

### III

## **L'animazione teatrale: strategia capitalistica, gestione del movimento operaio e possibile uso rivoluzionario**

di Roberto ALONGE

A GIAIME

### *I – Ristrutturazione capitalistica e controllo ideologico dei movimenti di classe.*

Le lotte operaie degli anni sessanta e la risposta capitalistica. Questo il punto di partenza. La riorganizzazione economica che contraddistingue — come linea di tendenza — la fase attuale dello sviluppo capitalistico non significa infatti solo sostituzione di modi di produzione arretrati con altri più moderni, suscettibili di far sfruttare in modo più funzionale, più produttivo, la forza-lavoro, sì da abbassare costi e tempi di produzione, ma — in quanto essenzialmente salto tecnologico, estensione dell'automazione — si pone soprattutto come risposta politica alle lotte operaie. Attraverso l'introduzione del macchinario si eliminano le mansioni direttamente manuali e quindi l'eccessiva concentrazione operaia (catene, linee di produzione)

considerata giustamente troppo pericolosa dal punto di vista della pace di fabbrica. Proprio ai fini di una rottura dell'unità di classe (unificata nei suoi comportamenti politici, nei suoi movimenti di lotta dall'omogeneità della prestazione lavorativa nelle produzioni di massa, alle linee di montaggio) viene giocata una ristratificazione della forza-lavoro che presenta pertanto, a fianco della figura tradizionale dell'operaio di fabbrica, le nuove figure in via di massificazione del tecnico e dell'operatore del terziario, artificiosamente mantenuti separati dal primo da differenze salariali, condizione sociale ecc., mentre è chiaro che anche in essi c'è una dimensione *operaia*, nella misura almeno in cui l'intera società tende a trasformarsi sempre più in *fabbrica sociale*. Si impone così l'esigenza della formazione di un nuovo tipo di forza-lavoro qualificata che presenti caratteristiche specifiche, diverse: generica, intercambiabile, mobile, capace continuamente di autorentarsi, di riqualificarsi e riadattarsi immediatamente secondo le necessità di passare da un settore all'altro del ciclo produttivo. La polivalenza e la genericità come caratteristiche fondamentali del nuovo genere di lavoro richiesto dal capitale, ma «la polivalenza e genericità che presenta esprimono la sua capacità di combinarsi rapidamente con la dinamica costante del ciclo, di assumere lo sviluppo e 'riqualificarsi' in esso: esprimono, insomma, una 'plasticità' imparagonabile ai tratti della qualità precedente del lavoro»<sup>1</sup>. Tutto questo non significa affatto 'dequalificazione', come spesso si dice, che anzi aumenta tendenzialmente il livello di qualificazione di tutta la forza-lavoro. La

<sup>1</sup> M. CACCIARI, *Qualificazione e composizione di classe: problemi generali*, in «Contropiano», 1970, 2, p. 199.

teoria della dequalificazione non è che un modo distorto di intendere l'insoddisfazione per la mancata realizzazione dell'equazione *più qualificazione = più reddito*. S'intende poi che il capitale punta sull'ideologia della qualificazione come strumento di promozione sociale per determinare nella forza-lavoro un differente contegno di adesione, di corresponsabilità, di fedeltà al lavoro proprio mentre da parte del dipendente la partecipazione al processo lavorativo si rivela sempre più passiva ed estraniata.

Per un altro verso poi la novità che le lotte operaie degli anni sessanta, culminate nel '68-'69, hanno evidenziato in modi clamorosi è l'*autonomia operaia*, l'autonomia dal piano di sviluppo del capitale, di contro al progetto del capitale di riassorbire la classe dentro di sé, di farla funzionare all'interno nelle coordinate del proprio sviluppo. Dinanzi a un processo progressivo di socializzazione del capitale, alla disposizione del capitale sociale a porsi come rappresentante degli interessi di tutta la società, come *società capitalistica*, «la classe operaia non può che cominciare a organizzare il proprio interesse *parziale*, a gestire direttamente il proprio *potere particolare*»<sup>2</sup>. Il che non significa né, da un lato, neo-anarcosindacalismo, né, d'altro lato, gestione operaia dell'impresa industriale; significa invece una serie di modi operai di attacco-resistenza (non collaborazione, passività, assenteismo, insubordinazione, conflittualità permanente, ecc.) che sono «forme transitorie di una situazione transitoria, quando gli operai si trovano socialmente già al di là delle vecchie organizzazioni e ancora al di qua di un'organizzazione nuova: di fatto, senza organizzazione po-

<sup>2</sup> M. TRONTI, *Operai e capitale*, Torino, Einaudi, 1971, p. 82.

litica né riformista né rivoluzionaria»<sup>3</sup>. Ma allora, proprio a partire di qui, c'è l'urgenza capitalistica di un disorientamento politico dei movimenti di massa attraverso un uso sistematico e più articolato dei mezzi di manipolazione ideologica, suscettibile di risolvere *l'operaio in cittadino*, la coscienza di essere classe in convinzione di appartenere all'intera società, alla comunità.

A fronte di questa duplice esigenza del capitale — ristrutturazione di fabbrica e controllo ideologico dei movimenti di classe — si precisano alcune necessità sul medio e lungo periodo: da un lato una riforma scolastica, dalle superiori all'università, tale da fornire il nuovo tipo di forza-lavoro indispensabile allo sviluppo, nonché una diversa impostazione pedagogica capace di preparare il lavoratore a un differente rapporto con l'azienda, di partecipazione responsabile, di collaborazione costruttiva; e dall'altro lato contenuti culturali alternativi, ma soprattutto un nuovo modo di elaborare cultura, che coinvolga di più il destinatario, che dia l'impressione di una cultura che nasca dal basso, che esprima veramente istanze delle masse. Per quanto riguarda l'orizzonte scolastico basti il richiamo al '68, che ha evidenziato clamorosamente, con la forza delle cose, tutta l'arretratezza di un sistema anacronisticamente autoritario, fondato sulla figura del soggetto docente anziché del soggetto discente, giocato interamente sul movimento di trasmissione verticale del sapere, dall'alto al basso, insegnante-studente, che rifiuta ogni contributo ed apporto da parte degli studenti stessi, per non dire poi della qualità astratta, nozionistica delle discipline. E lo stesso di-

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 90.

scorso vale per il livello pedagogico: anche qui lo spartiacque è il '68, la grande protesta antiautoritaria, che dalla scuola muove il suo attacco da una parte, a valle, all'intera società, ai vari rapporti gerarchici del mondo del lavoro, e dall'altra parte, a monte, alla famiglia. Nel fuoco delle occupazioni di istituti scolastici e universitari è stato smascherato fino in fondo — nei controcorsi, nei collettivi ecc. — un sistema educativo basato sul comando, sulla paura, sulla repressione sessuale. Per quanto concerne invece l'area culturale, e teatrale in particolare, già prima del '68 era nota la sclerosi di una cultura e di un teatro ridotti a relazione mercificata tra produttori e consumatori, per un pubblico fatalmente elitario, a dispetto di ogni sforzo di allargamento in direzione delle classi subalterne.

E tuttavia il '68 avrebbe dovuto funzionare, nei disegni del capitale, come formidabile spinta verso una ipotesi di rammodernamento complessivo, scolastico-pedagogico-culturale. Le lotte studentesche avrebbero dovuto operare in direzione funzionale agli interessi capitalistici. Non si dà però rinnovamento serio, organico, senza pace sociale. Sicché, in presenza del perdurare delle lotte operaie e studentesche, anche dopo il '68, il piano ha finito per saltare. Di qui, ad esempio, la scelta del capitale, sul breve periodo, di risolvere la riforma scolastica con una serie di leggi-stralcio, di *legge* che introducono se non il quadro pieno e armonico della riforma stessa, almeno i suoi punti fondamentali, attraverso una sperimentazione calcolata e misurata che ha l'enorme vantaggio di passare quasi inosservata e quindi di non sollevare l'opposizione di massa. Orbene è proprio dentro questa strategia della sperimentazione parziale — che anticipa oggi, in un momento di turbato contesto sociale,

ciò che secondo il capitale dovrà diventare dato acquisito generalizzatamente domani, in un momento di pace sociale — che si colloca l'animazione teatrale, il cui valore consiste esattamente in questo porsi come sintesi, parziale ma significativa, di esigenze diversificate, appunto scolastiche pedagogiche culturali al tempo stesso.

## *II – L'animazione teatrale come risposta funzionale al piano capitalistico.*

È tempo allora, a questo punto, di dire preliminarmente che cos'è l'animazione teatrale (nata sotto forma di teatro per/de i ragazzi, ma solo come avvio sperimentale, in attesa di diventare anche teatro per/de gli adulti)<sup>4</sup>. Una prima definizione sommaria, scheletrica ma essenziale, può così descrivere il fenomeno: un modo di fare teatro senza autore, regista, copione, palcoscenico, organizzazione industriale dello spettacolo, che rompe la divisione attori-spettatori, che trasforma gli spettatori in attori. Questo, almeno, nei casi di più rigorosa e coerente esplicitazione delle potenzialità eversive dell'animazione. Ma anche là dove rimane una qualche forma di testo, di autore, di divisione delle parti, l'aspetto significativo è dato sempre da una maggiore partecipazione dello spettatore, non solo coinvolto, a vari livelli, nell'azione teatrale, ma liberato attraverso una serie di tecniche decondizionanti, spinto a sperimentare attraverso modalità expres-

<sup>4</sup> Si veda un primo esperimento: G. SCABIA, *Teatro in tempo pieno. Laboratorio aperto con gli adulti*, in «Biblioteca teatrale», 1972, 5, pp. 153-167.

sive diverse (disegno, canto, mimica, ecc.) la propria creatività, in una tensione di partecipazione al lavoro collettivo, di gruppo, che ha come traguardo una completa socializzazione dell'individuo. Al di là di tutto questo sta la giusta meta finale: la maturità umana e intellettuale, che è coscienza critica, consapevolezza dei problemi, per una loro possibile soluzione.

Il teatro d'animazione si pone così puntualmente come ipotesi complessiva di rovesciamento della crisi, in un progetto di rifondazione neocapitalistica dei modi di intendere e di impostare scuola educazione cultura teatro. Nella prospettiva di un superamento reale del rapporto passivo e mercificato tra produttore e consumatore si colloca l'animazione teatrale, la trasformazione del produttore in animatore. Non colui che possiede e produce per un mercato, ma colui che sa e comunica a un concreto se pur ridotto ambito sociale; non colui che detiene una specializzazione nell'ambito dello sfruttamento dello spettacolo, ma colui che pone le sue conoscenze specialistiche nell'ambito d'un dialettico momento di didattica concreta, volta a trasformare l'oggetto del mercato in soggetto culturale. Viene dall'Istituto di Storia del Teatro del Magistero di Parma — insieme al lucido riconoscimento dell'*inutilità* del teatro tradizionale, degli «spettacoli ben fatti delle compagnie di giro o degli stabili, che, al pari delle rappresentazioni melodrammatiche, possono ormai considerarsi puri pezzi di un museo delle cere che forse sarebbe meglio filmare»<sup>5</sup> — la proposta di un teatro come espressione irripetibile che ha, appun-

<sup>5</sup> F. MASTROPASQUA - C. MOLINARI - V. OTTOLENGHI - A. PINAZZI, *Proposta per una scuola di animatori teatrali*, in «Biblioteca teatrale», 1971, 1, p. 132.

to, nell'animazione il suo asse portante (non a caso la *proposta* di Parma è, propriamente, una « proposta per una scuola di animatori teatrali »). Ma se questa iniziativa pilota del Magistero di Parma individua nell'università il momento di formazione dei futuri animatori teatrali, è chiaro che lo spazio entro il quale l'animazione deve vivere è prima di tutto la scuola dell'obbligo, dalle elementari alle medie inferiori. Una scuola-teatro che è riconoscimento della centralità della personalità del discente nel processo educativo. È la fine della scuola come estraneità allo studente, è la scuola 'bene comune', momento di elaborazione dal basso, in un dialogo sempre civile e sempre democratico fra tutte le componenti. L'animazione teatrale inserita dentro la scuola funziona come eccezionale accelerazione in direzione della riforma scolastica. E dietro, alle spalle di questo grandioso mutamento di indirizzo scolastico, si realizza pian piano un non meno decisivo rivolgimento pedagogico, la fine del comando brutale, dittatoriale, dell'adulto sul bambino, sul ragazzo, la sua sostituzione con il dialogo, il coinvolgimento dell'educando nell'itinerario pedagogico. Insomma l'animazione come nodo teorico-pratico in cui interagiscono diversi livelli (teatro scuola pedagogia), come risposta pluridirezionale a sollecitazioni diverse, ma tutte del massimo rilievo.

E proprio a quella doppia esigenza di fondo di parte capitalistica — nuova figura di forza-lavoro; più efficiente controllo ideologico contro la conquistata *autonomia operaia* — viene incontro, per quanto le compete, il fenomeno nuovo dell'animazione teatrale. Lo studente della nuova scuola dell'animazione non è solo uno studente che impara sin da bambino a lavorare, che succhia sin dal sesto anno di vita l'ideologia del

lavoro, ma si presenta come inedito tipo di studente, critico, indipendente, capace di autorientarsi, di riqualificarsi continuamente. Il progresso tecnologico rende in breve tempo superata qualunque preparazione; di qui la necessità di una educazione permanente come autoformazione. Ma c'è poi un uso capitalistico della critica e della creatività che è non meno importante sottolineare. In talune aziende statunitensi si vanno sperimentando, al di là della crisi del taylorismo, modi nuovi di riorganizzare il lavoro. Un esempio significativo sono i gruppi di lavoro, sorta di comitati composti di operai e capi che affrontano insieme problemi di miglioramenti produttivi. Da un lato l'operaio si sente partecipe dell'azienda, ha l'illusione di contare qualcosa, e quindi si riduce il grado di estraneità al lavoro; e dall'altro lato c'è uno sfruttamento capitalistico dell'inventiva operaia, nella misura in cui l'operaio è in grado di offrire osservazioni e conoscenze pratiche che spesso sfuggono all'intelligenza astratta di ingegneri lontani dai posti reali di lavoro. A qualche appassionato dell'animazione non è sfuggita in verità questa utilizzazione capitalistica della creatività puntualmente risvegliata dalle nuove tecniche, ma solo per liberarsi superficialmente del problema, ipotizzandolo semplicemente come « generale rischio di strumentalizzazione »<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> « A noi, ovviamente, non può interessare né l'utilizzazione della creatività in campo industriale né, tanto meno, l'individuazione di particolari persone più o meno divergenti: vediamo in tutto questo solo un generale rischio di strumentalizzazione e un grave pericolo di nuove selezioni (anche se con differenti criteri) che mostriamo a tutti coloro che, come noi, valorizzano la libera espressione proprio per la sua forza eversiva dei valori tradizionali correnti » (A. FONTANA - V. OTTOLENGHI, *Teatro è appendere un brutto voto a una nuvola*, in « Biblioteca teatrale », 1971, 2, p. 25).

Per quanto poi riguarda il controllo ideologico dei movimenti di classe va sottolineato preliminarmente come quasi tutti gli esperimenti di animazione teatrale si svolgono in quartieri operai o in scuole in cui altissima e maggioritaria è la frequenza da parte di figli del proletariato. E se per quanto concerne lo *spazio*, non a caso, si tratta di uno spazio operaio, per quanto si riferisce al *tempo*, anche qui è dato verificare coincidenze significative: è solo a partire dal '68-'69, dal momento culminante del ciclo di lotte operaie aperte negli anni sessanta, che cominciano a infittirsi i tentativi di teatro d'animazione. Ed è ancora a cominciare dal '68-'69 che l'animatore entra in forma ufficiale nella scuola italiana. Si tratta in sostanza di un'operazione volta direttamente in senso antioperaio. È la scoperta della *rigidità* degli strumenti tradizionali di controllo ideologico (cinema, televisione, stampa, editoria libraria), della loro struttura necessariamente autoritaria, che si sottrae alla possibilità di un intervento da parte del pubblico, per cui chi *riceve* non può a sua volta *trasmettere*. Ma l'impenetrabilità dei *mass media* diventa allora anche il loro limite, l'impossibilità di verificare di volta in volta il grado di recettività del pubblico, di calcolare via via con approssimazione crescente i modi più idonei a far passare i messaggi ideologici. Al contrario il teatro d'animazione (e solo il teatro d'animazione, che il teatro ufficiale — a parte i giochi formalistici e intellettualisticamente provocatori delle avanguardie — ricade sotto le stesse caratteristiche degli strumenti di informazione appena citati), con la rottura della divisione attori-spettatori, con l'eliminazione del testo, che diventa prodotto elaborato dall'intera comunità *teatrante*, permette all'animatore — a questa

figura di manipolatore delle coscenze dissimulato in vesti democratiche, e quindi tanto più pericoloso — un lavoro attento di continua calibratura del martellamento ideologico, della distorsione mistificante, della falsificazione sistematica delle informazioni. Non per nulla il teatro d'animazione si inserisce logicamente e naturalmente dentro il progetto di politica di decentramento culturale e teatrale portato avanti in questi anni post-sessantotteschi dal riformismo delle amministrazioni comunali e dei teatri stabili. Decentramento che, quando non è brutale colonialismo culturale, imposizione ai teatri di quartiere degli spettacoli allestiti per i teatri del centro cittadino, prodotti già confezionati freddamente offerti alle masse degli inculti, si presenta come mistificazione populistica, tesa a coinvolgere il pubblico operaio, a fargli assorbire l'ideologia borghese attraverso la mediazione del movimento operaio. È la proposta di una ritrovata cultura popolare o anche proletaria (e casomai persino operaia), laddove è evidente per noi che non si dà *cultura operaia*, rivoluzionaria — autentica contraddizione in termini, se è vero che la cultura è sempre il risultato di una divisione del lavoro, e dunque non è possibile cultura rivoluzionaria nella società del capitale, fondata appunto sulla divisione del lavoro sociale in manuale e intellettuale — ma solo, al massimo, *uso operaio della cultura*<sup>7</sup>. Quando Molinari e i suoi collaboratori di Parma fanno la loro proposta di risoluzione del teatro nel teatro d'animazione, della professionalità in una forma nuova e originalmente valida di dilettantismo teatrale, quando rivendicano all'ope-

<sup>7</sup> Si veda su questo punto il saggio di P. BERETTO, *Letteratura, ideologia e progetto rivoluzionario*, in questo stesso volume.

7. *Cultura, lavoro intellettuale e lotta di classe*

raio « protagonista della storia » anche « la capacità di non delegare ad altri il compito di produrre riflessione e cultura »<sup>8</sup>, realizzano indubbiamente la più raffinata operazione di integrazione della classe operaia nella cultura borghese. Va detto chiaramente che non ci interessa la prefigurazione dell'uomo nuovo, « il superamento della divisione del lavoro tra intellettuali e operai »<sup>9</sup> (il comunismo non è un modello utopistico di società da realizzare ma, marxianamente, « il movimento reale che abolisce lo stato di cose presente »)<sup>10</sup>; ci interessa invece, in questo momento, approfondire la crisi del capitale, a partire dalle esigenze materiali della classe, a cui tutto va ricondotto strumentalmente. Sicché appunto, torniamo a dire, non la cultura operaia, che non è mai esistita dentro il capitale se non come travestimento in abiti populistici dell'ideologia borghese, ma l'uso operaio della cultura, che significa altra cosa, e che non ha bisogno necessariamente di essere portata avanti in prima persona dalle mani callose delle avanguardie operaie.

Ciò che va smascherata è proprio la funzione tutta subalterna del movimento operaio dentro il piano del capitale: « Tutto l'apparato funzionale dell'ideologia borghese è stato consegnato dal capitale nelle mani del movimento operaio ufficialmente riconosciuto. Il capitale non gestisce più la propria ideologia, la fa gestire al movimento operaio »<sup>11</sup>. Per superare l'estranierità della classe alle ragioni del piano, per piegare

<sup>8</sup> F. MASTROPASQUA - C. MOLINARI - V. OTTOLENGHI - A. PRINAZZI, *Proposta...* cit., p. 132.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> K. MARX, *L'ideologia tedesca*, tr. it., Roma, Editori Riuniti, 1958, p. 32.

<sup>11</sup> M. TRONTI, *Operai e capitale*, cit., p. 171.

l'autonomia dallo sviluppo, sembra non esserci strumento più idoneo della penetrazione ideologica gestita direttamente dal movimento operaio. Da un lato, così, le grandi istituzioni capitalistiche che si limitano a tracciare le linee del quadro di riferimento, e dall'altro lato l'assunzione pratica delle modalità di svolgimento delle cose da parte delle forze che si riconoscono nel movimento operaio. Da una parte Teatri Stabili che in accordo con i Provveditorati agli Studi organizzano corsi di drammaturgia per insegnanti, con regolare autorizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione, e quindi con un punteggio utile anche ai fini delle graduatorie degli insegnanti (per esempio a Torino, dove il corso è ormai giunto al suo terzo anno), o ispettori centrali, membri del Comitato Scientifico della Istituzione Sperimentale, che definiscono le ambiziose mete dell'animazione, ovviamente tutte consuonanti con le esigenze della ristrutturazione capitalistica di cui si diceva<sup>12</sup>; e dall'altra parte intellettuali del movimento operaio che si fanno esecutori materiali del progetto capitalistico, con l'illusione anzi di aver strappato di mano al nemico di classe armi che in realtà l'avversario aveva già determinato di lasciare ad essi, accecati dal sogno di « tentare di creare sin-

<sup>12</sup> Si vedano i cinque punti fondamentali nei quali si riassume il contenuto pedagogico dell'attività di animazione secondo un'ispettrice centrale: « 1 - Aiutare il giovane a leggere la realtà che lo circonda [...] 2 - Favorire il processo di socializzazione, o come oggi meglio si dice, di partecipazione, che è la grande esigenza dell'uomo di oggi [...] 3 - Sviluppare le capacità espressive [...] 4 - Sensibilizzare al lavoro di gruppo [...] 5 - Aiutare il ragazzo ad auto-orientarsi » (L. SERPICO PERSICO, *Il ruolo dell'animatore nell'azione educativa e il significato delle libere attività complementari*, in AA. VV., *L'animazione: un modo nuovo, una sostanza nuova nella scuola media*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1972, pp. 22-23).

d'ora modi alternativi di vita che prefigurino una società organizzata diversamente »<sup>13</sup>.

Il discorso, ci rendiamo conto, è per forza di cose schematico e quindi urtante. Ma è ora di passare alla analisi concreta dei testi che, sola, può far scendere la teoria dal cielo dell'astrattezza e verificarla nella solida concretezza della prassi teatrale.

*III – L'analisi dei testi: 1. Funzione terapeutica e vitalismo gioioso del « fare ».*

Nell'analisi dei testi (ma 'testi' è termine improprio, che abbraccia sia veri e propri sceneggiati, sia semplici indicazioni da canovaccio) un primo punto va acquisito immediatamente, ed è il valore terapeutico, a livello individuale e a livello sociale, dell'animazione teatrale. Il riconoscimento della sua funzione liberatoria è praticamente unanime. Essa viene incontro a una duplice esigenza dei bambini proletari. Prima di tutto la possibilità di poter 'fare', di avere finalmente a disposizione materiali a profusione da usare, rovinare, distruggere. Appunta lo Scabia a proposito dello spettacolo in piazza *Forse un drago nascerà*: « c'è una frenesia di possesso e uso dei materiali »<sup>14</sup>; e la Perissinotto, intorno a una esperienza condotta a Torino con lo stesso Scabia, *Il teatrino di corso Taranto*: « I ragazzi, durante i primi incontri, hanno disegnato e dipinto moltissimo e questa era una fase necessaria non solo a loro per sbloccarsi un po' nei nostri confronti (estranei piovuti da non si sa dove) e riguardo

<sup>13</sup> A. FONTANA - V. OTTOLENGHI, *Teatro è appendere...* cit., p. 55.

<sup>14</sup> G. SCABIA, *Fondazione della città di X*, in « *L'erba voglio* », 1972, 7, p. 28.

a una attività e materiale mai consumata prima con tanta libertà; [...] »<sup>15</sup>. A fronte della 'miseria' economica delle famiglie proletarie, il mondo dell'animazione si presenta come il regno dell'abbondanza, della materialità di oggetti e di strumenti di gioco offerti ai bambini. In secondo luogo, proprio nella misura in cui l'animazione potenzia ed esalta tutta una serie di possibilità espressive (disegno canto mimica ecc.) tradizionalmente reppresse dalla scuola a vantaggio di un insegnamento fondato prevalentemente sulla comunicazione linguistica (che favorisce ovviamente i bambini più acculturati, con alle spalle un ambiente familiare più intellettualmente evoluto), si rende possibile un 'ricupero' dei bambini condannati solitamente al sottosviluppo intellettuale. Anche qui le osservazioni sono concordì. Nota la Perissinotto, sempre a proposito del medesimo lavoro: « era già molto importante riuscire a stimolare questi ragazzi (molti erano 'disadattati' e ripetenti) ad una attività creativa, attraverso la forma e il colore, e socializzante (ci fu più di un caso di ragazzi scolasticamente 'sempre fuori dalla porta della classe' che con noi, con questo lavoro, erano tranquilli, operosi, amici con i compagni) »<sup>16</sup>. Ma sono gli stessi ragazzi a sottolineare con soddisfazione i loro 'miglioramenti'. Così scrive una ragazza di una seconda media che ha partecipato a un lavoro di D'Aloisio e della Perissinotto, *La mia, la tua, la sua, la nostra, la vostra, la loro... (vita)*, indagine su un quartiere-ghetto torinese, Le Vallette: « Io credo che questa esperienza mi sia servita moltissimo. Difatti prima ero timida

<sup>15</sup> L. PERISSINOTTO, *Sull'esperienza de « Il teatrino di corso Taranto »*, in AA.VV., *Il teatro dei ragazzi*, a cura di G. Bartolucci, Firenze, Guaraldi, 1972, p. 117.

<sup>16</sup> *Ivi*, pp. 121-122.

ed avevo paura di sbagliare e non dicevo le mie impressioni. Adesso, invece, ho il coraggio di dire qualsiasi cosa, anche se sbaglio »<sup>17</sup>.

La funzione terapeutica dell'animazione si inserisce così dentro il piano del moderno capitale, teso al recupero di ogni forza sociale, per una migliore utilizzazione dei cervelli e delle braccia di tutti, cioè, in definitiva, per un loro sfruttamento più razionale, più intensivo. È il piano che nella scuola punta alla riforma scolastica come riforma che garantisce il diritto allo studio, l'elevazione del minimo di scolarità obbligatoria, la lotta alla selezione (cui non contraddice il numero chiuso in alcune facoltà, che è solo un modo di pianificare in certi settori produttivi il gettito di futura forza-lavoro). Ciò che non sembra risultare con la necessaria chiarezza è che la liberazione dai blocchi personali non significa altro che miglior adattamento alla società capitalistica, se è vero che la nevrosi — la nevrosi che tutti ci portiamo addosso, dalla nascita — potrà scomparire solo in una società post-rivoluzionaria. Ed è proprio questo che sfugge a Franco Passatore, uno degli animatori più noti, in cui l'esaltazione del momento terapeutico dell'animazione raggiunge i culmini del vero vitalismo gioioso del 'fare', quasi in un ritrovamento laicamente mistico di una perduta dimensione di pienezza esistenziale, vissuta come anticipazione, qui e ora, del diverso modo di essere che sarà in una società rinnovata. Passatore con il suo « Gruppo Teatro-Gioco-Vita » è uno dei più decisi nel portare alle estreme conseguenze la dissolu-

<sup>17</sup> L. PERISSINOTTO - A. D'ALOISIO, *La mia, la tua, la sua, la nostra, la vostra, la loro... (vita)*, in AA. VV., *Il teatro dei ragazzi*, cit., p. 161.

zione del vecchio teatro cui contrappone l'animazione, « l'unico modo di fare oggi teatro: senza autore né regista, senza spettatori né ruoli fissi, senza palcoscenico, senza copione, sbagliettamento, orari, contratti, sindacati; soltanto teatro, Teatro-Gioco-Vita, una proposta fatta alla gente di giocare permanentemente e spontaneamente il proprio teatro di vita in una possibilità continua di interscambio dei ruoli, delle situazioni, dove ogni individuo è autore e interprete di sé stesso e interlocutore dell'altro, dove ognuno *fa* teatro, è teatro »<sup>18</sup>. Passatore parte da una crisi professionale — il dramma dell'uomo di teatro, inserito dentro un meccanismo che rivela sempre più palesemente di non avere senso —, da un rifiuto del proprio ruolo professionale, per giungere a una visione generosa quanto ottimisticamente ingenua di superamento della divisione del lavoro, della divisione dei ruoli. E poiché la sua proposta di « una vita giocata come teatro »<sup>19</sup> non può che incontrare resistenze nell'adulto, da troppo tempo condizionato dalla divisione capitalistica del lavoro, il suo naturale referente diventa « l'individuo meno condizionato culturalmente e socialmente, il bambino, l'ideale protagonista del suo libero, creativo e rivoluzionario gioco teatrale »<sup>20</sup>. Passatore guarda al bambino da questo preciso punto di vista; è il tentativo illusorio e patetico di ritrovare una rousseauiana *natura incorrotta*<sup>21</sup>. Sulla matrice rousseauia-

<sup>18</sup> F. PASSATORE - S. DESTEFANIS - A. FONTANA - F. DE LUCIS, *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, Firenze, Guaraldi, 1972, p. 11.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>21</sup> « Alla ricerca di questi particolari compagni di gioco trovammo i bambini, soprattutto quelli non ancora condizionati da una scuola tradizionale, da una famiglia autoritaria, da una televisione reazionaria » (*Ivi*, p. 50).

na dell'operare di Passatore non ci sono dubbi in verità<sup>22</sup>. Ciò che interessa osservare è però come da questi presupposti si dipartano una serie di linee-forza che guidano il concreto realizzarsi della sua azione teatrale. In primo luogo sta la paura, quasi l'ossessione che Passatore ha di 'condizionare' il bambino<sup>23</sup>.

È questo un atteggiamento diffuso che sta alla base praticamente di tutti i tipi di animazione, e sul quale occorre pertanto fare preliminarmente chiarezza, non importa se con decisa brutalità. Il fatto è che l'animazione, in quanto si giustifica, nel suo nascere, come liberazione del bambino dai condizionamenti, non può che temere il rovesciamento dell'accusa su sé stessa. L'equivoco di fondo dell'animazione è in questa ambiguità sostanziale, di voler sottrarre il bambino al condizionamento senza condizionarlo a sua volta. E qui si rivela la matrice tutta subalterna, culturalmente e politicamente, dell'animazione teatrale, incapace di porsi come punto di vista autonomo, operaio, nei confronti dell'ideologia borghese. In verità non si dà educazione del bambino senza condizionamento. Il bam-

<sup>22</sup> Si veda questo brano, dove scrive della ricerca di una diversa funzione del teatro nella società: « Le linee di questa diversa funzione furono espresse assai bene alla fine del '700 da J.-J. Rousseau (che non per niente era un pedagogo), nel messaggio che lasciò ai teatranti e che fino ad oggi non ha trovato molti sostenitori: 'Piantate un palo adorno di fiori / in mezzo ad una piazza, riunite attorno / il popolo e avrete una festa. / Ancor meglio, offrite gli spettatori come / spettacolo, fateli attori essi stessi, / fate che ciascuno si veda e si ami / negli altri, affinché tutti siano più uniti' » (F. PASSATORE - S. DESTEFANIS, *Scuola - Festa - Modena*, in AA. VV., *Teatro dei ragazzi*, cit., p. 63).

<sup>23</sup> « Spettacolo dinamico e sonoro organizzato dall'Assessorato all'Istruzione del Comune di Torino e attuato dai ragazzi delle scuole di Torino e pensato, provocato, preparato, coordinato, improvvisato e non condizionato da Franco Passatore e Silvio Deste-fanis » (*Io ero l'albero (tu il cavallo)*, cit., p. 18). Il corsivo è nostro.

bino non è una pianta, che cresce da sé, che, lasciata libera, sviluppa le potenzialità intrinseche; il bambino è sempre e soltanto il risultato degli stimoli dell'ambiente circostante. Il problema del condizionamento è un falso problema. La verità è che si danno unicamente due tipi di condizionamento (ma già il termine andrebbe rifiutato, carico com'è di connotazioni negative: diciamo allora due tipi di educazione): dal punto di vista borghese o dal punto di vista proletario, operaio. Fuori di questa duplice possibilità, non ci sono terze vie se non come soluzioni più raffinate, subdole, di educazione borghese. Il fatto è che a monte di tutto questo sta il discorso sull'animazione teatrale che si rivolge al 'bambino'; ma, appunto, *quale bambino?* Non esistono i bambini, come non esistono gli uomini; esistono bambini e uomini di una classe sfruttata (la classe operaia, ovviamente, ma con tutta una serie di strati di classe in via di proletarizzazione, e quindi suscettibili di essere agganciati alla classe operaia) ed esistono bambini e uomini di una classe sfruttatrice. A chi si rivolge Passatore, e più in generale l'intero mondo dell'animazione? Si è detto come il punto di riferimento siano i ghetti delle metropoli, i quartieri operai, le scuole a concentrazione popolare ecc. Ma qui allora è l'equivoco, in questo rivolgersi a un pubblico di classe con un discorso così ingenuamente e sprovvvedutamente interclassista: i 'bambini', appunto, anziché i 'bambini proletari'; la scuola ufficiale anziché i doposcuola (ipotetici doposcuola di quartiere, tutti da fare e da gestire da parte delle forze rivoluzionarie che operano, se operano, nella realtà del quartiere).

Il tema della scuola è un'altra grande illusione che va battuta duramente. Passatore, dopo aver pre-

cisato che il suo lavoro si rivolge ai bambini, ammette di riconoscere negli insegnanti i naturali mediatori dell'incontro animazione-bambini<sup>24</sup>, e propone la formula « un teatro giocato a scuola per una vita giocata come teatro »<sup>25</sup>. Egli crede fermamente nella possibilità di « una reale trasformazione della scuola dall'interno »<sup>26</sup>. Dietro tutto questo c'è una inequivocabile ideologia riformista che, prima ancora di essere rifiutata, va precisata e individuata come tale. È l'ideologia della « scuola come bene comune in cui tutti sono eguali, scolaro ed educatore, genitore e direttore didattico: e la scuola diventa così il primo ambiente comunitario dove si lavora, si discute, si ricerca, si progetta, si collabora e si vive felici »<sup>27</sup>. Il che non significa, per parte nostra, l'adesione a una certa interpretazione semplicistica, apocalittica e sessantottesca, del *rifiuto della scuola*, che non era poi altro che una *fuga dalla scuola* — passaggio dei quadri studenteschi al lavoro 'di porta' o 'di quartiere' —, un sottrarsi all'impegno gravosissimo di impiantare un fronte di lotta su un terreno così insidioso come la scuola, dove le conquiste delle battaglie di massa vengono rimangiate continuamente, e a ogni ottobre ci si ritrova a dover ripartire dagli obiettivi degli anni precedenti. È doveroso cioè accettare un discorso sulla scuola, sul lavoro da organizzare all'interno della scuola, utilizzando tutti gli spazi che si aprono, tutte le contraddizioni, allacciando tutti i nessi che si possono stabilire (con le minoranze rivoluzionarie degli insegnanti, ecc.), ma tutto questo a partire da un disegno complessivo,

<sup>24</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 11-12.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 53.

organico, che riconosce nella classe operaia l'avanguardia capace di rompere l'assetto istituzionale, di aprire un processo rivoluzionario. La scuola resta insomma la scuola dei padroni, non la 'nostra scuola', « bene comune » in cui « si vive felici ». Dentro la scuola dei padroni o dentro la scuola dei riformisti, non si dà nessuna 'felicità', non si danno prefigurazioni di « uomo nuovo »<sup>28</sup>. Questa è la verità. Tutto il resto sono parole o vagheggiamenti patetici e ridicoli: l'illusione della carica eversiva del gioco<sup>29</sup>; gli scongiuri contro l'integrazione socialdemocratica<sup>30</sup> o contro l'uso capitalistico della creatività stimolata dall'animazione<sup>31</sup>. La questione è che — attraverso la razionalizzazione e

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>29</sup> « Infatti il libero giocare è interpretare costantemente il reale, riproponendolo nelle sue possibilità inattese e non codificate, è pertanto la negazione del dominio delle cose sugli uomini: giocare vuol dire progettare realtà, vedere le cose come potrebbero essere al di là di ogni condizionamento presente. Di qui la sua carica eversiva. L'uomo che ha imparato a giocare, che ha imparato ad esprimersi liberamente, ha conosciuto se stesso come infinita possibilità di realizzazione ed ha concepito un'ipotesi di sé e degli altri che non trovando posto all'interno di una società che divide l'uomo dall'adulto, e l'uomo da se stesso, tende a realizzarsi in quel progetto globale sommamente creativo consistente nell'alternativa politica » (*Ivi*, p. 39).

<sup>30</sup> « Sottolineo i significati educativi del teatro nella scuola nonché i pericoli della strumentalizzazione delle tecniche di libera espressione da parte di una scuola socialdemocratica e riformista » (F. PASSATORE - S. DESTEFANIS, *Scuola - Festa - Modena*, cit., p. 66).

<sup>31</sup> « Non c'è tecnica di libera espressione, corso di insiemistica, attività di indagine d'ambiente, o atteggiamento di ricerca sperimentale che non sia ugualmente equivocabile. Lo stesso concetto di creatività non è immune da questi rischi: se si pensa alla aspettativa del mondo socioeconomico neocapitalista di fronte ai frutti produttivi derivanti dallo stimolo di una attività creativa, si capisce come ogni proposta formalmente nuova possa essere strumentalizzata da quello stesso sistema contro il quale è rivolta » (*Ivi*, p. 77).

l'ammodernamento di una scuola arcaica e reazionaria — il punto d'arrivo di Passatore, che se ne renda conto o no, che gli dispiaccia o no, è proprio questo: il gioco e la partecipazione attiva, socializzata, come modi nuovi di apprendere a lavorare per una società capitalistica, bisognosa di realizzare un decisivo salto tecnologico, che vede nella collaborazione, nel lavoro di gruppo, nel partecipazionismo attivo e cosciente dei salariati una maniera nuova, più efficiente e politicamente più sicura, di produrre. La democrazia come forma più sottile di dominio, schiavitù con sembianza di libertà; accettazione del comando estraneo mascherato come scelta libera e personale.

D'altra parte la riprova è presto fatta. Si prendano in esame i pochissimi momenti dell'impegno teatrale di Passatore dove emergono contenuti direttamente politici. Tra i lavori eseguiti dai bambini di due classi romane di prima media c'è una ballata di protesta improvvisata da un ragazzo che dice:

One,  
two,  
one, two, three, four.  
Il verde è mancante,  
ma la colpa non è del passante.  
Il verde è mancante,  
ma la colpa non è del passante.  
Ma bensì del costruttore,  
ma bensì del costruttore.  
Ma parlando il verde muore,  
ma parlando il verde muore.  
Noi faremo la guerra  
per il verde, per il verde.  
Il verde in città  
non c'è più, non c'è più!

Cittadini aiutateci  
a salvare il verde!  
Cittadini aiutateci  
a salvare  
VOI!!!<sup>32</sup>.

Da un lato la giusta analisi della distruzione del verde ad opera della speculazione edilizia; ma dall'altro l'incapacità di individuare un preciso punto di vista di opposizione operaia, in nome di un più ampio e generico riferimento all'intera comunità (il passante, i cittadini), cioè, ancora una volta, l'interclassismo, la lotta delegata all'intera collettività anziché all'iniziativa operaia (sicché dopo il primo corretto « Noi faremo la guerra » si passano le armi agli adulti, ai « cittadini », cui viene chiesto aiuto, mentre la cosa importante, formativa, dal punto di vista di un'educazione proletaria, è propria la partecipazione diretta, in prima persona, dei bambini alle lotte proletarie). Peggio ancora in un altro caso, una canzone inventata suonata e cantata da scolare di una quinta elementare femminile che dice:

Oggi sul video  
oggi sul video  
oggi sul video  
oggi sul vide-e-o  
abbiamo visto  
abbiamo visto  
abbiamo visto gli scioperanti  
in giro per le vie della ...  
... città  
in giro per le vie della ...  
... città

<sup>32</sup> *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, cit., p. 57.

con grandi cartelloni  
 con grandi cartello-o-ni  
 dicevano « Noi scioperiam  
 vogliam, vogliam  
 vogliam »  
 dicevano « Noi scioperiamo  
 vogliam, vogliam, vogliam,  
 vogliamo.  
 Che gli stipendi siano aumentati  
 noi lo vogliamo, noi lo vogliamo  
 Noi vogliam che gli stipendi  
 siano aumentati  
 Noi siamo i difensori  
 dei lavorato-o-o-ori  
 Noi siamo i difensori  
 dei lavorato-o-o-or  
 Per noi lo sciopero  
 può essere giusto  
 però c'è anche il non giusto  
 in quanto quello giusto  
 è  
 poter sciopere liberamente  
 e quello  
 non giusto  
 è fare  
 astenere dal lavoro  
 i non aderenti ad esso<sup>33</sup>.

È chiaro che le bambine riecheggiano le informazioni della TV e più in generale di una propaganda tutta borghese sull'uso e il presunto abuso dello sciopero. È però altrettanto chiaro come il principio della spontaneità del bambino, del rifiuto di 'condizionarlo' in senso proletario, significhi lasciare il bambino ai suoi

<sup>33</sup> Ivi, pp. 214-215.

naturali condizionamenti, quelli del capitale; significhi un'educazione che qui va tutta in direzione anti-operaia.

### *III - 2. La contrapposizione fuorviante bambini-adulti.*

Se la linea di Passatore è quella di un ricupero del vitalismo gioioso di un libero 'fare' dei bambini, al di qua di un confronto con il reale, con la politica, le operazioni di Franco Sanfilippo toccano, sì, il politico, ma partendo da basi assai lontane, la favola in primo luogo. Il suo testo più noto, *La città degli animali*, è una fiaba teatrale in quattordici scene raccontata a scuola da bambini di una seconda elementare torinese. Il testo, inventato e ideato dai bambini, mette a fuoco felicemente il rapporto figli-genitori, vissuto dal basso, in direzione antiautoritaria, come è stato detto a ragione<sup>34</sup>. Nella prima scena c'è un bosco, una mamma, un papà e un bambino in una carrozzina; l'apertura è su queste battute:

PAPÀ - Oh, che bello questo pic-nic in campagna. Cosa si mangia?

MAMMA - Brodo.

PAPÀ - Sempre brodo! Non potevi portare pane e salame che a me piace tanto?

MAMMA - L'ho dimenticato a casa.

PAPÀ - Allora prendi qualcos'altro. Brodo non ne voglio.

MAMMA - Allora ti do il pollo.

PAPÀ - Forse va meglio. (*Mangia. Poi con la bocca piena*)

Adesso... (*Sbadiglia*) Ah, oh! (*S'addormenta e russa*).<sup>35</sup>

MAMMA - (*Anche lei si addormenta e russa*)<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Cfr. F. SANFILIPPO, *La città degli animali*, in AA.VV., *Il teatro dei ragazzi*, cit., p. 220.

<sup>35</sup> Ivi, p. 222.

C'è una certa insistenza sul tema del mangiare, e c'è, diciamo pure, una visione tutta critica e negativa che i bambini danno dei genitori, colti unicamente in una dimensione materiale, grevemente corporea (il mangiare, il dormire, quest'ultimo evidenziato nel risvolto più corposo, brutale, il russare). Una mano gigantesca afferra a questo punto il bambino e lo porta via. Il risveglio è non meno 'impietoso':

MAMMA – (*Si sveglia, si stirà, sbadiglia, poi cerca il bambino. Non c'è. Si preoccupa e cerca attorno alla carrozzina.*) Non sarà mica cascato giù? (*Al marito*) Svegliati, svegliati! Non trovo il bambino.  
 PAPÀ – Cercalo. Io voglio ancora dormire. Sarà forse caduto dalla carrozzina. Stai tranquilla.  
 MAMMA – (*Mentre il papà dorme*) Ora vado dal mago<sup>36</sup>.

Se la madre si affanna per il figlio, il padre invece torna a dormire, cioè il padre è visto come più indifferente al bambino rispetto alla madre, come è giusto, trattandosi di famiglia patriarcale. Non è il caso di insistere sugli sviluppi della fiaba (il bambino dapprima sta con un gigante, poi dopo la morte di questi, con la moglie del gigante, infine con il mago, e solo da ultimo ritrova padre e madre). Piuttosto importa notare come la 'peripezia' sia accompagnata sempre dalla difficoltà di stabilire rapporti soddisfacenti con gli 'altri' (la gigantessa è cattiva, non dà da mangiare al bambino, che scappa; anche il mago lo sottopone a punizioni, ecc.). Ciò che emerge è la frustrazione del bambino che si sente abbandonato dai genitori, trascurato (di qui la fantasia di essere rapito, che esprime al tempo stesso la paura e il desiderio: paura,

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 223.

perché il bambino ama in fondo i genitori; desiderio, perché ancora più in fondo, a livello inconscio, ambisce altro padre, altra madre: il gigante, la gigantessa, il mago sono tutti momenti sostitutivi di figure paterne e materne). Il limite della fiaba è però proprio qui: essa esprime pienamente le angosce del bambino, ma non va al di là di esse. È una fiaba *frustrante*, nel senso che il bambino si limita a prendere coscienza del suo essere abbandonato dai genitori senza comprendere le cause reali, profonde, economiche e sociali, di quell'abbandono (il lavoro capitalistico cui è sottoposto il padre, la condizione di casalinga della madre, ecc.). La cosa è tanto più grave nella misura in cui si tratta di bambini « appartenenti a gruppi sociali per il 90% costituiti da operai »<sup>37</sup>. È il limite insomma di ogni operazione liberatoria dal basso, affidata ai soli bambini, che non possono ovviamente andare al di là delle loro esperienze di bambini. Il punto di arrivo è anzi particolarmente fuorviante; attraverso operazioni di questo genere si crea nel bambino l'impressione di una contrapposizione bambini-adulti che è tutta falsa e fittizia, e che copre ben più sostanziali opposizioni: bambini e adulti di classi sfruttate da un lato, bambini e adulti di classi sfruttatrici dall'altro lato (sebbene i bambini di classi sfruttatrici vivano anch'essi una realtà di oppressione). Così la tensione dei bambini proletari che dovrebbe rovesciarsi sull'organizzazione capitalistica del lavoro, che assoggetta a sé anche i rapporti familiari, si riversa sugli adulti *tout court*, individuati genericamente e semplicisticamente come gli avversari dei bambini (sicché il mago castiga tutta la città, trasformando gli uomini in animali).

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 219.

L'equivoco esplode con ancora maggior evidenza in un'altra scrittura collettiva, *P.S.P.G.*, cioè *Poco spazio per giocare*, realizzata dalla stessa classe de *La città degli animali*, ma a qualche anno di distanza, diventata ormai una quinta elementare. Il problema, centrato molto correttamente, è quello della mancanza di spazio per giocare: « C'è un cortile che somiglia ad una prigione, ci sono tanti palazzi che lo circondano »<sup>38</sup>. Un bambino sogna, dando il via al momento onirico: diventa un gigante che spacca la città degli adulti e costruisce una nuova città in cui gli adulti non ci sono, o meglio sono costretti a lavorare in fabbrica da cui escono dopo due o tre mesi trasformati in asini, tori, cammelli ecc. (la solita 'punizione' degli adulti, come già ne *La città degli animali*), tranne alcuni che si salvano perché si schierano con i bambini. Qui sembra che il discorso si faccia più preciso, più articolato, distinguendo gli adulti in due schiere. Ma la separazione degli adulti non obbedisce a nessuna discriminazione politico-sociale; non sono gli adulti sfruttati a collocarsi a fianco dei bambini, fronte avanzato nello schieramento di tutti gli oppressi, ma sono semplicemente alcuni adulti che illuministicamente « hanno capito che i bambini avevano ragione »<sup>39</sup>. Né d'altra parte siamo dinanzi a un legame organico, dialettico, fra bambini e adulti alleati, ma piuttosto a un rapporto fra gruppo infantile in posizione dirigente e adulti subordinati, costretti anch'essi a lavorare, « per costruire palle, biciclette, giocattoli »<sup>40</sup>, cioè quasi una sorta di minor punizione inflitta agli adulti che si sono

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 242.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 245.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

ravveduti rispetto alla maggior punizione della metamorfosi animale per gli adulti incorreggibili. Resta insomma la contrapposizione di fondo bambini-adulti, ed è lo stesso Sanfilippo ad avvertirlo introducendo il testo, in cui osserva come venga meno il tema della famiglia, presente nel lavoro *La città degli animali*: « e tendono anche a non comparire le varie artificiose divisioni dell'umanità o le sue sfumature. Ciò per arrivare diritto e subito alla rappresentazione dell'incontro-scontro dei due protagonisti, all'espressione cioè dell'impossibile superamento della dicotomia costituita dai due personaggi principali della storia: gli adulti ed i bambini »<sup>41</sup>. A parte alcune considerazioni secondarie (che significano le « artificiose divisioni dell'umanità »? sarebbero per caso quelle che oppongono adulti sfruttati ad adulti sfruttatori?), resta confermato, nella visione del Sanfilippo, il valore sostanziale della contrapposizione adulti-bambini. Ed è allora proprio su questo solido fondamento che può determinarsi, subito dopo, la controffensiva degli adulti che in una notte riportano tutto come prima. Al mattino i bambini si alzano e si ritrovano chiusi dentro le case. Stanno per rassegnarsi, ma arriva una nube, i bambini salgono sopra e vanno via, « in un altro mondo, in alto »<sup>42</sup>, cantando una canzone che dice la loro liberazione dall'universo degli adulti:

Bambini del mondo, trionfa il verde  
a terra le case, s'innalzano i prati.  
Dov'è il nostro sole che è grande e patriota?  
Con noi lo vogliamo fin quando si può.  
Lasciam, lasciam, lasciam, lasciam!

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 241.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 247.

Lasciamo gli adulti dentro le fabbriche  
evviva i bambini noi siamo i più forti,  
noi siamo i figlioli del nostro gigante  
con noi lo vogliamo fin quando si può.  
Noi siamo i figlioli del nostro gigante  
con noi lo vogliamo fin quando si può.  
Noi siamo i figlioli del nostro gigante  
con noi lo vogliamo sin quando si può<sup>43</sup>.

I bambini lasciano, sì, le fabbriche, ma appunto l'antagonismo è falso, nella misura in cui la fabbrica è una sfinge dal volto doppio, capitale e classe operaia al tempo stesso. I bambini di Sanfilippo evitano di scegliere fra capitale e classe operaia per una fuga nello spazio che è una fuga a ritroso nel tempo, verso un mondo precapitalistico. Per non dire che, comunque, siamo di fronte a una soluzione egualmente frustrante, dal momento che si tratta di una soluzione onirica, di una fuga sulla nube che si realizza solo nel sogno, nella fantasia.

Meno impegnativo, ma non meno significativo, è un « dibattito » registrato sempre nella stessa quinta elementare del Sanfilippo. Lo spunto è offerto da una fiaba di Gianni Rodari, *Il paese dei cani*. Il racconto di Rodari parla di un piccolo paese costituito da novantanove casette in cui « ogni cassetta aveva un giardinetto con un cancelletto, e dietro il cancelletto un cane che abbaiava »<sup>44</sup>. È l'isolamento piccolo borghese (le donne sono tutte massaie, « novantanove massaie »)<sup>45</sup> che si chiude quindi, giustamente, con una trasformazione degli abitanti in cani. Ma la fiaba è piuttosto

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> G. RODARI, *Favole al telefono*, Torino, Einaudi, 1971, p. 105.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

esile, e la connotazione negativa di quel mondo angusto non è che si espliciti in termini di una troppo evidente tipologia sociologica, al di là della proposta di Giovannino Perdigorno al sindaco per rimediare alla situazione (« Primo, fate abbattere tutti i cancelli, tanto i giardini cresceranno benissimo anche senza inferriate »)<sup>46</sup>. Non stupisce quindi che nel corso del « dibattito » i bambini non riescano a sottolineare questa potenziale carica demistificante di un certo modo di concepire e di impostare i rapporti sociali, dentro un determinato modello di società. Sorprende invece che il Sanfilippo non riesca a condurre i bambini a comprendere come il nodo di tutta la fiaba sia in quei novantanove « cancelli » posti a difesa della proprietà privata, a partire dai quali si spiega tanta individualistica chiusura degli abitanti. È indubbio che Sanfilippo tenta ripetutamente di portare l'attenzione dei bambini su quella giuntura tematica e ideologica<sup>47</sup>, ma è anche vero che non insiste, che di fronte alla 'sordità' dei bambini, finisce per lasciare cadere il tutto, e quindi, in definitiva, finisce per lasciare campo

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 106.

<sup>47</sup> « Ma, se avevano i cani da guardia è segno che avevano paura »; « Prima di continuare e fare parlare gli altri, io volevo un attimo dirvi: riflettete un momento su quest'altra frase: '(Perdigorno) Si fece ricevere dal sindaco e gli disse: Io un rimedio sicuro ce l'avrei: prima fate abbattere tutti i cancelli, tanto i giardini cresceranno lo stesso anche senza inferriate, secondo mandate i cani a caccia: si divertiranno di più e diventeranno più gentili, terzo fate fare una bella festa da ballo e dopo il primo valzer imparerete a parlare di nuovo. Il sindaco gli risponde bau bau. — Ho capito — disse Giovannino — il peggior malato è quello che crede di essere sano' »; « Alberto — Ecco, io penso che Perdigorno cerca di aprire la chiusura che c'è tra questi uomini, invece gli altri non vogliono. Franco — Con quale metodo cerca di modificarli? » (F. SANFILIPPO, *Una fiaba. Dibattito*, in AA. VV., *Invito alla drammatizzazione*, Quaderni del Teatro Stabile di Torino, 25, 1972, pp. 112, 113, 115).

libero alle interpretazioni riduttive e coscienziali dei bambini, per i quali infatti i cancelli non proteggono dei beni materiali, ma difendono da paure interiori, psicologiche (alla notazione di Sanfilippo che i cani da guardia significano una paura di qualche cosa, ribattono: « Sí. Ma non si sa di che cosa. Avevano una paura che regnava dentro se stessa »<sup>48</sup>; e ancora: « Se tolgono il cancelletto non avrebbero piú timore, uscire nel mondo, non chiudersi dentro di sé »)<sup>49</sup>. Si tratta di un esempio piuttosto clamoroso dei limiti politici di un processo educativo in cui l'educatore-adulto abdica alle sue responsabilità, rifiuta il ruolo, che gli tocca, di chiarificatore dei problemi, restringendosi a una pura funzione di creatore di stimoli, di suscitatore di energie represse e coartate.

### *III – 3. Tra storia e politica, tra fughe indietro e fughe in avanti: populismo e pacifismo.*

Molto diversi, rispetto a queste ultime considerazioni svolte a proposito di Sanfilippo, si presentano invece, almeno apparentemente, gli esperimenti condotti a Torino dalla Compagnia dei Burattini diretta da Giovanni Moretti, che opera stabilmente al Teatro dell'Angolo, teatrino del centro cittadino, ma con tentativi di intervento in quartieri popolari e in varie scuole della città. Moretti è così lontano da una abdicazione al ruolo dell'adulto da presentare le sue operazioni teatrali non come azioni-canovaccio ma come veri e propri testi, completamente elaborati dal punto di vista del copione. E tuttavia ciò non significa neces-

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 113.

<sup>49</sup> *Ivi*, pp. 113-114.

sariamente riproporre la formula tradizionale del teatro per ragazzi, fatto dagli adulti. L'originalità degli spettacoli di Moretti consiste proprio in una certa flessibilità del testo, che si apre continuamente agli apporti dei bambini spettatori, che sollecita anzi questi contributi. Non solo gli attori escono allo scoperto tenendo in mano i burattini (burattini a bastone) e recitano in mezzo ai bambini, ma dialogano con essi. Per esempio occorre scrivere una lettera al re: e sono i bambini a dettare le richieste al re. S'intende che il dialogo è guidato, nel senso che gli attori intervengono laddove i bambini non riescono a individuare i punti fondamentali, essenziali per la prosecuzione del discorso drammaturgico. Si tratta, nel complesso, di un sapiente impasto di spontaneità infantile e di direzione dell'adulto.

Altro discorso va invece fatto per quanto attiene alla scelta dei testi. I due spettacoli di questo tipo offerti dalla Compagnia sono *Massimone e il re troppo mangione* e *Il tradimento di Mangiapane*, entrambi di Luisa Accati, due drammatizzazioni 'storiche' ispirate rispettivamente alla Rivoluzione Francese e al conflitto fra contadini e signori feudali. La prima osservazione da fare è che con tutte le contraddizioni che il bambino vive (nella famiglia, nella scuola, nel quartiere, ecc.) non ha molto senso proporgli le contraddizioni storiche di un passato piú o meno archeologico. Certo i due testi si inseriscono in un disegno generale di costituzione di « una serie di spettacoli riferiti al manuale di storia che i ragazzi posseggono »<sup>50</sup>, in un progetto cioè di drammatizzazione nella

<sup>50</sup> COMPAGNIA DEI BURATTINI DI TORINO, Notiziario, 1, ottobre 1972, p. 5 (ciclostilato).

scuola di momenti di storia. Ma proprio nella misura in cui c'è nello studente una *estraneità* nei confronti della scuola (dalle elementari all'università), la drammatizzazione scolastica si assume tutto intero un compito di mediazione, di disciplinamento, di controllo delle spinte eversive che nascono dal basso (quando pure, questa funzione, riesce a svolgerla: in una recente recita straordinaria per le scuole elementari delle Valllette di Torino, Moretti aveva appena finito di introdurre un altro spettacolo della Accati, *La riconoscenza non è del terzo mondo*, presentandolo come «una specie di lezione di geografia», che da un pubblico compatto di cinquecento bambini si è levato un urlo incredibile di protesta, che ben traduceva, appunto, tutta l'estraneità infantile alla scuola, compresa quella avanzata, *a tempo pieno*).

D'altra parte vale la pena di dare uno sguardo più attento, portato dentro lo snodarsi delle strutture drammaturgiche dei testi. E valga come primo campione *Massimone e il re troppo mangione*. Lo spettacolo si apre con la voce del Narratore: « C'era una volta un paese bellissimo: vi scorrevano lunghi fiumi pieni di acqua fresca. Crescevano alti e grandi alberi verdi, boschi e foreste profumati di funghi. Sulla campagna splendeva sempre un sole tondo che faceva sbocciare tantissimi fiori. I contadini avevano un gran da fare a raccogliere la frutta, il grano e i fiori: sudavano e si affaticavano tutto il giorno ». È il *topos* involontariamente letterario del *locus amoenus* che qui dovrebbe agire in funzione di una campagna vista populisticamente in una prospettiva idillica, in cui appunto il sole splende sempre tondo e gli alberi sono alti grandi e verdi. Così è proprio a questa esigenza profonda (tutta mitica) di adesione alla campagna che

obbedisce l'inserzione patetica del galletto Agostino fatto prendere dal re perché sia cucinato dal cuoco, con le proteste della gallina Nerina per il rapimento del « marito » (e sorvoliamo su questo concepire i rapporti sessuali fra gli animali in termini matrimoniali). Ma in verità il bambino di città guarda a galli e galline con un atteggiamento abbastanza straniato, comunque con un punto di vista assai più prossimo a quello del cuoco, tipico cioè di chi galli e galline è abituato a mangiarli anziché a parteggiare per essi. Ma il populismo dello spettacolo è soprattutto nello sforzo costante e martellante degli attori di delineare una opposizione Re-Popolo: da un lato la realtà tutta maligna del mondo aristocratico, e dall'altro lato non la *classe*, ma, appunto, il *popolo*. La classe che si annulla nel concetto più vasto di popolo, di ‘società civile’<sup>51</sup>. Dunque sì i contadini, ma, accanto a loro, alla testa di loro, l'orafo Massimone, esponente della borghesia francese, che si ribella al re in nome della libera iniziativa di commercio (il re lo vuole tenere tutto per sé, a lavorare a corte solo per lui, ma l'orafo ribatte: « Vi ringrazio Maestà, ma io lavoro per chi mi pare e dove mi pare »). Il risultato di questa insistenza degli attori è che spesso i bambini, quando scrivono la lettera al re con le richieste, firmano « Il Popolo », oppure intervengono con battute in cui, alla fine, definiscono il re « prigioniero del popolo », parlano di « popolo alla riscossa » ecc.

<sup>51</sup> « Qual'è il valore ideologico del riformismo capitalistico, qual'è il tentativo politico dello stato programmatore del capitale collettivo, ossia 'nell'interesse generale sociale'? Abolire la distinzione di classe, negare la differenza tra operaio e cittadino » (N. LICCIARDELLO, *Proletarizzazione e utopia*, in « Contropiano », 1968, 1, p. 111).

Proprio a partire dalla individuazione di questa tematica populistica riesce chiaro il discorso sulla violenza portato avanti da questi spettacoli. *Massimone e il re troppo mangione* è una drammatizzazione storica della Rivoluzione Francese in cui però viene completamente tagliata la violenza tutta reale e storica del Terrore borghese. Per i sani bambini della scuola borghese il terrorismo resta un'invenzione di Settembre Nero. Dalla storia viene espunto proprio il momento fondamentale del processo storico, la violenza come risolutrice dei rapporti fra le classi. L'elemento più interessante del testo e dello spettacolo è proprio lo sforzo continuo di occultamento della realtà della violenza, in tutti i suoi risvolti: la violenza statuale e la violenza delle forze rivoluzionarie; e la stessa violenza che emerge dalle proposte dei bambini. I soldati sono l'espressione della violenza statuale, il braccio armato della società costituita. Il testo non spinge veramente molto in questa direzione, ma certo non autorizza la soluzione tutta buffonesca che ne offrono gli attori. Per esempio quando il re impone al generale di mandare dei soldati di ronda per la campagna, gli attori inseriscono un lungo intermezzo mimico. Il generale ordina di stare in riga, di fare dietro front, front a destra, front a sinistra, e i due soldati immancabilmente si confondono, non stanno allineati, oppure facendo dietro front si scontrano fra di loro o con il generale, suscitando naturalmente le risa dei bambini spettatori. Quando poi i soldati vanno per la ronda, rivelano gestualmente di avere più paura dei contadini. È chiaro però che una rappresentazione di questo tipo, ironico-giocosa, significa togliere carica drammatica (e realistica) alla dimensione repressiva del soldato. Il soldato non è più violenza istituzionalizzata, mano militare

dello sfruttamento, ma è una realtà umana, amica, persino ridicola. D'altra parte Massimone prende un bastone e picchia ripetutamente i due soldati facendoli scappare. È vero che li percuote colpendoli da dietro, ma i soldati non hanno nessuna reazione; non c'è combattimento, c'è solo la fuga. Tutto questo vuol dire mistificare la sostanza di violenza che il soldato incarna, illudere sulle possibilità di batterlo. Né si tratta poi solo di questo episodio. Tutta la rappresentazione dei soldati obbedisce a questa legge. Si veda all'inizio il generale e il soldato che ritornano alla reggia dopo la vana ricerca di Massimone. Il re chiede loro come è andata l'indagine e loro rispondono in modo comicamente imbarazzato, sì da sottolineare insomma il loro insuccesso. E anche il fatto che l'inseguimento di Massimone sia molto insistito vale, sì, a prolungare un momento pedagogicamente importante (nel senso che la vicenda avviene *fra* i bambini), ma vale anche a prolungare il momento dello scacco dei soldati, a fissare con forza nella mente dei bambini l'immagine della sconfitta dei soldati.

Simmetricamente a questa rappresentazione della forza repressiva in termini di violenza attenuata sino a scomparire come tale, si offre la mancata messa a fuoco della violenza rivoluzionaria. La vittoria di classe della borghesia e dei contadini non può non passare attraverso un processo di militarizzazione, per quanto embrionale e spontaneista, delle masse. Ma tutto il testo (e la realizzazione scenica) sospingono nel senso di negare questa realtà. È assente per l'esercito rivoluzionario qualsiasi riferimento al tema delle armi. La cosa è tanto più strana nella misura in cui i bambini, almeno i maschi, hanno moltissima pratica, nel quotidiano, di armi. Ma qui è il punto. La vicenda allude

a un rivolgimento sociale (il popolo al posto del re, sia pure un popolo egemonizzato dalla borghesia); legare qui il motivo delle armi non significherebbe la innocente pistola del *cow-boy*, ma significherebbe evocare il mito del guerrigliero, Che Guevara, ecc. Equivarrebbe a sfruttare la consuetudine militare dei bambini per pistole, fucili ecc. per innestarvi una consapevolezza politico-militare della necessità dell'armamento come passaggio teorico-pratico indispensabile per uno sbocco rivoluzionario vincente. Così lo scontro con i soldati è risolto nel senso che i contadini fanno prigionieri i soldati con tecniche da agguato. E, a scanso di pericoli, i soldati sono catturati con... la rete. Cosa c'è di più innocente di una rete (che suscita l'idea della caccia alle farfalle: e non importa se anche questa fantasia è molto letteraria, dal momento che il bambino sepolto nella città di cemento ha scarse possibilità di esercitarsi nella caccia alle farfalle)?

Resta da fare, da ultimo, il discorso sulla violenza che è nelle proposte e negli interventi dei bambini. I bambini, appena stimolati, reagiscono con una grossa fuoriuscita di violenza. È la risposta alla repressione e alla violenza che i bambini soffrono giornalmente (nella famiglia, nella scuola, nel sociale, ecc.). L'impostazione politicamente corretta consisterebbe nel dare fondamento di classe a questa violenza, indirizzarla contro gli obiettivi politicamente rilevanti. Ma anche laddove manca l'individuazione politicamente precisa del reale 'avversario' dei bambini, sembra opportuno lasciare ai bambini la possibilità di uno sfogo violento, come risarcimento della violenza subita continuamente, sistematicamente. Ma proprio qui, ancora una volta, interviene l'opera smussatrice degli attori. Se le proposte dei bambini nel finale, quando il re è fatto pri-

gioniero, sono oscillanti intorno ai vari tipi di morte da infliggergli, gli interpreti si sforzano di assecondare costantemente le proposte più moderate (il re deve andare in esilio, anche il re deve lavorare, ecc.).

Lo stesso discorso vale in fondo anche per il secondo spettacolo, *Il tradimento di Mangiapane*, ambientato in un generico Medio Evo. Anche qui contadini oppressi, questa volta da un guerriero, Rinaldo, che si è offerto di difenderli dalle scorriere dei barbari, ma che poi si è autonominato «duca Mangiapane». Ha fatto costruire un castello per proteggere i contadini dai barbari, ma poi l'ha trasformato in una sua reggia esclusiva, strumento di controllo sui contadini stessi. E una volta di più il populismo filo-contadino mostra la corda, smascherato com'è dagli stessi bambini che finiscono per parteggiare per il guerriero. E non può che essere così. Da un lato c'è la povera contadinella pacifista, Marianna; dall'altro lato c'è il fascinoso burattino che impersona Rinaldo-Mangiapane, tutto risonante di metallo, pennacchio in testa e lancia e scudo in mano. È naturale che il baldo guerriero risulti assai più seducente dell'umile e sprovveduta portavoce del pacifismo. Così quando gli interpreti chiedono ai bambini spettatori se ha ragione Rinaldo (che vuole istruire alle armi un numero ridotto di vilani, per costituire insomma un corpo separato che con l'apparenza di difendere la comunità, vivrà sfruttando il lavoro degli altri) o Marianna (che vuole che il guerriero educhi tutti indistintamente alle armi, sì da creare un popolo-esercito in grado di lavorare e di difendersi contemporaneamente), i bambini nella stragrande maggioranza dei casi si dichiarano in prevalenza a favore di Rinaldo. Ciò che colpisce il bambino (e in particolare il maschio, che ha sempre funzione

trainante all'interno del pubblico infantile) è ovviamente proprio l'uso e la pratica della violenza, come contrassegno del potere, del dominio sulle cose e sulla realtà. Non a caso se c'è un momento in cui i bambini scoppiano per lo piú a battere le mani in modo tutto spontaneo, fragoroso, irrefrenabile, è quando arrivano i barbari e Rinaldo da solo li sconfigge (movimento mimico di scontro in proscenio). Ma — si badi bene — è la violenza di per sé che incanta ed attrae, e non il fatto che questa violenza sia contraddistinta con un segno positivo o negativo. Cosí i bambini che applaudono entusiasti alla prova di forza di Rinaldo, si slanciano con una vera furia devastatrice a distruggere il castello di Rinaldo diventato Mangiapane. È eccezionale la carica di violenza che spinge i bambini ad abbattere il castello, gettando a terra i cubi di polistirolo espanso di cui il castello è fatto, in una frazione di tempo veramente minima. Insomma dal plauso alla violenza *di* Rinaldo all'entusiasmo per la violenza *sulla* Rinaldo. Ma qui allora è veramente il punto. Si tratta cioè di utilizzare questa predisposizione infantile per costruire, a partire di qua, un mito rivoluzionario, una figura di guerriero proletario (*contadino*, se proprio si vuole). Fare invece dell'eroe della rivoluzione un pacifista, la semplice e modesta Marianna, significa condannare alla sconfitta la bandiera della riscossa dei ceti sulbalterni.

Di qui, non a caso, deriva una conseguenza strutturale-tematica abbastanza grave. Proprio perché il popolo contadino è *buono e pacifista*, esso sarà incapace di assumere la scelta della lotta al tiranno, allo sfruttatore. Mangiapane sarà, sí, sconfitto, alla fine, ma utilizzando le contraddizioni interne al campo nemico, piuttosto che per merito di una decisa iniziativa

dal basso. I villani che si sono trasformati in soldati agli ordini del nuovo duca, sono scontenti perché Mangiapane non concede loro una parte soddisfacente della ricchezza sottratta ai contadini con le razzie. A partire da questo scontento si crea la possibilità di un riavvicinamento soldati-contadini, in funzione di un fronte comune contro Mangiapane. Ma a proporre l'accordo, a gettare le basi di una azione unitaria sono ancora una volta i soldati. Insomma il punto di vista contadino è sempre subalterno. Se in *Massimone* l'iniziativa era del 'borghese' Massimone e i contadini funzionavano da massa di manovra, di appoggio, qui silenziosamente l'egemonia è dei soldati.

Ma se le drammatizzazioni storiche di Moretti-Accati sono una sorta di fuga indietro, nel tempo (ma solo rispetto a quel 'presente' che sono le contraddizioni reali, *hic et nunc*, che vive il bambino, e in particolare il bambino proletario: che per il resto le operazioni della Compagnia dei Burattini di Torino sono tutt'altro che sprovviste drammatizzazioni asetticamente 'storiche', nel senso scolastico del termine, che anzi sono tutte tese, al di sotto dell'apparente veste 'archeologica', a portare avanti un discorso attuale, di collaborazione a una linea politica precisa, riformista, populista e democraticisticamente pacifista), in qualche caso è dato assistere a un rovesciamento speculare, a una fuga in avanti, non piú nel tempo — che rimane il tempo di oggi, nostro — ma nello spazio. Dai conflitti di classe del Medio Evo e della Rivoluzione Francese — saltando a pié pari i conflitti di classe della nostra società tardo-capitalistica — si passa d'un balzo ai conflitti di classe della lontana America Latina. È quanto avviene nell'ultimo spettacolo della Compagnia, *La riconoscenza non è del terzo*

*mondo*, sempre della Accati, ma questa volta di taglio diverso rispetto ai due precedenti, cioè più tradizionale nel senso dello stacco attori-spettatori, cioè è quasi nulla la partecipazione dei bambini allo svolgersi della vicenda. Siamo in un piccolo paese del Venezuela; un contadino che lavora (il solito populismo filo-contadino della Accati), e mentre zappa esce uno zampillo di petrolio. Il petrolio è ricchezza, i contadini sono felici, si ripromettono una vita migliore, ma per estrarre petrolio occorrono macchinari speciali, per i quali necessitano soldi, molti soldi, troppi per i poveri villani, che se ne vanno via così sconsolati dopo l'iniziale euforia. E a questo punto entra in azione il capitalista USA che impianta il macchinario e il personale tecnico necessario per procedere all'estrazione del petrolio. Quando i contadini tentano di ribellarsi e di ributtare a mare i tecnici statunitensi, arrivano i *marines* con il mitra (un telone su cui sono disegnati sette soldati con mitra imbracciato) che mettono a tacere il popolo e poi vengono fissati a una parete, cioè si stabilisce il presidio militare *yankee*. Fino a questo momento il racconto teatrale è un pregevole pezzo didattico sullo sfruttamento coloniale (anche se il punto di vista continua a restare quello del contadino anziché — o diciamo: *e non anche* — quello dell'operaio che lavora nel settore del ferro e del petrolio). Qui inizia però la parte più confusa, teatralmente e politicamente, dello spettacolo. Sono passati degli anni e il contadino Douglas — un ragazzo nella prima sezione dello spettacolo — è diventato il guerrigliero Douglas Bravo operante nel Falcón.

Ma qui è il punto: il moderatismo politico del testo e della realizzazione scenica non lascia assolutamente capire che il contadino Douglas si è trasformato nel

comandante Douglas Bravo. Nessun cambiamento di vestito, né solo un'arma che si aggiunga all'abito precedente, a significare la metamorfosi da contadino in guerrigliero. Davvero una paura ossessiva, questa delle armi. È vero che i *marines* sono armati (anche se si tratta solo di un *disegno*), e che il capitalista, quando Douglas, alla testa delle masse contadine, va a protestare, si presenta con cinturone e pistola, ma qui è proprio l'incredibile perbenismo democraticistico: le armi le hanno soltanto i 'cattivi', gli oppressori; gli oppressi no, si libereranno dallo sfruttamento, ma come? Accalappiando i *marines* con la rete? o con la scheda elettorale? Il rifiuto della violenza è tutto esplicito e così teorizzato: che non è possibile opporsi ai *marines* con la forza poiché loro hanno la forza, le armi, e i poveri contadini non hanno nulla. Sicché il programma di guerriglia si risolve in un « fargliene di tutti i colori », nella fattispecie nel sabotare la produzione di petrolio diretta agli USA gettando « pipí di camaleonte » negli oleodotti. Il petrolio così contaminato paralizza la vita della società statunitense; il presidente Nixon, constatato che « la riconoscenza non è del terzo mondo », ordina al proprio generale « di sterminare i venezuelani ». Ma il momento dello scontro armato, naturalmente, è soppresso. Convinti che i *marines* spareranno, i pacifici guerriglieri decidono che « bisogna combinare un altro scherzo », e di notte vanno di soppiatto agli alloggiamenti dei nemici. Luci soffuse in scena, a indicare l'atmosfera notturna; sottofondo musicale di uno strumento a bocca che suggerisce una nenia che invita al sonno gli incauti *marines*; i guerriglieri con passi furtivi staccano dal muro il telone con su dipinti i soldati *yankees*, lo piegano e ripiegano con studiata lentezza, fino a

ridurlo alle dimensioni di un ridotto quadrato, poi se lo palleggiano, mimando, mentre sulla prua della nave ancorata nel porto venezuelano compare il capitalista: i guerriglieri gli sbattono in faccia il telone—pacchetto e finisce lo spettacolo. Già in qualche replica—variante de *Il tradimento di Mangiapane* i soldati approfittavano della notte per far prigioniero nel sonno il tiranno: senza lotta e senza dolore è la vittoria dei *buoni*. Dalla storia alla politica, dal passato al presente, dall'Europa alle Americhe, cambiano le coordinate, ma resta identico e intatto il nodo di messaggi consegnati alle menti dei bambini: il *popolo* e non la *classe*; la certezza rassicurante della vittoria, che non potrà mancare, ma che avverrà, misteriosamente, senza guerra, senza sofferenza di lacrime e di sangue.

### *III – 4. Presa di coscienza delle contraddizioni e soluzioni riformiste.*

Al di là delle mistificazioni del vitalismo gioioso del 'fare', delle contrapposizioni fuorvianti bambini-adulti e delle fughe indietro e in avanti, nella storia e nella politica terzomondista, sta un ampio materiale, variamente modulato, dove la nota costante è però lo sforzo di individuare una serie di contraddizioni reali, concrete, materiali, vissute dai bambini sulla propria pelle, nella famiglia, nella scuola, nel quartiere, nel paese. Il progetto politico entro il quale si inserisce, in prospettiva, la soluzione di queste contraddizioni è però, sempre, sia pure con sfumature diverse, il riformismo, la collaborazione di classe, l'accettazione di un ruolo subalterno dentro il piano di sviluppo del capitale. Nella *Storia di Carmelo*, drammatizzazione di una quinta elementare della « G. Casati » di Torino

(animatrici Loredana Perissinotto e le due insegnanti Francesca Gazzotto e Daniela Gariglio), è di scena un contadino del sud, Carmelo, « costretto a vendere il suo campicello, ormai non sufficientemente redditizio »<sup>52</sup>, che va così a lavorare prima a Torino e poi a Stoccarda, come operaio della Mercedes. È il tracciato rosso dell'emigrazione che spinge l'operaio-massa dal sud al nord dell'Europa, alla ricerca di un salario. Ma qui, in una prospettiva anacronistica da operaio professionalizzato, Carmelo insegue non un 'reddito' ma un 'lavoro' (non a caso il sottotitolo suona: « Avventure e disavventure di un emigrante alla ricerca di un lavoro »). La drammatizzazione si inserisce non per nulla in una indagine della classe il cui « centro d'interesse » è costituito, in quell'anno, dal tema « Il lavoro nel tempo e nella società di ieri e di oggi »<sup>53</sup>. Mentre le avanguardie politiche fanno del *salario garantito*, del rifiuto di legare salario e produttività, l'asse teorico-pratico di unificazione intorno alla classe di tutti gli strati subalterni, dai braccianti del sud ai disoccupati, mentre la prospettiva strategica è il *rifiuto del lavoro*, le avanguardie della classe insegnante battono e ribattono nella testa dei bambini che solo il lavoro resta la misura della possibilità di vivere. Lo spazio complessivo entro il quale si articola la storia di Carmelo è insomma quello della costituzione italiana, della lotta per la realizzazione della costituzione (di « ricerche fatte dai ragazzi su giornali, riviste e sulla Costituzione Italiana intorno ai temi della emigrazione all'interno e all'estero, del lavoro e delle varie forme di assistenza sociale » parla infatti la

<sup>52</sup> *Storia di Carmelo*, in *Invito alla drammatizzazione*, cit., pp. 22-23.

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 17.

Perissinotto piú avanti)<sup>54</sup>. Non stupisce allora che le tre soluzioni per un finale 'aperto' siano tutte e tre molto 'costituzionali': « 1) Carmelo resta in Germania e la famiglia lo raggiunge; 2) Carmelo torna a lavorare a Torino alla 'Fiat' e chiama la famiglia a Torino; 3) con i risparmi, acquista un pezzo di terra al suo paese, dove ritorna a fare il contadino (questa volta il campo è sufficientemente redditizio) »<sup>55</sup>. Si smaschera qui, una volta di piú, tutta la falsità e l'ipocrisia della spontaneità infantile, dei finali aperti, ecc. I finali sono cosí poco 'aperti' da essere tutti finali di integrazione nel sistema. Carmelo è uno stranissimo contadino–operaio alla ricerca di un reddito, dal meridione a Torino, da Torino a Stoccarda, che nel suo lungo cammino non incontra mai altri operai, non scopre mai la forza della classe operaia, organizzata o disorganizzata, cosciente o spontaneista. I punti di riferimento di Carmelo restano la famiglia da un lato e l'imposizione massiccia del lavoro dall'altro. Una volta assicurata la ricostituzione del nucleo familiare e garantito il lavoro, arriva l'*happy end*. Fra tante soluzioni 'aperte' manca almeno questa: che Carmelo resta a lavorare in Germania (o torna a Torino alla Fiat), e intanto partecipa alle lotte operaie, per migliorare la sua condizione di vita, per lavorare di meno e guadagnare di piú, fino alla distruzione del sistema fondato sul lavoro salariato. Tutt'al piú la discussione resta indecisa fra le prime due soluzioni da un lato e la terza dall'altro, fra scelte del capitalismo avanzato (l'integrazione delle masse contadine del sud come proletariato industriale del nord, l'uso capitalistico del

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 24.

sottosviluppo) e nostalgie anacronistiche di un paleo-capitalismo legato al mito del ritorno alla terra, della riconversione dell'operaio in contadino.

Un panorama piú ampio di problemi emerge nei lavori di Giuliano Scabia, per esempio ne *Il teatrino di corso Taranto* e ne *Forse un drago nascerà*, già citati. È la lezione nozionistica, autoritaria; la mancanza di spazio per giocare, la presenza ossessionante delle immondizie in un quartiere–dormitorio della metropoli<sup>56</sup>. Anche qui però, come sempre, c'è l'incapacità dei ragazzi di andare al di là della percezione dei problemi, di inquadrarli dentro un disegno globale, suscettibile di spiegarli e quindi di gettare le basi per una loro soluzione, piena, completa. Si veda questa scenetta del ladro portato in tribunale in *Forse un drago nascerà*: « Il giudice viene interpellato come 'tribunale': emette giudizi inappellabili/giustizia sentita a livello infantile come qualcosa da non discutere non mettere in dubbio »<sup>57</sup>. Scabia registra il modo scorretto, subalterno, con cui il bambino sente la giustizia borghese, ma manca appunto il momento della 'correzione', dell'intervento chiarificatore dell'adulto. D'altra parte nel brano che introduce lo 'schema pieno' realizzato a Pescara, quartiere popolare di S. Donato, lo stesso Scabia è molto preciso nell'indicare il significato e i limiti della sua operazione. Egli sottolinea come il Teatro Vagante (un furgone mascherato con dentro tutto il materiale occorrente — colori pennelli ciclostile ecc. — per una realizzazione che dura tre giorni e coinvolge tutto il quartiere o il paese)

<sup>56</sup> Cfr. *Il teatro dei ragazzi*, cit., rispettivamente pp. 27-28, 46; e G. SCABIA, *Fondazione della città di X*, cit., p. 29.

<sup>57</sup> *Il teatro dei ragazzi*, cit., p. 46.

proponesse un'azione metaforica (costruzione di una città nuova in cui i bambini potessero scatenarsi, senza subire controlli gerarchici) che si scontra con la realtà (la città reale in cui i bambini sono comandati, bloccati, repressi), e conclude: « L'impatto fra i due modi di essere e di fare era traumatico. Ma come recuperare politicamente questa spaccatura? »<sup>58</sup>. E poco avanti: « In questo tipo di esperimenti (soprattutto in quelli di breve durata) resta sempre il problema del *dopo*: che cosa avviene *dopo* che si è partiti? Ebbene, spesso avviene poco o nulla e molto più spesso nulla. Ma anche questo va messo nel conto, credo. Questi esperimenti per ora vanno fatti anche per aprire delle strade. Per mostrare che sono possibili, e che si possono generalizzare. [...] Il moltiplicarsi e il diffondersi del lavoro teatrale coi ragazzi mi sembra una prova che questo modo d'agire può dare qualche frutto. Non 'tutto e subito', ma 'un po' alla volta qualcosa'. La talpa è un antenato del drago (ma attenzione, che invece di draghi potremmo trovarci con un verme in più, una nuova materia scolastica, *animazione*) »<sup>59</sup>. Scabia intuisce la vanità politica dell'operazione, la sua occasionalità estemporanea (il problema del *dopo*) ma crede di salvarsi con il « un po' alla volta qualcosa » (salvo contraddirsi, e farsi venire il dubbio che il sistema possa gettarsi anche su questa strada e riassorbire tutto, sotto forma di materia scolastica). Se non fosse che esso non ha bisogno di integrare nulla, poiché la animazione è già tutta dentro il progetto di sviluppo del capitale; semmai si tratta, per le istituzioni, di offrire un quadro di riferimento capace di incorniciare

<sup>58</sup> G. SCABIA, *Fondazione della città di X*, cit., p. 25.  
<sup>59</sup> *Ivi*, p. 26.

la singola drammatizzazione all'interno di una garanzia di continuità. Come sempre le indicazioni più acute vanno nella prospettiva di una sollecitazione a una più rigorosa razionalizzazione da parte delle strutture ufficiali. Altro discorso quando invece quel *vuoto* fosse riempito dalle forze della sinistra rivoluzionaria, quando l'animazione si inserisce dentro una ipotesi di rovesciamento radicale dell'assetto sociale, se l'animazione operasse là dove (solo là dove) c'è il lavoro politico delle avanguardie di classe, le quali, ovviamente, *dopo*, non lasciano venire il nulla, ma *raccolgono* i frutti seminati. Non è qui in discussione l'estremismo verbale di una parola d'ordine — *tutto e subito* — (mutuata a un diverso contesto, dove ha ben altro significato); va benissimo il « un po' alla volta qualcosa », ma l'importante è che dietro la gradualità del processo ci sia un piano strategico preciso, duro, comandato dal partito (sia pure quell'informale 'partito delle lotte' cresciuto intorno a noi in questi anni di battaglie operaie), che fissa e detta tappe e scadenze intermedie. Senza di questo non c'è né drago né talpa, ma davvero solo il verme.

Le stesse osservazioni nascono dall'analisi del lavoro, parimenti già ricordato, di D'Aloisio e Perissinotto, *La mia, la tua, la sua, la nostra, la vostra, la loro... (vita)*. Ci sono una serie di interviste fatte dai ragazzi di una seconda media alla gente del quartiere. Affiorano non solo i problemi che già conosciamo (mancanza di verde per i giochi dei bambini, mancanza di servizi pubblici, asili, scuole, ospedali ecc.)<sup>60</sup>, ma tutto un ventaglio di posizioni che rivelano la manipolazione delle coscienze, l'imbottimento dei cervelli pro-

<sup>60</sup> Cfr. *Il teatro dei ragazzi*, cit., pp. 136, 141.

letari che finiscono per ragionare nei modi più squalidamente qualunquistici (la condanna senza appello della delinquenza predominante nel quartiere<sup>61</sup>, di cui sono responsabili i genitori che « non sono capaci di impartire la disciplina »<sup>62</sup>, e che comunque è dovuta al fatto che si tratta di ragazzi che « non vogliono lavorare »<sup>63</sup>; l'insofferenza per la vivacità dei bambini: « ci vuole un'ispezione, organi di controllo per mettere a posto tutti questi bambini, che sono troppo sfrenati, non hanno delicatezza per niente »)<sup>64</sup>, sino all'assurdo di un calabrese che osserva che Torino è diventata « una stupida e sporca città » perché ora « c'è circa il 50 per cento di meridionali e hanno portato il regresso »<sup>65</sup>. Ai luoghi comuni reazionari degli intervistati, gli intervistatori non sanno però opporre nulla, né la demistificazione di quei *miti*, né l'indicazione delle vere cause dei problemi emersi nei dialoghi. Non importa stabilire se questi limiti di preparazione politica sono dei ragazzi che fanno le interviste o degli animatori (o di tutt'e due). Ciò che conta e permane è il deserto teorico politico, che è in grado solo di registrare le contraddizioni, di evidenziare certe storture mentali dei proletari del quartiere, ma senza nessuna possibilità di direzione, di orientamento complessivo. O meglio, individuazione dei problemi, da consegnare alle forze politiche tradizionali — il progressismo borghese e i suoi alleati del movimento operaio ufficiale — perché ci pensino loro a eliminare gli aspetti più urtanti dell'aspetto capitalistico. Non a caso

<sup>61</sup> Cfr. *Ivi*, p. 135.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 138.

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 140.

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 139.

<sup>65</sup> *Ivi*, p. 133.

la stessa Perissinotto ingenuamente conclude: « Si può parlare in questa occasione di 'teatro politico'? Sí, se per politico non si intende partitico ma sociale, teatro di presa di coscienza di problemi sociali, umani, comuni ai ragazzi e alla gente »<sup>66</sup>.

Teatralmente assai interessante, ma politicamente molto debole, sia pure dopo un inizio convincente, è *La Scarpastrega*, che è invece un testo compiutamente scritto, dovuto a un gruppo di alunne dodicenni di una seconda media di Noventa Padovana, che si riunivano nel pomeriggio con l'insegnante di italiano per il doposcuola. A Noventa — informa l'insegnante, Mafra Gagliardi — c'è una tipica attività locale, la produzione di calzature su basi artigianali (lavoratrici a domicilio, pagate a cottimo, che ricevono le tomaie dalle fabbriche ed eseguono una serie di operazioni: tagliatura e incollatura delle fodere, ribattitura delle cuciture). In questi lavori le donne ricorrono alla collaborazione di bambine del paese, dai sette anni in su, che lavorano otto-nove ore al giorno per 1000-1200 lire settimanali. Assai pesanti le condizioni di lavoro: bambine chiuse in una stanza per ore e ore, alle prese con strumenti gravosi come il *maccherello*, sorta di grosso pestello per le ribattiture, a respirare gas emananti dal mastice. Le bambine lavorano prevalentemente d'estate, durante le vacanze scolastiche, ma spesso finisce che abbandonano la scuola (con la condiscendenza dei genitori: la solita mentalità di origine contadina per cui è importante che a studiare siano i maschi, le femmine non importa). Da questa particolare situazione economico-sociale trae spunto il testo, che è il risultato del lavoro e dell'improvvisazione delle

<sup>66</sup> *Ivi*, p. 124.

ragazze, coordinate dall'insegnante. Oltre metà delle ragazze della classe hanno esperienze pluriennali di lavoro di questo tipo<sup>67</sup>. La Scarpastrega è una scarpa gigantesca, con poteri magici, scarpa-strega appunto, che seduce tre alunne di Novanta, stanche della scuola, spingendole al lavoro con il triplice miraggio di non studiare più, imparare un mestiere e guadagnare molto. I tentativi di liberare le fanciulle falliscono, ma alla fine un ragazzo scalzo riesce a sottrarre alla strega, vincendone i poteri magici.

Si tratta, come è ovvio, di una specie di fiaba. Gli elementi favolistici sono abbastanza evidenti: la strega cattiva, cioè la Scarpastrega; le brave ragazze rapite (dalla Scarpastrega) e costrette a lavorare nel suo laboratorio; la liberazione ad opera dell'eroe maschile (presentato secondo il *topos* del giovane apparentemente debole, ma in realtà forte o comunque astuto)<sup>68</sup>. Ma non meno perspicui sono i livelli realistici del racconto drammatico. Si parte per intanto da una esperienza quotidiana, la noia della scuola da parte delle alunne; e si passa alla seduzione del lavoro come alternativa radicale della scuola stessa<sup>69</sup>. A partire dalla opzione per il lavoro (mistificata però moralisticamente sotto forma di 'rapimento' delle ragazze ad opera della strega) si chiarisce la realtà autentica del lavoro: prima come fatica brutale, disumana (il bellissimo finale della scena terza con la scansione osses-

<sup>67</sup> Per tutte queste notizie cfr. quanto dice la Gagliardi in *Il teatro dei ragazzi*, cit., pp. 95-96.

<sup>68</sup> Quando il ragazzo si offre di liberare le ragazze: « III AVVENTORE - Un ragazzetto come te? Cosa vuoi essere capace di fare tu fallirai subito in questa impresa, ci vuole uno forte e coraggioso. RAGAZZO - Ci proverò, forse non è tanto difficile, io almeno ho un po' di sale in zucca » (*Ivi*, p. 109).

<sup>69</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 101-102.

siva dei comandi, della costrizione al lavoro da parte di Forbici Maccherello e Mastice)<sup>70</sup>; e poi come sfruttamento, come salario di fame<sup>71</sup>. La Scarpastrega, anziché risolversi nei termini di una generica e astratta strega cattiva, non è altro che la personificazione delle angosce delle ragazze, del supersfruttamento cui sono sottoposte nei mesi estivi. Con la scoperta del lavoro come fatica abbrutente e sottosalario scoppia però la ribellione delle giovani, in un finale di scena, la quinta, piuttosto intenso, drammatico<sup>72</sup>. Il testo, politicamente corretto fino a questo punto, è notevole proprio per questa giusta intuizione: che sono le ra-

<sup>70</sup> « FORBICI - (parlando con voce stridula e rivolta alla prima ragazza) Avanti prendi queste tomaie, tagliale secondo la forma; attenta che vai storta! Devi andare più diritta! Devi essere più precisa! Devi andare più in fretta! MACCHERELLO - (parlando con voce grave e rivolto alla seconda ragazza) Prendi quella pelle e batti, più forte, più in fretta, più forte, più in fretta! MASTICE - (parlando con voce bassa e rivolto alla terza ragazza) Incolla non aver paura di sporcarti le mani. Sta' attenta, che se mi respiri troppo ti avveleno! Incolla, incolla! FORBICI - Taglia! MACCHERELLO - Batti! MASTICE - Incolla! FORBICI - Taglia! MACCHERELLO - Batti! MASTICE - Incolla! FORBICI - Taglia! MACCHERELLO - Batti! MASTICE - Incolla! (Il ritmo si fa sempre più incalzante e le ragazze lavorano sempre più in fretta!) » (*Ivi*, p. 104).

<sup>71</sup> Cfr. *Ivi*, p. 110.

<sup>72</sup> « RAGAZZE - Come?!!! Mille lire! Ma è impossibile! I RAGAZZA - Non è giusto, abbiamo lavorato una settimana intera otto ore al giorno! II RAGAZZA - Doveva darci di più! Doveva darci di più! Non è giusto! (Maccherello, Mastice, Forbici compaiono dietro le ragazze). MACCHERELLO, MASTICE, FORBICI - Al lavoro! Non dovete perdere tempo! Al lavoro! (Le ragazze cercano di fuggire, danno una spinta ai tre strumenti e si dirigono correndo verso la porta. L'hanno già raggiunta quando dalla parte opposta arriva la Scarpastrega che pronuncia la sua formula magica). SCARPASTREGA - Dove andate così in fretta? / C'è il lavoro che vi aspetta! / Mi dovete spazzolare / mi dovete lucidare... / Volete dei soldi guadagnare? / Venite, carine, a lavorare... (Vinte dalla forza dell'incantissimo, le ragazze ritornano sulle sedie e riprendono il loro lavoro) » (*Ibidem*).

gazze, da sole, a ribellarsi; che sono loro a trovare nella propria condizione di sfruttate i motivi per insorgere, a scoprirsi insomma una coscienza di classe. Così come è bene che la richiesta di soccorso dei genitori delle ragazze al vigile fallisca. Il vigile è una figura (un po' illanguidita invero) di autorità, è una forma *più pacifica*, senza pistola, di braccio armato dello stato capitalistico, dello stato dei padroni. È logico quindi che non possa (anzi, non debba) aiutare le ragazze a liberarsi dallo sfruttamento. Più problematico, meno *politico* e più *psicoanalitico*, il discorso sui genitori. Anch'essi infatti non riescono a sottrarre le figlie alla strega. Probabilmente con questo ruolo di impotenza dei genitori le ragazze hanno voluto *punire* i loro reali genitori che non solo non fanno nulla per risparmiarle al lavoro di aiutanti, ma anzi lo favoriscono (osserva la Gagliardi: « i genitori sono i primi a incoraggiare quest'attività delle loro figlie »)<sup>73</sup>.

Qui però cominciano a manifestarsi tutti i limiti politici di fondo dell'invenzione teatrale. L'intuizione di una lotta chiusa nella contrapposizione ragazze-Scarpastrega è abbandonata. È lasciato cadere cioè il principio che vittoria o sconfitta sono un fatto interno alla classe sfruttata. Che se le ragazze trovano in sé stesse la forza per sollevarsi, devono trovare parimenti in sé stesse la forza di vincere o di essere sconfitte. Avviene invece, a questo punto, che la situazione è sbloccata da un elemento estraneo, il ragazzo scalzo. Un finale di questo tipo finisce per essere consolatorio, compensatorio. E tuttavia, a pensarci bene, era anche possibile ridare significato (un significato *reale*, non puramente *fantastico*, cioè di adesione allo schema fa-

<sup>73</sup> Ivi, p. 95.

volistico della salvezza che viene sempre dall'esterno, imprevista e risolutrice) a questa figura di principe azzurro. Il ragazzo scalzo che giunge da lontano poteva essere l'organizzazione rivoluzionaria, il partito rivoluzionario che porta dall'esterno alla classe non la coscienza (visto che la classe, le ragazze, hanno già la coscienza) ma la materialità di un progetto pratico capace di vincere il nemico, di sconfiggere il capitale, la Scarpastrega. Qui è mancato l'intervento politico dell'insegnante. Il ragazzo — dice la stessa Gagliardi — è « una specie di *hippy* paesano »<sup>74</sup>. Nella misura in cui è un *hippy* e non un giovane Che Guevara, il testo perde irrimediabilmente la possibilità di un finale politicamente preciso. La Scarpastrega tenta di corrompere il giovane: gli offre delle scarpe, poi dei soldi, infine il potere politico sulle ragazze<sup>75</sup>. Il ragazzo rifiuta, ma è il senso di questo rifiuto che è ambiguo. Il ragazzo ricusa agli materiali, denaro e potere, ma in nome di un ideale anarco-libertario, individualistico. Ecco la sua risposta conclusiva: « Ma non hai ancora capito che queste cose non mi interessano? Io vivo povero e vagabondo. Non mi interessano i soldi, né la carriera. Voglio essere libero, pensare con la mia testa, conoscere il mondo, leggere i libri, imparare da tutti, non essere schiavo di nessuno »<sup>76</sup>. L'arrivo del ragazzo non è un puro elemento strutturale, favolistico, come forse crede la Gagliardi<sup>77</sup>. Il giovane trasmette un messaggio dell'oggi, del presente, ma, ap-

<sup>74</sup> Ivi, p. 99.

<sup>75</sup> « E allora ti nomino direttore capo del laboratorio. Ti insegnnerò la formula magica per far lavorare le ragazze. Ordinerai agli strumenti... » (Ivi, p. 112).

<sup>76</sup> Ivi, p. 113.

<sup>77</sup> Cfr. Ivi, p. 99.

punto, è il mito del mondo *hippy* anziché quello di Che Guevara. Nella misura in cui l'insegnante rinuncia a intervenire personalmente, proponendo un personaggio esemplare (il Che) che ovviamente è fuori dell'esperienza delle ragazze, le ragazze sono risospinte nell'ambito ristretto delle loro conoscenze, e finiscono per sentire come unica autentica alternativa alla società del capitale, del lavoro, la vita libera degli *hippies*, l'universo di *Easy Rider*. Senza poi la possibilità — per mancanza di strumenti concettuali adeguati — di verificarne le carenze, l'illusorietà, nel senso che quel modello esistenziale (come mostra peraltro lo stesso finale tragico del film) è del tutto impraticabile. Senza comunque capire che non è possibile pensare con la propria testa e non essere schiavo di nessuno finché c'è il capitale, che non è possibile ritagliare un'isola felice dentro la società dei padroni (se non come isola-ghetto, condizionata da una spada di Damocle pronta ad abbattersi quando gli interessi supremi del capitale lo vorranno). La grande aspirazione della pedagogia progressista — il rifiuto di *violentare* i bambini, di imporre loro miti e parole d'ordine — si svela in tutta la sua miseria. Il mancato esercizio di una *violenza di sinistra* (la proposta del Che come *exemplum*) significa solo abbandonare i bambini alla *violenza di destra*, alla violenza degli strumenti di massa in mano al capitale (la mitologia falsamente liberatoria dei figli dei fiori). È curioso però come neanche la pseudo opposizione *hippy*-capitale sia spinta fino in fondo. Se così fosse avvenuto il ragazzo, una volta liberate le fanciulle, le avrebbe condotte con sé (o almeno una delle tre, casomai sotto forma di matrimonio, secondo lo schema topico per cui l'eroe salvatore si unisce in qualche modo alla bella vittima). Qui invece, strap-

pate le giovani alla strega, il ragazzo si allontana solo, e contraddicendo il suo programma di libertà totale, impone alle ragazze di tornare all'oppressione della scuola. È probabile che le ragazze sentano come soluzione *loro*, autenticamente loro, quella *hippy*, ma che moralisticamente si reprimano, liquidando tale soluzione in nome della scuola, anzi — in un'impossibile e assurda mediazione — cercando di individuare nella scuola proprio lo strumento e lo spazio dove crearsi quella mentalità libera degli *hippies* (significativa la battuta del ragazzo alla Scarpastrega: «Che tu renda la libertà alle ragazze, che le lasci libere di andare a scuola, perché imparino a pensare con la loro testa, come è loro diritto... ») <sup>78</sup>.

Qui si smascherano però le ipotesi politiche che stanno dietro il testo. Che la scuola — la scuola di questi nostri giorni — abbia un valore formativo, nella direzione di una maturità critica, lo può pensare solo l'ultimo dei socialdemocratici. La scuola è presentata all'inizio come fastidiosa; qui diventa invece, improvvisamente, senza nessuna giustificazione, un fattore positivo. La vecchia scuola arcaica e nozionistica contro cui si scagliano gli insegnanti CGIL-Scuola è diventata inopinatamente una scuola criticamente stimolante, in cui vale la pena di andare. O meglio, la scuola è rimasta, dall'inizio alla fine, quello che era <sup>79</sup>. Ma la

<sup>78</sup> Ivi, p. 113.

<sup>79</sup> Si osservi il finale, quando alle tre ragazze liberate si avvicinano le compagne di scuola: «(Le compagne a una a una si avvicinano sempre più, pronunciando delle frasi inerenti agli argomenti della scuola: italiano, matematica, francese, scienze, musica. E come se sfogliassero tanti libri davanti alle ragazze). LE TRE RAGAZZE — Aspettateci veniamo anche noi. (Dicendo queste parole le tre ragazze si uniscono al gruppo delle compagne formando un semicerchio. Si capisce che tornano a scuola)». (Ivi, p. 114).

morale è appunto che anche la scuola più arretrata e autoritaria val meglio dello sfruttamento del lavoro a domicilio. È il progetto riformista della scuola come strumento di promozione sociale, di riqualificazione per il lavoro, di diritto allo studio, ecc., ma qui tanto più incredibile e improbabile quanto nemmeno si accompagna a un rinnovamento profondo delle strutture scolastiche. Per non dire che la scuola, comunque, riformata o da riformare, è un momento della strategia capitalistica, è un modo di funzionare come fabbrica di merce forza-lavoro da immettere, a vari livelli, nel ciclo produttivo, nella catena dello sfruttamento.

Molto più rigorosa, al confronto, la posizione dei doposcuola di quartieri fiorentini. Del gruppo di quartiere F. Ferrucci (venti ragazzi fra i tredici e i quindici anni, del doposcuola del quartiere S. Frediano — S. Spirito) è lo spettacolo *L'attenuante dell'art. 62 n. 4*, impostato sul nesso condizione sociale-delinquenza. È la storia di un giovane contadino immigrato, arrestato e processato per aver rubato poche cose su automobili in sosta, dentro la quale anche i ragazzi della città nati e vissuti nei quartieri popolari, ritrovano il filo di un loro destino possibile. Il testo mette bene in luce una serie di momenti tipici della struttura poliziesco-giudiziaria della società italiana (il paternalismo brutale dei poliziotti<sup>80</sup>; l'inganno dell'avvocato di fiducia<sup>81</sup>; lo sfruttamento che l'istituzione carceraria fa del lavoro coatto)<sup>82</sup>, ma, al di là di questo, evidenzia con precisione il nesso fra *sociale* e sbocchi delinquenziali.

<sup>80</sup> Cfr. *Ivi*, p. 265.

<sup>81</sup> Cfr. *Ivi*, p. 266.

<sup>82</sup> Cfr. *Ivi*, p. 271.

Giovanni, il protagonista, rievoca il suo passato di contadino, il più grande di undici fratelli, costretto a inurbarsi per sfuggire alla fame, prima occupato, poi disoccupato, quindi spinto dalla forza delle cose al piccolo cabotaggio dei furterelli<sup>83</sup>. Ed è a partire da questa lucida messa a fuoco del legame che stringe condizione economica disagiata e tentazioni criminose, che si svela e si smaschera l'ipocrisia e la falsità di una legge solo apparentemente uguale per tutti<sup>84</sup>. Ma se il testo chiarisce bene le contraddizioni di una società che emarginava certi strati di classe, li spinge alla delinquenza, salvo emarginarli una seconda volta, definitivamente, chiudendoli e segregandoli nelle galere, lascia perplessi il disegno politico complessivo entro il quale si inquadra questa denuncia particolare di una società ingiusta. Al di là dell'esigenza, ovviamente prioritaria, di strappare il giovane al carcere (e a questo serve l'appello all'art. 62 n. 4 del codice penale, per il quale attenua il reato «l'avere, nei delitti contro il patrimonio, o che comunque offendono il patrimonio, cagionato alla persona offesa dal reato un danno patrimoniale di speciale tenuità»), sta il problema del modo di collocarsi di Giovanni di fronte alla realtà, alla vita. Che è, fatalmente, un modo di porsi subalterno: Giovanni è strappato al carcere, ma per essere

<sup>83</sup> « GIOVANNI. Io sono il più grande, dopo di me ci sono dieci fratelli e sorelle più piccoli. II RAGAZZO. Com'è che sei venuto a Firenze? GIOVANNI. A cercare lavoro. Che volete che si facesse tutti in casa in montagna? Il campo non rendeva niente, allora pensai di venire in città a fare qualcosa. III RAGAZZO. E che hai trovato? GIOVANNI. Poco. Dappriprincipio mi hanno preso a lavorare in un ristorante. Poi era autunno, e i turisti non c'erano più. Allora mi hanno licenziato. IV RAGAZZO. E allora? GIOVANNI. All'albergo popolare c'era uno come me. Una notte mi ha portato fuori con lui e così ho cominciato » (*Ivi*, pp. 268-269).

<sup>84</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 274-275.

reinserito passivamente nella società, pienamente integrato alla legge del lavoro, che è lavoro salariato, la legge del capitale. Già l'avvocato chiede l'assoluzione perché Giovanni possa « cercare di nuovo di inserirsi nella vita della città, di trovare un lavoro »<sup>85</sup> (e fin qui poco male, poiché potrebbe essere solo una posizione 'tattica', tesa a sottrarre comunque il giovane alla galera). Ma sintomatico è che sia lo stesso Giovanni, in un dialogo coi compagni di carcere, a stare tutto dentro questa ottica del lavoro e della reintegrazione.

I COMPAGNO — Quando esci, tanto ormai ci ho poco, vieni a cercarmi, ti do l'indirizzo, e ti ci levo io dai transistor e dai plaid. Se ti va, si fa società insieme e ci si mette su scala industriale.

GIOVANNI — Quando uscirò di qui, chissà chi mi piglia a lavorare!!!

I COMPAGNO — E chi ti parla di lavorare, grullo!<sup>86</sup>

Proprio nella misura in cui la legge del lavoro salariato è accettata senza discussione, il non-lavoro è visto unicamente come furto, squalificato come delinquenza. Il lavoro continua ad essere la maledizione cui non si sfugge; manca ogni prospettiva di uso operaio della scienza e della tecnologia per una limitazione sostanziale del lavoro. È assente ogni senso dialettico, ogni possibilità di mutamento, di trasformazione. Il delinquente permane delinquente, incapace di ritrovare nella sua esperienza i segni di un cammino che lo porti a una presa di coscienza del proprio ruolo di sfruttato. Viene completamente meno il 'ricupero' della delinquenza come forma sbagliata di un contegno co-

<sup>85</sup> *Ivi*, p. 277.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 270.

munque potenzialmente rivoluzionario. Giovanni non scopre mai, nella sua vicenda, di essere strato di classe; non fa della galera l'occasione per una maturazione politica. Resta così una *vittima* di una società, sì ingiusta, ma sostanzialmente modificabile, riformabile; un *oggetto*, su cui si cala l'interesse e la comprensione degli spiriti progressisti, e non diventa un *soggetto* attivo di storia, di storia rivoluzionaria.

Dietro il testo e lo spettacolo stanno alcuni postulati teorici non disprezzabili<sup>87</sup>; sta soprattutto il rifiuto dell'illusione di poter lavorare 'dentro la scuola' — che è e rimane, necessariamente, scuola di classe —, la consapevolezza di dover rovesciare la *drammatizzazione nella scuola in drammatizzazione nel sociale*, nel quartiere<sup>88</sup>. Ma, da un lato, si tratta solo di

<sup>87</sup> « I doposcuola di quartiere fiorentini sono nati con la precisa funzione di contrapporre all'educazione borghese della scuola un modello educativo alternativo sul piano dei contenuti e dei metodi, tale da permettere una reale maturazione personale e sociale del ragazzo, attraverso lo sviluppo delle sue capacità critiche e creative. La scuola — si è detto — attua un tipo di educazione finalizzata alla perpetuazione di una società divisa in classi » (*Ivi*, p. 254).

<sup>88</sup> Lo spettacolo infatti non è rimasto interno ai ragazzi del doposcuola, ma si è aperto all'intero quartiere: « La 'drammatizzazione' nella scuola può essere certamente un momento liberatorio sul piano psicologico-individuale e costituisce il centro di un'attività tesa allo sviluppo della socializzazione della personalità dello scolaro; rimane pur tuttavia un'attività prima di sbocchi, una specie di comunicazione mancante di uno dei due poli comunicanti. La drammaticizzazione scolastica, insomma, come il tema e il problema, l'interrogazione e l'esame, mette lo scolaro in comunicazione unicamente con l'insegnante (o al massimo con il collega, il direttore e il bidello, chiamati dall'insegnante per aver la gratifica morale e fiscale del lavoro svolto; e l'ultimo giorno di carnevale o di scuola, con i genitori, assetati più di ogni altro di gloria per il proprio figlio e per l'albero genealogico di appartenenza). Il teatro del doposcuola chiama la comunità del quartiere ad approfondire attraverso la discussione e il dibattito l'analisi condotta dal ragazzo. Lo spettacolo

un linguaggio più duro, più risoluto, che copre di fatto un testo abbastanza socialdemocratico; e dall'altro lato anche queste dichiarazioni teoriche, a leggerle attentamente, non escono fuori dall'orizzonte della *cultura critica*, della *cultura alternativa*, del programma della *presa di coscienza delle contraddizioni*, senza voler affiancare alla coscienziazione lo sforzo della prassi, del rovesciamento concreto, materiale, sin da adesso, l'impegno attuale nelle lotte, nell'azione di scontro con il sistema. Si veda infatti questo passo: « Un teatro inteso non come mera tecnica didattica, tendente a rispondere a bisogni di natura strettamente psicologistica, con caratteri compensatori nei confronti di anomalie o turbe caratteriali; bensí con il compito specifico di fornire tutta una gamma di strumenti per la presa di coscienza delle proprie contraddizioni, all'interno del proprio ruolo sociale, nell'ambito della problematica vissuta quotidianamente »<sup>90</sup>. Il riformismo del movimento operaio, quando è serio, è certamente altra cosa dalla squallida socialdemocrazia dei cattolici e dei socialisti governativi, ma resta pur sempre quello che è, riformismo impotente anche se dignitoso.

In questa stessa prospettiva si muovono anche gli esperimenti di Remo Rostagno, sia pure con una più incisiva forza di scandaglio del reale, di maggior apertura del ventaglio dei dati da verificare. Una realizzazione significativa, in collaborazione con Sergio Libe-

rimane aperto; l'incontro con l'esterno costituisce un momento di verifica e di ripensamento continuo. Il ragazzo trova finalmente la possibilità di integrarsi in una realtà sociale che non distingue più sul piano umano adulti e ragazzi, assegnando ai primi il compito di comandare, ai secondi quello di ubbidire e far silenzio» (*Ivi*, p. 259).

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 256.

rovici, è *Un paese*, « fotospettacolo a staffetta pensato fatto scritto e detto dai bambini della V elementare maschile di Beinasco (Torino) »<sup>90</sup>. È una ricerca sull'ambiente, un paese dello cintura torinese, colto in tutta una serie di coordinate (la località, le strade, i bambini, i vecchi, le fabbriche, la scuola, la vita politica, ecc.). Il punto di partenza sono delle fotografie che scattano i ragazzi stessi, sui vari aspetti presi in esame. Le fotografie vengono quindi incorniciate da didascalie, elaborate sempre dai ragazzi. Fotografie e didascalie rivelano una notevole capacità critica da parte degli alunni di cogliere e mettere a fuoco i nodi decisivi della realtà sociale. La fabbrica è vista come prigione, e, a partire dalla fabbrica, l'allargarsi all'intera *fabbrica sociale* della connotazione carceraria, concentrazione: « Le fabbriche / sono dei bunker tedeschi / specie di cimiteri »<sup>91</sup>; « La scuola / la fabbrica / il cimitero / il campo da gioco / tanti / campi di concentramento »<sup>92</sup>; « Un paese / che non dia l'idea / di una prigione... »<sup>93</sup>. E lo sfruttamento di fabbrica è percepito per quello che è, sfruttamento: « Il guadagno / è sull'operaio / non è una cosa giusta / è sfruttamento / come gli schiavi »<sup>94</sup>. La vita operaia, a sua volta, è vita da cani: « Gli operai / secondo me / non sono ricchi / per recarsi al lavoro / la mattina / si alzano presto / e arrivano / a casa / la sera tardi! / Questa non è vita »<sup>95</sup>. Non è poco per dei ragazzi di una quinta elementare. Ma è anche il massimo cui

<sup>90</sup> S. LIBEROVICI - R. ROSTAGNO, *Un paese. Esperienze di drammaturgia infantile*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, p. 31.

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 60.

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 83.

<sup>93</sup> *Ivi*, pp. 83-84.

<sup>94</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 99.

possa giungere l'esperienza del bambino, una volta sottratto alla repressione pedagogica. Il dramma dell'insegnante è infatti, veramente, quello di lasciare i ragazzi liberi. Di fronte allo scontro degli scolari con la realtà (il sorvegliante che vieta ai bambini di scattare fotografie dentro la fabbrica; i carabinieri che parimenti impediscono di fotografare nella caserma, ecc.) Rostagno osserva che « a questo punto *l'analisi dell'ambiente* perde equilibrio e serenità » e si pone il dilemma: « Invitare i bambini a subire il no? Tentare di spiegare loro le ragioni di questo no? Spiegarle per giustificarle? Giustificarle è già accettarle e subirle; non solo, anche farle proprie [...] Condurre i bambini alla accettazione passiva di schemi autoritariamente prefigurati di comportamento sociale o andare avanti nell'aiutarli, nell'aiutarci vicendevolmente a inventarne di nuovi (ogni giorno uno, ogni individuo il suo) nati dal basso dall'interno, scaturiti dall'uomo? »<sup>96</sup>. Ma si tratta di un falso dilemma, o meglio, di un dilemma mistificante: da un lato la violenza dell'educazione borghese, l'inculcamiento dell'adesione alle norme tradizionali; e dall'altro lato l'illusorio sprofondare nella libertà e nell'istintività dell'individuo, isolato atomisticamente (« ogni individuo il suo »). Come se abbandonare i ragazzi alla loro spontaneità significasse altro che abbandonarli ai condizionamenti delle loro cognizioni. La scoperta della realtà di sfruttamento della fabbrica dove conduce i ragazzi? A ritrovare nelle confuse informazioni dei loro padri operai — operai di un tipo tradizionale, legati al movimento operaio, alla vecchia figura dell'operaio professionalizzato — le linee di un programma di società alternativa che è poi

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 109.

l'operaismo gestionale battuto in breccia dal nuovo ciclo di lotte degli anni sessanta, portate avanti dall'operaio-massa (e a livello internazionale: dalla Fiat di Mirafiori alla Renault di Billancourt, dalla Ford britannica di Dagenham alla General Motors di Detroit): « La fabbrica / perfetta? / Prima di tutto / non ci deve essere / un padrone solo / ma una / società di operai / piú che altro / che pensino / ai problemi reali / delle fabbriche / e degli operai stessi »<sup>97</sup>. Quando — nelle esperienze di famiglie di origine contadina — non ritrovano il mito regressivo e antioperaio della campagna:

Cosa farò da grande?  
 Andrò in fabbrica  
 o resterò in campagna?  
 Rimarrò in campagna  
 a fare il contadino  
 le mucche  
 le comandi come vuoi  
 (salvo i tori)  
 invece  
 il capofficina  
 non puoi<sup>98</sup>.

D'altra parte che i bambini gettati in balia della propria presunta naturalezza non facciano che esprimere tutti i limiti del proprio universo è riconfermato dall'analisi di altri specifici motivi. Valga per tutti la visione sessuo-negativa che rivelano del sesso<sup>99</sup>.

<sup>97</sup> *Ivi*, pp. 61-62.

<sup>98</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>99</sup> « Gli innamorati giovani / si comportano in modo / abbastanza maleducato / perché / quando si nascondono / alla do-

Va riconosciuta tuttavia al Rostagno una indubbia felicità di approfondimento dei campi d'indagine. In un altro lavoro, realizzato nel '70-'71 a Collegno (Torino), in una quarta elementare, in collaborazione con Bruna Uliano, *Sul cartello c'era scritto vietato l'ingresso*, i bambini inventano la storia di una villa con un grande parco recintato: i ragazzi aprono un varco nel recinto ed entrano per giocare; un giorno però il padrone mette un cartello 'Vietato l'ingresso'. Il finale è aperto. Cioè sono i bambini che devono decidere quale scelta operativa fare di fronte a quel divieto. Dall'esame delle varie soluzioni, almeno di quelle più complesse, scaturiscono una serie di realtà fondamentali: «*gli operai* che devono lavorare tutto il giorno e non possono custodire i loro bambini, *le bande* formate da questi ragazzi, *la polizia* chiamata dal padrone della villa, vista l'inutilità del cartello, *i colleghi* e *i riformatori* dove rischiano di finire i componenti le bande»<sup>100</sup>. Anche qui i temi non sono da poco. La capacità di sventagliare il discorso, allargandolo al di là del motivo del gioco per i bambini, a monte (operai) e a valle (bande, polizia, colleghi, riformatori), è notevole. Tutto un certo discorso sulla delinquenza come frutto di una precisa situazione economico-sociale, risulta implicito, anche se non si colloca al centro dell'operazione teatrale con quella nettezza che è ne *L'attenuante dell'art.* 62 n. 4. E tuttavia l'insufficienza del lavoro è la solita, la mancanza di un punto di vista operaio, a partire dal

menica / vanno in certi posti... / ... dovrebbero andare con più calma / non andarsi a nascondere / e non fare le cose che fanno. / Lui dice: Io ti voglio bene / e lei dice: E io non ci credo. / Perciò è sempre lo stesso / se lei non ci crede. / Bisogna dimostrarlo» (*Ivi*, pp. 49-50).

<sup>100</sup> *Il teatro dei ragazzi*, cit., p. 167.

quale ricomporre in un discorso unitario, anche se articolato nella sua specificità, la varia complessità dei problemi. Così, proprio in mancanza di questo sguardo strategicamente globale, finiscono per emergere — accanto a una serie di battute filo-operate — tutta una serie di spunti polemici contro la classe operaia di origine meridionale<sup>101</sup> o, peggio ancora, talune posizioni qualunquistiche verso i cortei che «non concludono niente»<sup>102</sup> o addirittura discorsi apologetici nei confronti dell'operato della polizia<sup>103</sup>. Ma è appunto il limite dell'impostazione pedagogica che sta dietro al taglio teatrale: il mito del rispetto dell'autonomia e della spontaneità del bambino, il sogno antiauthoritario, che va invece lasciato tutto, nella sua ipocrita illusoria, ai riformatori della scuola dei padroni e alle loro autorità scolastiche illuminate. Non a caso allora il direttore didattico dell'elementare in cui insegna il Rostagno può inviare la sua brava *Relazione all'Ispettore scolastico* in cui esalta lo spettacolo *Un paese* in termini che meglio non potrebbero riassumere il positivo e il negativo dell'azione drammatica: «L'indagine che si conduce sulle cose beinaschesi è tutt'altro che conformistica. Certe defezioni nella condotta amministrativa, l'inadeguatezza di certe infrastrutture, le carenze della scuola, lo squallore della condizione operaia sono individuate con rigore e messe spietatamente in luce.

<sup>101</sup> «È tutta colpa / di quelli / che vengono dalla Sicilia / perché / dopo un giorno / o due / che lavorano / chiedono l'aumento» (*Ivi*, p. 174).

<sup>102</sup> «Se fanno / i cortei / pacifici / non concludono niente / se fanno quei cortei / dove si spara / e tirano bombe / alla fine / concludono solo / di ammazzare la gente» (*Ivi*, p. 189).

<sup>103</sup> «I poliziotti / dovrebbero essere / anche di più / Se non ci fosse / la polizia / a togliere / sti cortei / sta gente / che fa i cortei, / tutta l'Italia / sarebbe già / in malora» (*Ivi*, pp. 191-192).

Il lievito di tutto il *recital* è lo spirito critico, esprimentesi in libere prese di posizione, in un atteggiamento straordinariamente schietto e spregiudicato nei confronti della materia in esame. [...] Certo lo spettacolo ha sottofondo contestativo. Ma a me è parso che lo spirito critico non venisse mai esercitato irresponsabilmente, che sempre fosse bilanciato dai fatti, dalla dimostrazione; e che in definitiva il maestro avesse imboccato con i suoi allievi la via giusta, per fare sul serio e non a parole qualcosa in favore di una scuola nuova: civile, democratica, liberatrice »<sup>104</sup>. Questo passo del direttore didattico all'Ispettore scolastico è quanto di meglio si potesse chiedere come sigla conclusiva della nostra rassegna. Sotto queste righe si ravvisa e si ritrova tutto il vasto movimento dell'animazione teatrale: è il giusto riconoscimento, è la finalmente trovata *ufficialità*, la sanzione della legge, la santificazione del proprio operato. Ma si svela e si smaschera anche tutta la miseria di un progetto politico che finisce per fare del movimento operaio il gestore della strategia capitalistica: l'esercizio della critica, dello *spirito critico* per l'individuazione dei problemi ancora irrisolti; il riassorbimento dello stesso spirito *contestativo* (il grande sogno che dal '68 a oggi pungola le natiche pensanti della dirigenza progressista), l'utilizzazione delle lotte studentesche per fare la riforma della scuola, della scuola e della società; identificare e presentare al capitale i punti rimasti aperti (defezioni di amministrazione, di infrastrutture, della condizione operaia, ecc. ecc.), perché il capitale provveda, razionalizzi, ristrutturi, riformi.

<sup>104</sup> S. LIBEROVICI - R. ROSTAGNO, *Un paese...* cit., pp. 165-166.

#### IV – Condizioni indispensabili per un uso di parte operaia.

L'individuazione dell'animazione teatrale come punto d'incontro di strategia capitalistica e di gestione del movimento operaio ufficiale, sintesi di riformismo capitalistico e di riformismo operaio, non significa però chiudere una volta per sempre il discorso sull'animazione stessa. È doveroso anzi riconoscere fino in fondo le enormi potenzialità rivoluzionarie dell'animazione, e tracciare, a grandi linee, per forza di cose, le coordinate indispensabili perché possa marciare un progetto di uso rivoluzionario dell'animazione. Alcuni punti ci pare vadano subito fissati con radicale fermezza. Li abbiamo in parte già anticipati sparsamente nel corso del nostro discorso, ma è bene riassumerli in modo organico qui, in queste pagine conclusive.

##### a) Una pedagogia comunista.

Va battuta prima di tutto la mistificazione della pedagogia borghese secondo la quale esisterebbe solo il bambino contrapposto all'adulto, e non già bambini proletari da un lato e bambini borghesi dall'altro. Nella misura in cui la società è divisa in classi non si dà una sola forma di socializzazione dei bambini. Non quindi una educazione del bambino, ma una educazione del bambino proletario ovvero del bambino borghese. Una educazione unica significa semplicemente l'educazione della classe dominante, cioè un'educazione per bambini borghesi estesa anche ai bambini proletari, subita da questi ultimi. Una volta stabilito questo, una volta chiarita la necessità di un'educazione duramente di classe, ci toccherà naturalmente sentire

i corvi della cultura borghese inveire contro la violenza che si vuole perpetrare sui bambini, contro la fanatizzazione dei bambini, il plagio, l'imposizione di parole d'ordine e di formule che i bambini non possono che accogliere passivamente, supinamente. E accanto alle isteriche invettive borghesi, le querule lagnanze revisioniste, e, casomai, anche le perplessità e le resistenze di qualche sincero ma astratto e un po' ingenuo compagno rivoluzionario. È il caso di Benjamin — il cui articolo *Programma per un teatro proletario di bambini* non per nulla è citatissimo dagli operatori progressisti dell'animazione — che giunge a scrivere candidamente: « Il proletariato disciplina soltanto i proletari adulti; la sua educazione ideologica di classe comincia con la pubertà. La pedagogia proletaria dimostra la propria superiorità garantendo ai bambini la realizzazione della loro infanzia »<sup>105</sup>. La pedagogia proletaria dimostrerà, sì, la propria 'superiorità', ma intanto la classe borghese dimostra la sua 'superiorità politica'. Se si vuole guardare al dibattito teorico che nel movimento operaio tedesco si svolge negli anni venti sul tema dell'educazione comunista, non a Benjamin bisogna far riferimento ma a Edwin Hoernle, verso il quale Benjamin non rinuncia non a caso a formulare alcune riserve<sup>106</sup>. È merito infatti dello Hoernle aver smascherato per primo la mistificante ipocrisia delle proteste borghesi contro la violenza in cui consisterebbe un'educazione giustamente comuni-

<sup>105</sup> W. BENJAMIN, *Programma per un teatro proletario di bambini*, in « Quaderni piacentini », 1969, 38, p. 150

<sup>106</sup> « Tuttavia non è facile accettare senza riserve la formulazione di Hoernle, secondo cui l'educazione dei bambini non si differenzia in nulla di essenziale da quella delle masse adulte » (W. BENJAMIN, *Una pedagogia comunista*, in « L'erba voglio », 1972, 3-4, p. 35).

sta: « Ci si mostri dunque il fanciullo prodigo, le cui espressioni del pensiero e della volontà non siano un'eco delle espressioni del pensiero e della volontà degli adulti che lo circondano. Non si può 'coltivare' il pensiero, i sentimenti e la volontà del bambino sotto vetro, come un bacillo del colera. Il bambino deve, ed è un bene, crescere nella società, accogliendo in sé tutta la quantità di esperienze e di modi di pensare della società stessa »<sup>107</sup>. I finti sdegni contro l'indottrinamento e l'istigazione comunista dei bambini non possono nascondere il fatto che anche l'educazione borghese, falsamente neutrale e apolitica, è un'educazione *di parte*: « i bambini, attraverso l'educazione all'ubbidienza, all'ordine ed alla pulizia, vengono addestrati e perciò 'indottrinati' già fin dal primo anno di vita all'ordinamento sociale borghese-capitalistico, ed in modo così forte e così riuscito che la maggior parte di essi non se ne accorge per tutta la vita »<sup>108</sup>. L'educazione, qualunque educazione, è insomma sempre intervento dell'adulto sul bambino, orientamento del bambino da parte dell'adulto, condizionamento, e, se proprio si vuole usare questo termine, *violenza*. Non si tratta allora di contrapporre all'educazione come 'violenza' una irrealizzabile educazione antiautoritaria, tutta tesa nell'impossibile tentativo di educare i bambini secondo la loro spontaneità. Si tratta semplicemente di scegliere tra l'educazione 'violenta' borghese e l'educazione 'violenta' proletaria. A questo punto sarà allora dato scoprire che per il bambino

<sup>107</sup> E. HOERNLE, *Il bambino nella lotta di classe*, tr. it., in AA. VV., *Educazione come prassi politica*, Firenze, Guaraldi, 1971, p. 129.

<sup>108</sup> AA. VV., *Le comuni infantili*, Firenze, Guaraldi, 1971, p. 107.

proletario educazione 'violenta' è solo quella borghese, perché contraria ai suoi interessi di classe. Mentre un'educazione proletaria, per il bambino proletario, vuol dire solo chiarirgli quella che è la sua condizione di classe, illuminarlo sulle cause che determinano il suo stato economico-sociale. Per i bambini proletari l'infanzia non è un'età felice, lontana dalle asprezze della realtà, tutta vissuta al riparo dei loro genitori, ma equivale ad affrontare giorno per giorno le contraddizioni del loro essere classe operaia (la mancanza di cibo, di vestiti, di stanze per loro, di giochi, ecc.). In famiglia, nel casermone dove abita, per la strada, a scuola, continuamente, il bambino proletario sperimenta sulla propria carne la realtà della società divisa in classi, il suo *status* sociale proletario. Un'educazione comunista quindi non impone ai bambini *slogans* politici astratti, che passano, com'è ovvio, interamente sulle loro teste, ma si realizza nel fatto che — come nelle comuni infantili berlinesi — « i conflitti sociali di cui sono partecipi i bambini (per esempio conflitti con proprietari o portinai di case o con la polizia) devono essere spiegati politicamente (come conflitti cioè fra interessi che nella nostra società sono privilegiati ed interessi che vengono repressi); i conflitti cioè che, al livello di coscienza del bambino, vengono in un primo momento da lui personalmente vissuti, devono essere generalizzati e oggettivati »<sup>109</sup>. Ma — e qui è la grossa novità del pensiero di Hoernle — l'educazione proletaria si attua come prassi politica, come partecipazione del bambino, nei limiti della sua età, alla lotta di classe. Il bambino o il ragazzo deve prendere parte alla pratica politica dei genitori (volantinaggio, cortei, *teach-in*,

<sup>109</sup> *Ivi*, p. 114.

ecc.). Che è poi il modo migliore per battere le sollecitazioni alla collaborazione fra le classi, attraverso le quali tenta di attuarsi, qui e ora, come abbiamo visto, il controllo ideologico della classe operaia. Solo la lotta, la necessità dello scontro frontale spazza via il democraticismo di tutte le posizioni populistiche, di tutti i tentativi di annullare la classe dentro il popolo, dentro la società dei cittadini uguali.

#### b) *Il quartiere operaio come base rossa.*

Ma l'ipotesi di una pedagogia comunista passa evidentemente — come già Hoernle indicava — attraverso il problema del partito rivoluzionario. Il lavoro pedagogico deve essere diretto e controllato dal partito. È fin troppo facile osservare allora come in Italia, al presente, non si dia partito rivoluzionario. Ma per noi il processo di costruzione del partito rivoluzionario è lo stesso processo rivoluzionario in atto, che si dispiega materialmente dentro l'azione del proletariato. Non esiste il partito rivoluzionario, ma esiste un ampio tessuto di quadri politici rivoluzionari, operai e studenteschi, usciti dalle lotte degli anni sessanta; esistono cioè le avanguardie politiche alle quali occorre fare riferimento. Se manca il partito si tratta, per queste avanguardie, di *agire da partito*: non cioè autodefinirsi e autonominarsi 'partito', ma scegliere un terreno di lotta proprio del partito rivoluzionario, fuori di ogni miseria di logica gruppocolare e minoritaria. Ma occorre, preliminarmente, avere una capacità di analisi complessiva, di lettura delle lotte operaie di questi anni. In verità l'autonomia operaia degli anni sessanta, come autonomia dallo sviluppo, blocco della produzione, rappresenta un ciclo di lotte ormai definiti-

vamente chiuso. Lo sciopero — lo sciopero improvviso, il gatto selvaggio, al limite il sabotaggio — funziona quando il capitale si presenta come sviluppo, perché inchioda il capitale alla crisi, all'arresto dello sviluppo, alla stagnazione. Ma quando, come oggi, il capitale accetta fino in fondo la crisi, rinuncia allo sviluppo, all'espansione; quando alle fermate degli operai il padrone ribatte mettendo gli operai in cassa integrazione, licenziando, chiudendo la fabbrica; quando insomma allo sciopero operaio risponde lo *sciopero del padrone*, allora gli obiettivi dell'autonomia cessano di funzionare. Il capitale rovescia sulla classe la crisi, che diventa crisi dell'autonomia, crisi della lotta di fabbrica. È vero che alla Fiat Mirafiori — avanguardia di massa della classe operaia in Italia — in questi primi mesi del '73 si sperimentano forme nuove di lotta (non tanto lo sciopero in sé, ma l'assenteismo organizzato, i cortei interni 'duri', il terrore rosso contro capi ruffiani e crumiri) ma anche questo non basta. Se la lotta, per quanto aspra, 'militarizzata', resta chiusa nella fabbrica, è lotta perdente. Il problema è uscire dalla fabbrica, investire il *sociale*, rovesciare nel quartiere, nel quartiere proletario, la formidabile forza di lotta operaia cresciuta in questi anni. Agire da partito significa appunto individuare come campo di battaglia il ghetto operaio della metropoli. Il compito immediato è trasformare il ghetto in base rossa dell'organizzazione rivoluzionaria, dove si realizza — ma nella materialità dei servizi d'ordine, della militarizzazione dello scontro — il programma del salario garantito. Salario garantito come lotta contro il carovita, contro i costi sociali (affitti trasporti luce telefono ecc.), come risposta all'uso padronale della crisi, come possibilità di ricomporre intorno a questa parola d'ordine l'intero

fronte proletario, dagli operai del nord, ai disoccupati, ai proletari del sud. Ed è allora nel quartiere operaio, là dove il bambino proletario ritrova tutta intera la sua dimensione di classe, che va impiantato il progetto di educazione proletaria, che vanno aperti centri infantili, direttamente legati al lavoro reale delle forze rivoluzionarie, privilegiando i punti dove c'è un processo reale di crescita politica, di lotta sociale<sup>110</sup>.

c) *La scuola come campo di battaglia.*

Tutto questo non significa però chiudersi nel quartiere, con la mentalità della cittadella assediata. Se il bambino vive nel quartiere, se è nel quartiere che, al pomeriggio, riconosce la propria identità di proletario, è chiaro che vive anche, al mattino, la vita disgregata della scuola ufficiale (e non importa se la scuola è nel quartiere: la scuola, in quanto terreno istituzionalizzato, è fuori del quartiere, è spazio neutro, anzi, propriamente, è campo nemico). La scuola, per definizio-

<sup>110</sup> Non meritano allora più di una nota, di una pura citazione, certe schiocchezze dei fanatici dell'animazione, senza neanche la pena di smascherarne falsità, distorsioni e imbecillità politiche: «Oggi è di moda il 'lavoro' nei quartieri: ci si è resi conto che l'operaio è alienato non solo in fabbrica e che vi sono varie forme di sfruttamento. L'extraparlamentare porta allora il suo messaggio: prendiamoci case, trasporti, prendiamoci tutto. Forse è giusto ma la comunicazione per imperativi non può, per noi, presentare molto interesse. Ci sono poi coloro che, commossi per le condizioni in cui sono costretti a vivere gli operai e i loro figli, pensano che sia giusto, per superare queste odiose differenze sociali, tentare almeno di 'emancipare' quei poveri bambini infelici che soffrono senza colpe; e in questo impulso generoso cosa si può pensare di offrire? un po' di questa cultura in più: ragazzine vestite bene cambiano quartiere, riuniscono bambini, e ripetono con un po' più di pazienza le lezioni del mattino» (A. FONTANA - V. OTTOLENGHI, *Teatro è appendere...* cit., p. 53).

ne, è la scuola borghese. Il bambino proletario ci sta dentro, ma non è la *sua* scuola. Ciò non equivale tuttavia a limitarsi a subirla, come una necessità. Il bambino proletario può *usare* la scuola, come area di scontro, per portare la divisione là dove domina l'unione mistificante di tutti i bambini uguali di fronte all'insegnante. A partire dalla base rossa che è il quartiere va vista la scuola, come prolungamento, come campo di battaglia, dove appunto la battaglia va portata. La scuola come momento di possibile crescita politica, di aggregazione proletaria, di confronto con l'avversario, di smascheramento. E lo stesso vale per l'insegnante rivoluzionario. Anche per lui la scuola deve essere uno spazio da utilizzare. Ma non da privilegiare rispetto al quartiere. Oggi è invalsa l'esaltazione del lavoro nella scuola, ma solo nella misura in cui si tratta di attività orientata riformisticamente. Bisogna stare attenti a non sacrificare la correttezza dell'impostazione politica alla smania dell'attivismo fine a sé stesso. È anzi più che lecito pensare che a sviluppare un'azione politicamente giusta, non ci sia molta strada da fare, nel senso che l'autorità interviene, puntualmente, a bloccare, a reprimere. E cosa voglia dire una buona impostazione politica è presto detto: vuol dire chiarire ai bambini il carattere di classe della società presente; la natura antagonistica della classe operaia rispetto alla società, a tutta la società; la necessità dell'uso della violenza per rovesciare e imporre le esigenze materiali della classe. Bastano questi pochi principi per mettere irrimediabilmente in crisi il più progressista dei presidi o dei direttori didattici.

d) *Teatro dei bambini e intervento chiarificatore dell'adulto.*

Una volta fatti saldi tali postulati, è lecito cominciare a porsi ragionevolmente l'ipotesi di un uso rivoluzionario del teatro d'animazione. È utile, a questo punto, raccogliere gli elementi veramente eversivi del fenomeno: la possibilità di liberare il bambino, di accrescerne le capacità espressive, critiche, di coinvolgerlo, di renderlo soggetto attivo, ecc. ecc. Sono falsi problemi, da lasciare agli studiosi borghesi, quelli della scelta fra attori adulti e attori bambini, copione o non copione, teatro *per* ragazzi o teatro *dei* ragazzi, ecc., anche se è ovvio che è preferibile la partecipazione diretta dei bambini, con testo loro, attori loro, ecc. Non bisogna però mai rinunciare, anche qui, alla completezza del discorso politico per correre dietro al mito della spontaneità infantile. Il contributo dell'adulto, più o meno dissimulato, ci deve essere, sempre: perché è una presenza che spiega, che inquadra i problemi, che indica le soluzioni convenienti. Si tratta, naturalmente, di partire dalle richieste reali dei bambini (non il Vietnam o il terzo mondo, ma i bisogni concreti dei bambini proletari) — e qui potrà essere lasciato ampio margine all'intervento dei bambini —, ma poi occorrerà andare oltre, inserire i problemi nel contesto di classe, lasciare indovinare le conclusioni opportune. Più i bambini avranno l'impressione di essere loro a maturare l'allargamento del problema e le possibili soluzioni, e meglio sarà (e alla fine potrà essere veramente così, quando i bambini avranno via via acquistato un modo marxista di pensare e di agire), ma è scontato che all'inizio l'apporto dell'adulto sarà decisivo, insostituibile. A fronte di questo compito non

si danno abdicazioni da parte dell'adulto. Ogni rifiuto ad esercitare la funzione chiarificatrice, che non può che essere dell'adulto, comunque motivato, è pura diserzione, tradimento della classe.