spiccato orientamento verso l'animazione, tra stimoli e riflessioni che erano state, ed erano negli stessi anni, anche di Lodi (configurando così un paesaggio di pensiero assai articolato, in quegli anni, sul teatro dedicato a bambine e bambini)<sup>12</sup>. L'intervento di Franco Passatore e Silvio Destefanis, in particolare, prende il titolo da alcune parole che stanno molto a cuore a Lodi: *Teatro gioco vita con coraggio*, non a caso le parole da cui nascerà una delle compagnie più longeve di teatro-ragazzi in Italia, «Teatro-gioco-vita» di Piacenza, un'esperienza creata da Diego Maj, a sua volta uno dei più importanti esponenti dell'animazione teatrale all'inizio degli anni Settanta, oltre che collaboratore, agli esordi, dello stesso Passatore.

#### 4. La drammatizzazione

Con tutto questo si vuole insomma dire che la riflessione di Lodi, che nel teatro di oggi si può dire (almeno dalla parte dei teatranti) pienamente accolta, nasce nell'alveo di un pensiero condiviso dagli operatori teatrali agli albori del decennio dei Settanta: che quel pensiero fosse in gestazione da

11. G. Bartolucci (ed.), *Il teatro dei ragazzi*, Rimini, Guaraldi, 1972, p. 11.

12. Sul 1968 come anno spartiacque anche per la storia della pedagogia contemporanea cfr. C. Betti, F. Cambi (edd.), *Il '68. Una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola: itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011.

parte dei professionisti del teatro può apparire un dato abbastanza ovvio, ma lo diventa molto meno quando lo si riferisca a Lodi, che certo teatrante di professione non era.

E dunque appare ancor più interessante notare come l'esperienza lodiana venga ampiamente rilevata in un libro pionieristico (ma siamo già a metà degli anni Novanta) che ripercorre la storia del teatro-ragazzi, *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi* di Paolo Beneventi.

Qui l'autore, in seguito animatore teatrale in proprio, dedica una parte del suo volume al *Teatro-ragazzi contemporaneo*: dopo avere elencato una serie di sperimentazioni che integrano pedagogia e teatro (come quella, fondamentale per Lodi, di Célestin Freinet), Beneventi mette in sequenza due paragrafi, uno intitolato *La crisi della scuola* e uno *La crisi del teatro*, da cui significativamente riparte per dare spazio al nuovo fenomeno dell'animazione teatrale con nomi importanti per la scena contemporanea, e non solo dell'infanzia, come quelli appunto di Passatore e Perissinotto, ma anche di Giuliano Scabia o Remo Rostagno. Ebbene, il paragrafo sulla crisi della scuola esordisce con una frase di don Milani («Ciò che non è politica non riempie la vita di un uomo», da *Lettera a una professoressa*) per concentrarsi su quel libro-manifesto della nuova scuola (una scuola inner-vata di rivoluzionaria libertà creativa) che è *Il paese sbagliato* del maestro di Piadena.

Beneventi, prendendo a prestito alcuni passi del libro, evidenzia come quella praticata da Lodi, sia:

una scuola in cui, giorno per giorno, è difficile distinguere fra lo studio tradizionale e le attività espressive, fra la lettura, la scrittura, il disegno, la musica, il teatro.<sup>13</sup>

La posizione finale del teatro in questo elenco ne segnala la natura privilegiata, per la sua capacità di introiettare le altre forme in «una sintesi di elementi figurativi, narrativi e musicali»<sup>14</sup> che da sola può restituire la ricchezza delle grammatiche espressive in cui bambine e bambini sono immersi.

Al centro di questa tavolozza espressiva si accampa la drammatizzazione. E vi si accampa non tanto come strumento di lavoro per ottenere esiti di tipo teatrale, quanto piuttosto come ovvia conseguenza, sorta di corollario

13. P. Beneventi, *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*, Firenze, La casa Usher, 1994, p. 165.

14. *Ibid.*, p. 165.

formalizzato di un atteggiamento per suo istinto dialogico e inclusivo<sup>15</sup>: il teatro, insomma, nei suoi aspetti qualificanti di partecipazione. Una piccola comunità democratica in cammino verso la conoscenza e l'autoconsapevolezza, o meglio, con le parole di Mario Alighiero Manacorda ricordate dallo stesso Lodi, «il tirocinio della democrazia attraverso la democrazia»<sup>16</sup>. La funzione che, in fin dei conti, il teatro assolveva all'inizio della propria storia.

Si pensi, per valutarne le possibili articolazioni, al «cosiddetto montaggio Ciari-Lodi» ovvero a quell'esperienza didattica riportata da Lodi nel *Paese sbagliato*, dove due classi di Vho e Certaldo si scambiano le narrazioni dei propri percorsi scolastici attraverso due nastri registrati: un modo per restituire in forma drammatica, ovvero dialogica (e con l'ausilio di mezzi moderni), un colloquio a distanza ma «dentro una dinamica di gruppo»<sup>17</sup>.

E si pensi soprattutto, per tornare a un ambito schiettamente teatrale, al modo in cui viene creato *Bandiera*, che nasce come testo da palco prima che narrativo, a partire dalla libera invenzione di scrittura di un «alunno di quinta dell'anno precedente»<sup>18</sup>. Siamo nel 1958 (la pubblicazione avverrà due anni dopo), dunque davvero in anticipo rispetto a esperienze che saranno di almeno un decennio successivo, ma Lodi guida già la scrittura del nascente copione come una creazione collettiva, dove ognuno dà il suo apporto a partire dalle suggestioni che la storia sollecita:

Ad un certo punto Rosaria, di seconda, fa dire ad Amicastella, rivolta 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

15. Si veda anche solo questa porzione di dialogo che dà conto di una modalità immediatamente «teatralizzabile»: «Umberto: – Gli uccelli, quando piove, sono stufi e dicono: che barba di questo tempo. E chiamano il sole. E io: E il sole che dirà? – Dirà: come faccio a venire con tutte queste nuvole davanti?» (cfr. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi, 1970, pp. 33-34); del resto la drammatizzazione è pratica subito attuata con le scolaresche appena insediatesi: «E via con la prima drammatizzazione, il primo giorno di scuola, in prima classe» (*ibid.*, p. 165).

16. Lodi, *I molti ostacoli del tempo pieno*, in Id., *Cominciare dal bambino*, cit., p. 97, citato anche da V. Roghi, *Il passero coraggioso. Cipi, Mario Lodi e la scuola democratica*, Bari-Roma, Laterza, 2022, p. 163. Di Manacorda (1914-2013), responsabile della commissione scuola presso la Direzione del PCI e della Sezione educazione dell'Istituto Gramsci, oltre che docente presso le Università di Firenze e Roma, si vedano almeno, nella prospettiva che lo accomunava a Lodi, *Marx e la pedagogia moderna* (1966) e *Il principio educativo in Gramsci* (1970).

17. Cfr. V. Roghi, *Il passero coraggioso*, cit., p. 105. Tutto il brano in M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., 61-75.

18. P. Beneventi, *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*, cit., p. 160. Per un panorama più recente cfr. M. Bianchi, *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Corazzano, Titivillus, 2008.

stabilire la verità e alla fine sarà Miriam a suggerire la risposta esatta, ugualmente valida sul piano della spontaneità: «Io non scappo, sei tu che non mi vedi perché Palla di Fuoco ti butta la luce negli occhi!».<sup>19</sup>

Nell'introduzione redatta dallo stesso Lodi al testo teatrale pubblicato su «Lecture drammatiche» nel 1960, cogliamo tutto il divertimento, tutta l'eccitazione per un percorso che è scoperta continua, sul piano cognitivo (ovvero culturale) e sul piano pratico (ovvero teatrale): Lodi ci dice di avere sottoposto la storia, nata dalla fantasia dei suoi bambini di quinta dell'anno precedente, ai bambini del primo ciclo e di avere coinvolto la maestra di seconda, avendo verificato come la vicenda delle stagioni, delle foglie cadute e dell'inverno incombente fossero già diventati «soggetto delle bellissime tempere»<sup>20</sup>. Il racconto di quel processo creativo restituisce con miracolosa freschezza il continuo progredire della storia sotto l'impulso della curiosità dei bambini, delle loro domande e riflessioni che si traducono in momenti drammatizzati e agiti:

La sceneggiatura che facevamo un po' per giorno fu uno spettacolo a sé, divertentissimo. Letto il capitolo, i bambini, a gruppetti, si mettevano a discutere per qualche minuto, sceglievano gli interpreti, poi... si andava in scena lì, fra i banchi. Assimilato il carattere del personaggio, l'azione immediata era espressa con pochi gesti e altrettante poche parole, l'essenziale; un narratore legava i vari momenti, ricavando[li] dal racconto [...] Giorno per giorno nasceva così la sceneggiatura su misura delle scene mimate: non c'era che da scegliere la più funzionale tra quelle create dai bambini; e ogni giorno nascevano personaggi nuovi, tutti i personaggi mancanti nella storia ma effettivamente presenti nella campagna attorno al vecchio ciliegio che si desta, lavora, produce e si riaddormenta.<sup>21</sup>

L'occasione di un concorso di teatro dei ragazzi bandito dal Provveditorato agli Studi di Cremona induce il maestro Lodi, di concerto con i suoi alunni, a parteciparvi. Il numeroso gruppo di lavoro scansa anche il suggerimento di vestire i giovani e le giovani interpreti con costumi adeguati: basterà invece, pensa Lodi, un piccolo segnale distintivo sui grembiolini, che individui di volta in volta i diversi personaggi. Chi si occupa attivamente

19. M. Lodi, *Bandiera*, «Lecture Drammatiche. Teatro delle giovani», n. 11-12, Torino, LDC, 1960, p. 24-25.

20. *Ibid.*, p. 24.

21. *Ibid.*, p. 25.

di teatro sa che questa è una decisione saggia e quasi ovvia, poiché agisce, nel patto finzionale con il possibile pubblico, il valore della convenzione: «piccoli simboli di carta il cui colore vivo avesse funzione rappresentativa» sostituirono, al momento dell'andata in scena, costumi più sfarzosi, senza che questo evidentemente inficiasse il valore della stessa, e anzi attivando la fantasia degli spettatori: anche il pubblico, del resto, ha un ruolo nella costruzione dello spettacolo a cui assiste, potendo risarcire creativamente ciò che sulla scena è solo suggerito:

così passò fra molte operette ricche di costumi sfarzosi, di balletti, e di scenari illuminati, la nostra disadorna favola vera, senza scenari e in blusa nera, alla buona: la battuta, un salto e via a fare il coro e poi Miriam salta dentro a fare il sole e a far finire la grandine e dopo ci sono due fiorellini morti, sono Severino e Fausto che, nonostante i ripetuti consigli, è proprio morto col sedere in alto.

Passò e raccontò le gioie e i dolori del vecchio ciliegio e della sua foglia arida e buona che aveva sfidato il vento della morte per vedere e per sapere, una delle tante storie create dai bambini delle nostre classi comunità, dove si impara a vivere liberi nel rispetto degli altri vivendo effettivamente liberi e dove, appunto per questo, si migliora continuamente e non si insuperbisce.<sup>22</sup>

Il teatro, qui (ed è insegnamento che dovrebbero tenere a mente tutti coloro che portano il teatro a scuola), è inteso come pratica educativa, nel rispetto delle idee di ciascuno e nella valorizzazione delle medesime, cioè della persona-bambina. Così nasce la storia di *Bandiera*, così nasce, traspunta su un piano narrativo, la storia di *Cipi*, così nasce la drammatizzazione dedicata alla «casina spinosa» (ovvero l'involucro irto di aculei di certe bacche), il cui resoconto Lodi ci fornisce in *C'è speranza se questo accade al Vho*, riproponendolo poi in *Ciao, teatro*<sup>23</sup>. È il gioco che si fa teatro, da cui scaturisce (può scaturire) conoscenza, fino a diventare consapevolezza esistenziale se, come nel caso della casina spinosa, intervengono elementi riconducibili ai concetti di vita e morte: il gioco della finzione, dell'agire un ruolo, dell'immaginarsi nei panni di un altro o altra forniscono stimoli inesauribili alla scoperta della realtà, anche di quella meno ovvia e che ha

22. *Ibid.*, p. 26. Tutto il pezzo sulla nascita di *Bandiera* sarà riproposto in *C'è speranza se questo accade al Vho*, Torino, Einaudi, 1972, pp. 228-232.

23. M. Lodi, *Dalla scuola al teatro*, in M. Lodi, P. Meduri, *Ciao teatro*, cit., pp. 42-48 e prima in M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., pp. 246-252.

bisogno appunto di essere resa concreta (la concretezza del teatro...) per venire concettualizzata.

## 5. Teatro come utopia

Un teatro siffatto è un teatro nella sostanza rivoluzionario perché “si fa” attraverso il collettivo e attraverso approssimazioni costanti e ostinate nella direzione di ciò che si vuole rappresentare. E naturalmente ciò che vuole rappresentare il bambino o vogliono rappresentare i ragazzi «dai dieci ai quattordici anni» sono i problemi che stanno loro a cuore, «ogni cosa che li riguarda»<sup>24</sup>.

Un'utopia forse? Certo, ma la rivoluzione che parte dall'uomo e vuole agire sull'uomo non lo fa forse in nome dell'utopia? Lodi parla di “teatro dell'uomo”, racchiudendo in una formula lungimirante e poetica l'idea di un'espressività teatrale che arriva a sovrapporsi all'esistenza umana per prendersi il compito di chiarirla e, laddove serve, cambiarla.

Così le parole finali delle pagine dedicate al teatro in *Cominciare dal bambino* risuonano come un'eco inestinguibile nella coscienza di pedagoghi e teatranti, segnando la strada di una coscienza profonda che deve sostanziare, nel senso di una caparbia ricerca, non solo il meraviglioso gioco del teatro, ma l'intera vita della persona:

con questa impostazione di lavoro ci si accorge che il teatro dell'uomo è in ogni luogo: a scuola dove lo scolaro spende in un certo modo la sua vita, in fabbrica dove l'operaio sta il maggior tempo della sua giornata, nei campi, negli uffici, in qualsiasi posto dove l'uomo produce dentro l'ingranaggio del sistema ma cosciente del suo ruolo non si lascia andare perché si pone domande inquietanti sul fine della sua esistenza e reagisce cercando insieme agli altri la soluzione ai problemi di fondo.<sup>25</sup>

24. M. Lodi, *Il teatro a scuola*, in Id., *Cominciare dal bambino*, cit., p. 168.

25. *Ibid.*, p. 170.