

15/1977

- Giuseppe Bartolucci    Animazione 1977/morte dell'animazione? 3  
Collettivo Giosfera    Centro otto: progetto 76-77 11  
Proposte/Assemblea    Alfredo Ronchetta Ferdinanda Vigliani 23  
Paolo Puppa    L'animazione adulta: Narciso in quartiere 33  
Spaziozero    Sulla scuola di musica al Testaccio 49  
\*\*\* Centro mensa bambini proletari (Napoli) 60  
\*\*\* Dalla borgata di Prato Rotondo al quartiere popolare della Magliana 64
- Paolo Bertetto    Azione teatrale e dialettica della liberazione 83  
Richard Schechner    Inattenzione selettiva 96
- Giuseppe Bartolucci    Per una tematica materialista (sul Carrozzone) 114  
Silvana Sinisi    Il tracciato dello Stranamore 119  
Franco Cordelli    Il mistero dello spettacolo Marina 124  
Italo Moscati    Intervento paradossale (su Memé Perlini) 127  
Dario Bellezza    La poesia all'aperto 131  
Maurizio Grande    Due sere con Carmelo Bene 135  
Filippo Bettini    Faust ovvero la perdita dell'identità 138

15

La scrittura scenica

---

Bulzoni editore

## Animazione '77 / Morte dell'animazione?

GIUSEPPE BARTOLUCCI

L'animazione, come si sa, nasce negli anni sessantotto per effetto di crisi: della scuola e del teatro, come insegnamento e come prodotto. Da un lato essa si affaccia ed interviene nella scuola (elementari e medie prevalentemente) con derivazione teatrale dapprima, ma via via estendendosi per interdisciplinarietà; dall'altro lato si muove dentro e contro il teatro come istituzione e come spettacolo (cercando di far saltare quest'ultimo e di dargli una forma comunicativa, partecipativa).

Per questo ultimo aspetto, in un primo tempo, parlando di animazione, ci si riferiva, qualche anno fa, ad un certo teatro di ricerca, in quanto capace di stimolare esperienze che si costituiscono come antiprodotti ed il cui linguaggio è per sua natura interdisciplinare. D'altro canto era il teatro per ragazzi, o dei ragazzi, o con i ragazzi, ad assorbire questa versione di ricerca, nel momento in cui esso rinnovava non soltanto un modo didattico di intervento ma anche si proponeva altrimenti dal punto di vista artistico-professionale.

L'esperienza del Teatro del Sole a Torino e a Milano è significativa al riguardo, con passaggi da un brechtismo rivisitato ed interno alla rappresentazione ad un allenamento collettivo di derivazione grotowskiana, o per lavori già drammaturgicamente impostati dai bambini, con un sano recupero di non professionalità e di non tecnicità, salvo un rendimento nuovo, di natura sociale e didattica assieme.

Il Teatro dell'Angolo, altresì, venendo dall'avanguardia, ha compiuto in tutti questi anni una serie di esperienze professionali-partecipative, all'interno del teatro ragazzi e

dell'animazione, con successive e parallele esplorazioni di quartiere, da meritare una citazione particolare, in quanto muovendosi nel reale sviluppo della crisi di maturità della animazione, a tutt'oggi non risolta, se non per adattamenti e per approssimazioni, di condizioni di lavoro e di situazioni politiche, di prospettive di cultura diversa, fuori dell'ambito teatrale tout court.

Il teatro dei ragazzi altresì trova in Loredana Perissinotto, alle Vallette a Torino e a Venezia poi, in più riprese, un modo corretto di espressione, tra il paradossale ed il naturalistico drammaturgicamente, tra l'utopia ed il razionale dal punto di vista interpretativo, con modi di esposizione spontanea accompagnati da un lavoro di indagine, di un chiaro rilievo espressivo e didattico.

Infine il teatro coi ragazzi, in più situazioni, è stato effettuato da Passatore, nel corso di spettacolazioni, che da un lato appunto tradivano e sconvolgevano il prodotto, dall'altro lato si presentavano come momenti di festa, cioè come processi di comunicazione, per invenzione espressiva e per concreta partecipazione, su un fondo liberatorio altamente espressivo ed emozionale al tempo stesso.

Non credo tuttavia che ci si sia allontanati da questi risultati negli ultimi anni, fuorché per varianti di mezzi espressivi o di modi comunicativi, sempre derivanti da una teatralità predominante, con scompensi didattici e relazionali troppo evidenti e non risolti ancora oggi perché ci si possa fidare e riferirvisi, se non da un punto di vista di mutamento (mi riferisco soprattutto ai gruppi di teatro per ragazzi incapaci di uscire dalla trappola del consumismo e del prodotto, del professionismo e del tecnicismo).

Per quanto riguarda la scuola, l'animazione si inserisce negli spazi autoritari, inerti, dell'insegnamento e vi porta una serie di nozioni, da quella della partecipazione collettiva come uso didattico permanente, a quella dell'allenamento alla spontaneità cioè dell'elaborazione nell'uso del corpo e della mente; ed in mezzo vi si dispongono elementi espressivi e riflessioni, drammatizzazioni e sociale, videotape e politico, musica e società, complementariamente), per i quali occorrono un rigore ed una chiarezza, un disegno ed un'operatività tutt'assieme, sia pure nell'ambito di inter-

venti esterni, limitati attraverso animatori, oppure giocando il tutto all'interno a livello dei maestri (così a Rostagno, Alfieri, Lodi, e Bernardini, si affiancano Scabia, Perissinotto, Passatore, De Stefanis, tanto per fare nomi pertinenti).

Il Movimento di Cooperazione Educativa acquisisce in un certo senso l'animazione e ne sviluppa didatticamente i dati; la stessa animazione, vedasi Passatore, De Stefanis, Ave Fontana, si riversa e si completa nel lavoro dei maestri e degli insegnanti del M.C.E.; e così l'arricchimento, almeno all'inizio, è reciproco, e dà luogo ad una moltiplicazione di iniziative e di esperienze, di seminari per insegnanti e di lavoro di classi, dei cui benefici e del cui sviluppo tutt'ora si notano gli elementi e i modi, non soltanto a Torino, ma anche a Roma.

Dal teatro alla scuola al quartiere: è stato lo Scabia, dal centro ambiguo ed efficace delle sue contraddizioni e di quelle degli anni settanta, a muoversi in questa direzione, con un accorto smistamento di spontaneità e di elaborazione drammaturgica, di dati di vita e di elementi di cultura, di partecipazione dal basso e di confronti intellettuali; ciò attraverso un benefico rimescolamento delle acque sia del teatro che della scuola e infine del quartiere, assediato per una stagione a più livelli e fatte vivere collettivamente (ed il riferimento concreto è l'inizio e la morte del decentramento teatrale a Torino per conto dello Stabile).

Questo disegno di decentramento tuttora resta tra le iniziative più corrette ed impossibili del settanta, perché vi si intaccavano le istituzioni in se stesse come il teatro e la scuola, per quel che producevano sotto il manto della tradizione e della cultura e per il modo del comunicare, autoritariamente e per individualità; ed al tempo stesso vi si affollavano esperienze drammaturgiche diverse dal prodotto, allenamenti per un'espressività *altra*, interdisciplinare, dibattiti all'insegna di indagini e di osservazioni non descrittive, socialità per intervento continuo di base a livello di quartiere. In questa direzione resta esemplare la attività compiuta allora e proseguita dal gruppo denominatosi *Assemblea aperta*, per la capacità di muoversi all'esterno senza smarrirsi in avventure di strada, di costruire tracciati come le 33 ore alle Vallette, corrispondenti ad una

progettazione coinvolgente pubblico e teatranti per reale conflittualità e per confronto dialettico, di essere a poco a poco per esperienze complementari e conseguenti, mediatori e produttori di esigenze di base e di esperienze drammatiche, di forte rilievo *alternativo*.

Non si è ancora discussa a sufficienza l'influenza del prodotto politico sull'animazione; esempi di gestione come quelli di Dario Fo alla Palazzina sono stati evitati e contraddetti via via o come eccezione interpretativa o come mancanza di dialetticità o come uso di drammaturgia; altri esempi come quelli di Nuova Scena, generalmente, sono stati ricondotti alla formulazione di prodotti per contenuti, e non accolti come materiali di diversa qualità, con un abuso di consumo e di dibattito, per esclusione di reale partecipazione, salvo la validità apparente del messaggio; ed anche tutte le tendenze del popolare che ci hanno inseguito in questi anni, da quella della ricerca musicale alle altre di ricerca dialettale e drammaturgica, si sono riscontrate soltanto laddove la produttività veniva scardinata dalla produttività « borghese » e l'espressività veniva realizzata socialmente il più possibile, fuori da schemi di consumo e da segni riduttivi di pura riproduzione.

Dopo gli anni settanta all'interno e fuori dell'animazione sopravvengono alcune situazioni che è bene elencare: anzitutto una proliferazione di animatori sedicenti ed improvvisati legalmente per effetto delle attività libere nelle scuole medie; una proliferazione altresì di gruppi di animazione nelle grandi città, da Roma in giù, soprattutto nelle piccole città, sotto l'impulso di risvegli di partecipazione di base e di complessità di rivendicazioni sociali, e per urgenza di aggregazioni socio-culturali nello sfaldamento delle militanze politiche studentesche ed operaistiche; infine una messa al muro delle istituzioni culturali tradizionali, come effetto dello svelamento sessantottesco della loro antidemocratica gestione, della loro improduttività artistica, della loro tradizionalità operativa reazionaria.

Fortunatamente da allora la credibilità culturale ed artistica di queste istituzioni è andata perduta; inoltre è stato smascherato il mercato produttivo ed il prodotto spettacolare che lo accompagna; sono stati posti in circolazione

la separazione intellettuale, la divisione del lavoro, all'interno di queste istituzioni e nell'insieme dell'agire intellettuale; infine si sono distrutte le ragioni falsamente sociali, pubbliche, che i prodotti reclamano per privilegio elitario, per selezione sociale, tutt'assieme.

Questo reticolato di definizioni pubbliche e di tradimenti artistici ha dato all'animazione uno strappo, una rottura, delle quali stiamo vivendo lo sviluppo, e su di esse occorre fermare l'attenzione. Anzitutto il gruppo di animazione, per un lato si è reso consapevole, dal punto di vista organizzativo, di salvaguardarsi come produttore di servizi sociali culturali, rispetto ai committenti e rispetto ai componenti; per l'altro lato ha via via acquisito una struttura interdisciplinare reale, fattiva, in virtù di una serie di servizi sociali da assolvere, non soltanto teatrali, ma culturali tout court; in terzo luogo il gruppo di animazione è diventato necessariamente *mobile*, nel senso di entrare ed uscire dalle scuole e dai quartieri, nel momento in cui radicandosi in quartiere e ponendosi come mediatore culturale, ha dovuto specializzarsi e scoprirsi via via in modi didattico-sociali-espressivi; infine il gruppo di animazione, da questa ottica nuova, non soltanto si pone il problema dell'intellettuale al servizio della socialità, ma tenta di risolverlo correttamente appunto ponendosi come mediatore di esperienze di base e di gestione democratica della cultura nei suoi momenti diffusivi ed espressivi. Naturalmente su questa progettazione le contraddizioni permangono, ma ciò che conta è la loro referenza concreta, il loro muoversi interno, in un momento reale per esempio di elaborazione di dati per l'edificazione e per l'operatività di centri culturali polivalenti.

Alcune indicazioni straniere ci possono essere utili a questo punto sia come testimonianza di un lavoro che ha radici anche altrove, peraltro per processi diversi, sia come esplorazione di modi di intervento non sempre utili e comunque contraddittori.

Un'animazione culturale, come quella francese chiamata azione culturale, per esempio, regolamentata e resa civile, sia per continuità che per rendimento, sia per organizzazione che per finalità, ha dato tanti risultati negativi da lasciare perlomeno il sospetto della sua produttività

oltre che della sua novità; altresì un'animazione culturale come quella viennese, abbinata all'università e precedente per laboratori, è rimasta schiacciata dal suo stesso procedere per elaborazioni sperimentali, e sinora non ha avuto modo di scontrarsi con il reale e con il sociale, se non per incidenze marginali e per isole felici. Infine alcune esperienze di quartiere nella Berlino occidentale si indirizzano per la loro autonomia e per la loro incisività proprio ad un andamento utopistico e ad un'invasione libertaria, salvo essere costrette in breve tempo ad esaurirsi e a distruggersi sotto l'intervento di pressioni e di soluzioni a livello censorio regressivo assieme. Non è che da queste esperienze possa trarsi gran vantaggio per le nostre esperienze, salvo richiamare l'attenzione sulle loro tendenze a formalizzarsi ed a rientrare nella tradizione, allor che l'elemento di diversità di gestione e di alterità produttiva viene meno, oppure la tendenza a radicalizzarsi per se stesse e quindi a provocare e ad essere offese, per difetto di referenze e di socialità, e per eccesso di svuotamento delle esigenze oggettive.

Un'indagine più esatta andrebbe fatta sulle molteplicità delle iniziative inglesi ed americane, svolgentisi all'interno delle università e riversantisi nelle scuole medie e superiori; per quel che si sa le generazioni artistiche si sono rivelate tutte o quasi fuori dai dipartimenti o meglio fuori dalle compagnie universitarie; queste ultime sono in genere tradizionali e rincorrono il prodotto, ma dentro i dipartimenti parecchi professori e studenti sono sostanzialmente artisti validi; caso mai è da esaminare la qualità reale di certe manifestazioni espressive interdisciplinari del quotidiano, dell'improvvisazione, dell'allenamento, nell'ambito di una vitalità alle volte sconcertante, talaltra del tutto dirompente (certe manifestazioni musicali collettive, certe performances di artisti, di operatori, di tecnici).

Peraltro il disegno italiano dell'animazione nei suoi momenti spontanei ed elaborativi più alti e più complessi si è rifatto, consapevolmente o meno, a certe riprese drammaturgiche collettive di Piscator con gruppi di operai tra le due guerre per mescolanza di non professionalità e di intesa politica; o a certe rappresentazioni didattiche e comunicative di Asja Lacis ai tempi del suo apprendistato ad Oriol con ragazzi sbandati e delle sue frequentazioni

letterarie con Benjamin o Brecht: Lehrstücken come richiesta collettiva e trascrizione culturale, il manifesto per un teatro dei ragazzi di Benjamin in bella e significativa mescolanza, in una Berlino degli anni trenta, affamata di novità e pervasa di spontaneità che Moreno ha teorizzato e praticato negli anni venti a Vienna, per intelligenti rivendicazioni teatrali e culturali; e per venire ai nostri giorni a certe stagioni americane, di teatro di strada, di teatro di guerriglia, teorizzato da Schecher, o di elaborazioni collettive del Living Theatre anche in Europa, intese da un lato a sconvolgere il prodotto e dall'altro a creare comunicazioni, al di là delle intese artistiche e delle sollevazioni libertarie delle performances, ritorcentisi in esplorazioni di linguaggio soprattutto.

Comunque in questi pochi anni quante derivazioni, quante illuminazioni, di natura teatrale, di natura didattica, di natura espressiva, si sono diluite, costringendo i gruppi a prendere posizione in un primo tempo contro lo spreco individualistico e contro la separatezza di intervento scuola-quartiere, e di conseguenza a muoversi ed a organizzarsi per gruppi cooperativistici con finalità produttiva di servizi sociali culturali; indirizzandoli in un secondo tempo ad uscire dall'equivoco avanguardia e/o animazione, nel momento in cui la presenza in territorio, la qualità del produrre, la natura del referente obbligavano codesti gruppi ad esprimersi sempre meno ed a mediare sempre più; in un terzo tempo infine ad organizzarsi scientificamente nel territorio sia attraverso un rapporto democratico con le istituzioni culturali, in modo da non essere investiti in periferia dalla circolazione dei prodotti tout court; sia attraverso un rapporto altrettanto democratico con le istituzioni politico-amministrative dalla circoscrizione, alla consulta culturale, ai comitati di quartiere, in modo che la gestione fosse la più ampia possibile e non soffrisse di restringimenti interni; sia attraverso un rapporto, infine, ancora una volta democratico con le aggregazioni di base per il quale l'uso diretto degli strumenti espressivi, dell'informazione sulla manipolazione delle comunicazioni di massa, della messa in opera di momenti espressivi interdisciplinari, desse luogo ad una scrittura collettiva reale, per uso corretto di mezzi e di finalità (tutt'assieme).

Una città-capitale come Roma sprovvista di servizi culturali (se si toglie il centro) e privata di aggregazioni organiche (inefficienza di biblioteche) non può non porsi il problema della creazione di centri culturali di circoscrizione e disporli secondo le esperienze che sin qui si sono fatte a più livelli (da laboratori espressivi tipo Spaziozero a Camion ai centri culturali come Centro Otto del Collettivo Giocosfera e Centro Sette del Collettivo G., ed il più recente Centro Quindici del Teatro Pretesto).

Le esperienze culturali di circoscrizione sin qui promosse (lasciando nella storia oramai le invasioni di intellettuali di ogni genere e di compagnie teatrali) partono da una reale richiesta di informazione e di cultura da parte dei cittadini e da una oggettiva esigenza di mutamento di rapporti e di modi di fare cultura.

Un servizio culturale organico e unitario comporta infatti da un lato l'informazione dei prodotti culturali degli organismi pubblici cittadini e dall'altro lato l'elaborazione e la produzione di attività culturale di base con la partecipazione e per la gestione dei lavoratori.

Ci sono documenti (pubblicati su Teatrotre) che testimoniano del processo di crescita dell'animazione e dei gruppi romani (sia ruotanti attorno allo Stabile sia muovendosi per se stessi, dai bambini agli adulti, dalla scuola al quartiere) ed altresì del lavoro culturale di circoscrizione (scelta di un modo di produrre cultura diversamente e dal basso, a scelta dei modi di intervento delle istituzioni nel territorio).

Questo materiale e queste esperienze costituiscono un patrimonio ed è un patrimonio da confronti, ossia esse costituiscono il momento privilegiato della discussione per la sua esistenza e vanno messe sul tappeto della problematica della costruzione di centri culturali. Problematica alla quale non si può sfuggire in alcun modo ormai.

## Centro Otto: Progetto 76-77

### COLLETTIVO GIOCOSFERA

#### *Premessa*

Il lavoro culturale svolto finora sul territorio dell'VIII Circoscrizione offre un ricco materiale di analisi e di riflessione: *la costituzione del Centro 8*, come centro che programma e irradia le attività culturali su tutto il territorio della circoscrizione, ha determinato l'articolarsi di diverse situazioni in cui il discorso culturale è penetrato, si è consolidato e bisogna far crescere (la continuità quindi e la non frammentazione, come già più volte ribadito, assicura una penetrazione nel tessuto sociale e garantisce una adeguata risposta alle esigenze emerse).

Il progetto che si è elaborato per quest'anno nasce dalle riflessioni, verifiche, nuova domanda sociale scaturite dall'esperienza di 8 mesi di lavoro; è il proseguimento e il superamento coerente di un processo di sviluppo. In concreto questo significa: il centro non è più l'unico spazio culturale della circoscrizione, ma già si configura nel territorio una rete di spazi, alcuni già utilizzati (Giardinetti, Castelverde, sedi di comitati di quartiere), altri individuati ma da funzionalizzare a questo scopo (dalle strutture scolastiche idonee all'edificio Gil di Torre Maura ai locali di Torre Spaccata Ovest). La *Polivalenza delle strutture* corrisponde a una presenza culturale attiva in un territorio di dimensioni così vaste come è la VIII, necessità questa espressa nell'ambito della consulta dai rappresentanti dei vari comitati di quartiere. Oltre agli spazi da moltiplicare, il progetto di quest'anno tiene conto della richiesta di maggiore approfondimento e incidenza impostando da una parte un ampliamento delle ipotesi e delle esperienze di lavoro, un potenziamento quindi del servizio culturale; dal-

l'altra procedendo a codificare e sistematizzare le informazioni, le elaborazioni, i materiali che si raccolgono durante il lavoro. Questa è una necessità a cui il Centro 8 deve rispondere onde evitare la dispersione di un patrimonio di esperienze collettive (Centro 8 - accanto alla biblioteca - come archivio/documentazione/centro di raccolta dei materiali, delle ricerche, delle produzioni riguardanti gli aspetti socio-culturali della vita dell'VIII circoscrizione) e, nel momento in cui il progetto dei centri culturali circoscrizionali si dovrà estendere alla città, l'esperienza maturata nell'VIII Circostrizione possa servire da confronto e riferimento per altri.

Si riconferma la validità delle linee di intervento che già hanno guidato la programmazione delle attività dello scorso anno, fermo restante l'esigenza di sviluppare con maggiore rigore e disponibilità di apporti, contributi e verifiche. Le direttrici principali su cui si articola il lavoro culturale si ritrovano nella interdipendenza che si stabilisce tra il momento della *ricerca*, come intervento e misurazione delle dinamiche sociali, culturali, antropologiche della popolazione nel territorio dell'VIII Circostrizione; il momento della *circolazione* di esperienze culturali atte a favorire la conoscenza, incontro e confronto fra diverse problematiche, matrici ideologiche, modalità di produzione di fatti culturali; il momento della *produzione* culturale delle forze aggregate sul territorio (dai ragazzi ai giovani agli adulti attraverso il rapporto diretto con la scuola, le consulte giovanili, le 150 h, i comitati di quartiere ecc.) che permette la sperimentazione, sulla base di una motivazione collettiva, di linguaggi e tecniche di espressione e comunicazione.

I tre momenti: ricerca, circolazione, produzione sono presenti per ciascun specifico settore di attività culturale - musica, cinema, teatro, arti visive e grafica, audiovisivi e videoregistratore - che il Centro 8 promuove e programma, nel senso che parallelamente alla distribuzione di spettacoli teatrali, musicali, cinematografici, si conduce una ricerca sul consumo cinematografico e musicale, sull'universo sonoro, sulla gestualità; ricerche e informazioni che confluiranno come materiali di stimolo e consapevolezza capaci di orientare tutte le fasi del lavoro di produzione. La motivazione centrale che sta alla base di ogni iniziativa

è data dalla spinta all'aggregazione e alla partecipazione, fatto di per sé di enorme significato culturale.

E' attraverso la consulta culturale e il confronto con i singoli comitati di quartiere che il progetto di lavoro acquista concretezza, e quindi commisura lo schema metodologico alle istanze e alle situazioni che chiaramente apporterranno dei mutamenti rispetto al processo individuato.

Per quanto detto, garanzia indispensabile per concretizzare il momento progettuale e quindi per verificarlo, risiede nel fatto che gli Enti e le Istituzioni che sono chiamati in causa, il cui apporto è previsto nel progetto a vari livelli (dalla consulenza scientifica e tecnica alla fornitura di strumenti e di prodotti...) corrispondano a svolgere il servizio e la funzione che loro viene richiesta.

Citiamo a questo proposito: la Regione affinché si realizzi la biblioteca prevista nei locali del Centro 8; renda operativa la legge sull'aggiornamento degli insegnanti e dei genitori.

Il *Comune*, affinché già da quest'anno oltre ad assicurare i finanziamenti per far vivere il Centro, prenda le misure necessarie per amministrare e organizzare attraverso le circoscrizioni, i centri polivalenti.

L'Accademia di Santa Cecilia, per la programmazione di concerti, stages musicali, strumentazione...

Il Teatro di Roma, fornitura di spettacoli e di attrezzatura tecnica. Ente Gestione Cinema, distribuzione cinematografica, attrezzature e tecnici necessari per la scomposizione e la produzione del film.

Università, Istituto di Statistica per quanto riguarda l'apporto scientifico per l'impostazione delle ricerche e la codificazione dei dati, e di tutti quegli istituti universitari (dalla sociologia urbana alle tradizioni popolari, da architettura all'istituto di matematica) che manifestano interesse e disponibilità a porsi a disposizione di esigenze territoriali.

Accademia di Belle Arti, Museo di Arte Moderna per una collaborazione nel settore delle arti plastiche e visive.

E' chiaro che la richiesta di questi servizi da parte della circoscrizione si inserisce in una battaglia rivendicativa di dimensioni politiche più vaste, tesa a trasformare democraticamente le istituzioni culturali, per cui pur impostando una trattativa nei loro confronti, la programmazione delle

attività nell'VIII non può essere subordinata ai tempi in cui si riuscirà ad ottenere il servizio richiesto, pena l'immobilismo.

N.B. - Quello che segue non è tanto un progetto immediatamente quantificabile in termini di interventi operativi ma una indicazione metodologica e di tendenza su cui poggiano tutte le scelte da operare concretamente in sede di consulta.

### *Uso del cinema*

Per questo settore come per gli altri previsti nel programma del Centro 8 valgono le considerazioni fatte nella premessa, e cioè: la stretta correlazione fra i momenti e gli obiettivi che si pongono attraverso la ricerca, la programmazione dei films, la produzione cinematografica. E' utile fare alcune considerazioni: se ci chiediamo cosa differenzia la programmazione cinematografica del Centro 8 dalla distribuzione normale di un cinema (in circoscrizione ne abbiamo solo 2 nel periodo invernale), potremmo rispondere: 1) il cinema si inserisce in una programmazione culturale complessiva, non è quindi un intervento a sé stante, ma deve rispondere con la propria specificità a far crescere una dimensione conoscitiva organica all'interno del tessuto sociale in cui interviene, gruppo sociale che fra l'altro è messo in grado di indirizzare, riconoscere e decidere su « quale cinema ha bisogno »; 2) un uso non mercantile del fatto cinematografico presuppone un intervento dell'Ente pubblico competente (ente gestione Cinema) che garantisca un servizio culturalmente qualificato). Già quest'anno si tratta di organizzare un circuito fra 4 quartieri, e nel progetto per la scuola elementare e media sono previsti apporti di materiali in possesso dell'Istituto Luce; 3) quali strumenti di mediazione fra lo spettatore e il film si prevedono di utilizzare per sviluppare un processo di fruizione disincantata del prodotto? Come si arriva dal consumo alla produzione attraverso tutte le fasi intermedie di analisi del fenomeno e del prodotto filmico? L'obiettivo che ci si pone con questo 3° punto non è rigido, si tratta di verificare se è possibile in alcune situazioni individuate, percorrere tutte le fasi del processo - dalla scomposizione

del prodotto alla ricomposizione di un nuovo prodotto cinematografico attraverso la produzione. Il processo prevede delle tappe intermedie e il raggiungimento dei diversi gradini di livello non è programmabile in astratto, ma è strettamente collegato al grado di approfondimento che si può raggiungere con i gruppi di lavoro (all'interno della scuola, dei c. di q.) tenendo presente che questo sarà maggiore laddove esiste già un'aggregazione e alcuni livelli sono stati già raggiunti con il lavoro dell'anno passato.

*Schema d'intervento:* cinema come momento aggregante. L'aggregazione permette di organizzare una programmazione e fruizione consapevole. Ricerca che serva a individuare da dove proviene la domanda (identità dell'utente), a conoscere come si qualifica la domanda (tipo e genere di film), a indirizzare il consumo. Ricerca quindi come intervento e sollecitazione e coinvolgimento nell'iniziativa, come guida all'operatività (analisi dei risultati dell'indagine).

Seminari, dibattiti, incontri: l'industria cinematografica; il mercato e la distribuzione.

Analisi e scomposizione degli elementi costitutivi del film e del processo di produzione. Individuazione delle strutture narrative ricorrenti all'interno dei generi. Modi di produzione cinematografica, idea, trasformazione prodotto.

### *Uso del videoregistratore*

Dall'esperienze finora fatte con il VTR si progetta una sua funzionalità in 3 direzioni: a) documentazione, b) mensile visivo della circoscrizione, c) produzione sperimentale. Per svolgere correttamente il lavoro che si prospetta è indispensabile poter usufruire di quelle attrezzature che permettono di svolgere tutte le fasi della produzione all'interno del Centro 8 in modo che i gruppi di lavoro che si formeranno partecipino al momento ideativo, produttivo e distributivo. Infatti ci siamo resi conto che è necessario procedere con tempestività al montaggio dei nastri (al di là dell'intervento immediato del VTR - pronto intervento - in situazioni dove conta il « rivedersi ») per realizzare un prodotto comunicativo capace di circolare, e anche per compiere un processo di razionalizzazione sull'intervento;

analisi e riflessione sulle modalità dell'informazione e della comunicazione.

*Documentazione:* prevedere l'intervento del VTR all'interno di alcuni progetti del Centro 8 da seguire e osservare processualmente nelle loro dinamiche sia dall'interno (come si svolge il lavoro) che dall'esterno (come cioè la situazione creata dall'intervento si ripercuote al di fuori dei protagonisti diretti). L'obiettivo è quello di riuscire a testimoniare, ripercorrere, rileggere criticamente, far conoscere dentro e fuori la circoscrizione, alcuni degli interventi più significativi.

*Il mensile visivo della circoscrizione:* ci si propone di intervenire criticamente e didatticamente su certi fatti, fenomeni, problemi, presenti in modo macroscopico o esistenti come fatti sotterranei all'interno della realtà della circoscrizione per stimolare un confronto, una consapevolezza e generalizzazione – storica e politica – del problema in esame. Organizzativamente la realizzazione del mensile visivo che si formi una redazione fissa, individuata all'interno della consulta, che ha il compito di rapportarsi ai vari c. di q. per un contributo ideativo e produttivo. I nastri circoleranno nei mercati, nelle osterie, nei bar, nelle scuole... in tutti i momenti e gli spazi di aggregazione.

Registrazione visiva di alcune storie individuali di abitanti delle borgate. Le riprese verranno effettuate sia all'interno del loro habitat naturale (casa, bar, strada, luogo di lavoro), sia dentro il Centro 8 utilizzato come studio. I piani di osservazione del materiale raccolto si possono così sintetizzare: 1) l'uso di certe modalità narrative, 2) le somiglianze e le differenze fra i racconti, 3) le modificazioni narrative apportate dal soggetto nella ripresa contestualizzata rispetto a quella in studio, 4) la relazione fra bisogno espressivo e presenza del VTR.

Altra ipotesi è quella di calare lo strumento all'interno di un nucleo sociale rappresentativo della vita della borgata, per riprendere le dinamiche attraverso una presenza del VTR prolungata nel tempo.

### *Uso della musica*

Una programmazione di attività musicali non può non tener conto della grossa forza di attrazione e di aggrega-

zione che il fenomeno musicale esercita soprattutto sugli strati di popolazione giovanile, consumatori e in parte produttori in prima persona di esperienze musicali. Già l'anno scorso si è verificato un grosso interesse per questo tipo di iniziative, censendo fra l'altro i gruppi musicali spontanei esistenti nella circoscrizione. Il discorso musicale che il Centro 8 intende svolgere non si pone come obiettivo una crescita sul piano tecnico dei gruppi esistenti – addestramento sulle tecniche degli strumenti e della produzione musicale (anche se esigenze di tale natura sono emerse), quanto tende a promuovere, a diversi livelli, una unificazione del linguaggio musicale, contro la separazione in generi funzionali al mercato e alla ghettizzazione accademica.

Operativamente ciò vuol dire programmare una serie articolata di iniziative (sotto forma di stages musicali, di concerti, di audizioni) sulle esperienze musicali che costituiscono il patrimonio attualmente esistente (riprendere il discorso iniziato lo scorso anno con i concerti di musica a confronto) in modo da tentare di rompere il blocco costituito dai mass media e sviluppare capacità di lettura critica del fatto musicale (perché il divismo? perché i generi...), compiendo di volta in volta un lavoro di scomposizione sulle strutture musicali.

Partendo da una *ricerca* che rilevi i dati sul consumo musicale esistente in borgata e procedendo a identificare le diverse stratificazioni della memoria musicale della borgata (in che misura è collettività, attraverso quali canali si diffonde) fino al rilevamento del rumore nell'ambiente, si può arrivare a progettare – come *momento di produzione musicale collettiva*, facendo partecipare al progetto dai bambini della scuola dell'infanzia ai gruppi musicali – un ambiente sonoro, *la piazza dei suoni*, che ricomponne creativamente l'universo sonoro preso in esame.

### *Uso del teatro*

Se per quanto riguarda il cinema e la musica nel progetto di lavoro si è trattato di tener conto dei livelli di consumi esistenti, per il teatro si parte da un vuoto completo di esperienze di fruizione del fatto presente se mai come «idea di teatro».

Ecco quindi la necessità di mettere in circolazione ne-

gli spazi esistenti una serie di spettacoli-proposte di diverso tipo in modo da offrire non un modello di prodotto che si impone come unico ma una gamma articolata di esperienze produttive e di uso della teatralità, dello spazio scenico, del rapporto fra fatto teatrale e spettatori, capaci di mettere in evidenza la ricchezza delle tendenze e dell'operatività esistente nello specifico. Anche in tal caso si tratta di offrire accanto al prodotto e al suo interno stesso, gli strumenti per svelare il meccanismo della produzione teatrale, evidenziare quanto a un certo assetto amministrativo e organizzativo del lavoro (gruppo di base, Teatro Stabile, collettivo sperimentale, cooperativa...) attraverso prove aperte, riprese con il VTR, incontri, dibattiti con attori, gruppi teatrali.

Il momento produttivo, *la scrittura teatrale collettiva*, si realizza sia con i c. di q. che all'interno della scuola: significa utilizzare il mezzo teatrale come strumento di espressione dei bisogni comunicativi reali, come occasione di socializzazione che permetta una rilettura critica del vissuto degli abitanti delle borgate. A questo scopo serve la *ricerca* che permette di rilevare la natura e il grado di teatralità esistente fra gli abitanti (uso della gestualità, della voce, del corpo).

Alla base di questa ricerca c'è la premessa che analizzare il linguaggio del corpo significa capire meglio attraverso quali canali passa la comunicazione degli strati popolari che poggiano sulla tradizione orale, che come scrive Carpitella, « a differenza di quella scritta non si deve immaginare, perché la comunicazione avviene anche attraverso il momento visuale in cui il corpo evidentemente ha una importanza estrema perché è proprio il momento di contatto e di impatto con se stessi e con gli altri ». Utilizzando per un'analisi e una riflessione i materiali che la *ricerca* farà emergere, ci si propone di verificare e dare una risposta a questo interrogativo: quando si organizza una drammatizzazione collettiva, motivata dall'urgenza di un certo contenuto da comunicare, lo spazio dedicato alla conoscenza del linguaggio del corpo, alla razionalizzazione sulle scelte espresse che si compiono, è lesivo della spontaneità della comunicazione o è funzionale all'esigenza comunicativa?

Il lavoro del settore da una parte deve rispondere ad esigenze interne al Centro 8 di studio e produzione di una informazione grafica adeguata alle iniziative che si prendono (contestualizzare la comunicazione grafica - il manifesto - all'ambiente della borgata), dall'altra deve porsi come gli altri settori, ad affrontare le fasi che abbiamo dato per indispensabili per un lavoro sul territorio, di ricerca e circolazione in funzione di un momento direttamente produttivo. La *ricerca* dovrebbe rilevare, una volta scelto il campione, gli elementi che costituiscono la visualità, in termini di forma, colore e spazio, di una borgata, dai manifesti alle scritte murali, e il *grado di percezione e di assuefazione* visiva che gli abitanti hanno del loro ambiente. In questo discorso va inserita una circolazione di prodotti plastici che in qualsiasi forma sia data (sia come esposizione di prodotti veri e propri, sia come proiezione di diapositive, sia come stages tesi alla decodifica dei prodotti dell'arte moderna) esca dai canoni finora in uso della mostra o della collocazione in piazza di opere d'arte moderna ma tenga conto e studi l'evoluzione che l'immagine come funzione ha subito nei nostri giorni. (Da un concetto « popolare » di quadro come « marina » o come « natura morta », rispondente a una funzione decorativa e di arredamento alla produzione di murali e macrostrutture c'è un processo in cui potrebbe giocare un ruolo importante la circolazione di alcune opere che pur non avendo alcuna funzione riproduttiva riescono a colmare il divario esistente fra arte moderna e consumo popolare).

Conseguentemente a questo discorso la produzione viene pensata in base a un progetto collettivo di intervento sull'ambiente che usi il murale come le macrostrutture come momento di coscienza, espressione e riappropriazione della visualità del proprio habitat.

#### *Scuola e territorio*

Parte essenziale della programmazione culturale del Centro 8 è la scuola, non separabile dal contesto globale delle iniziative e degli interventi. L'obiettivo che ci si pone è quello di realizzare, e le esperienze fatte lo scorso anno hanno incominciato a verificarlo, una circolarità di apporti

e di reciproci contributi fra la scuola e la realtà del territorio, di aprire l'uno all'altro nella prospettiva di una reale utilizzazione delle strutture e del lavoro produttivo che la scuola deve tendere a svolgere al servizio della collettività (a tale proposito l'articolo 1 della legge sull'edilizia scolastica prevede la fruibilità dei servizi scolastici, educativi, culturali e sportivi da parte della comunità secondo il concetto di educazione permanente) e viceversa la scuola si apre a fruire delle risorse, dei beni culturali degli stimoli presenti nel territorio.

Tutto questo si traduce concretamente in proposte e progetti: ora la presenza del Centro 8, dei suoi programmi di attività, dell'équipe di operatori è messa al servizio dei comitati di quartiere, della loro esigenza di diventare protagonisti del rinnovamento della scuola, della gestione sociale e culturale.

Quest'anno l'intervento del Centro 8 nella scuola diventa permanente in modo da svolgere una funzione di coordinamento ed elaborazione del programma di attività didattiche per l'intero anno scolastico. Questo garantisce la non episodicità dell'intervento che da momento di stimolo e sollecitazione, dove questo è già maturato, diventa possibilità reale di collaborazione pedagogico-didattica. La stabilità del rapporto che si instaura comporta un intervento dall'interno teso a modificare i contenuti, i metodi, gli strumenti, i rapporti consolidati e codificati «del programma scolastico», per sperimentare nella scuola dell'infanzia, nella scuola elementare e media e del corso delle 150 ore, un progetto «modello» che può diventare uno schema da offrire per una verifica generalizzabile a tutte le scuole della circoscrizione. Questa prospettiva diventa quanto mai attuale nel momento in cui la legge regionale sull'aggiornamento degli insegnanti e dei genitori, così pure come l'insediamento del distretto scolastico sono indirizzati a rafforzare la praticabilità di una reale sperimentazione.

Il Centro 8 in questa direzione funzionalizza i suoi interventi, legando il momento della ricerca sui settori specifici, della circolazione di esperienze e prodotti culturali, alle esigenze di una nuova didattica. Le tre scuole base da cui parte la sperimentazione per irraggiarsi e influenzare le altre e che vorranno partecipare all'elaborazione e alla verifica di un progetto didattico nuovo, saranno individuate

in sede di consulta. Gli stessi seminari di aggiornamento sono previsti all'interno di questo progetto come momenti permanenti di lavoro di gruppo degli insegnanti coinvolti in una ricerca interdisciplinare sugli strumenti e le modalità della comunicazione e dell'apprendimento.

### *Corso di 150 ore*

Un altro spazio e livello d'intervento quest'anno è dato dal corso delle 150 ore, la cui iniziativa è stata coordinata dal Centro 8 e da alcuni comitati di quartiere (Borghesiana, Giardinetti, Villaggio Breda, Torbellamonica, Finocchio). Il contributo che il Centro 8 può dare per realizzare un piano didattico che tenga conto da un lato delle esperienze e del grado di riflessione che intorno al discorso del diritto allo studio dei lavoratori è venuto maturando in questi anni, e dall'altro del contesto sociale in cui il corso si inserisce è stato fra l'altro richiesto dal sindacato di zona. Risulta evidente la funzione che il Centro 8 deve svolgere in direzione delle 150 ore mettendo a disposizione strumenti e competenze per elaborare un programma di attività didattiche culturali capaci di andare incontro a quelle esigenze e a quegli obiettivi che il corso si pone. Accenniamo schematicamente ad alcune linee da confrontare all'interno del corso: questo deve tendere a modificare l'atteggiamento complessivo dell'adulto di fronte al conoscere e non a riempire la nuova scolarità di sapere nozionistico che «accultura» a tappe forzate o che supplisce con l'ideologia al vuoto di rapporti con il fatto culturale, e a ritrovare un discorso comune all'interno del corso stesso in modo da superare la non omogeneità di partenza del gruppo (casalinghe, giovani, disoccupati, lavoratori di diversi settori e di diversa età). Ecco quindi la necessità di un lavoro che recuperi l'identità, la storia individuale e collettiva, che sviluppi capacità di analisi e lettura critica dei meccanismi dell'informazione attraverso un uso motivato non solo del linguaggio verbale e scritto (produzione di nastri videoregistrati, realizzazione di audiovisivi).

Si parte dal loro grado di percezione e di comprensione della realtà per sviluppare modelli e schemi di interpretazione del mondo capaci di organizzare e ordinare i dati

complessi che provengono dalla loro esperienza. Quindi osservazione, indagine e scoperta di sistemi ordinatori gradualmente più complessi da applicare alle varie dimensioni del vivere sociale e collettivo.

## Proposte/Assemblea

ALFREDO RONCHETTA / FERDINANDA VIGLIANI

Quanto scriviamo in queste righe è, in sostanza, quanto già detto nella relazione introduttiva all'intervento del gruppo Assemblea Teatro di Torino, in cui operiamo, in occasione degli incontri: « esperienze di animazione nella scuola primaria » nel luglio di quest'anno alla Biennale di Venezia, integrato da alcune considerazioni più attuali.

Se si vuole ritrovare un valore storico nell'animazione bisogna ritornare agli anni precedenti il '68, come per il gruppo De Stefanis Passatore che, portando nelle scuole di Torino uno spettacolo per i ragazzi, si accorge, prima ancora che del valore pedagogico del suo lavoro, dell'indicazione drammaturgica che continuamente nel corso del lavoro, viene dal rapporto con un pubblico, non solo interlocutore, ma che rivendica, nella sua disponibilità a vivere totalmente il gioco drammatico, un ruolo di protagonista per un dramma continuamente nuovo. Solo più tardi quelle idee entreranno nella scuola, verificate attraverso il Movimento di Cooperazione Educativa ed avranno un effettivo impatto di rottura su una scuola vecchia e sclerotizzata.

Protagonista in tutti gli episodi della propria esperienza vitale: è il '68, con le lotte in fabbrica, per la casa, lo scavalco dei sindacati e dei partiti tradizionali, il movimento dei quartieri, la scoperta in un territorio reale con cui operare da parte degli studenti. Si scoprono nuovi strumenti di lotta. L'università diventa reale luogo di « studio » di nuovi metodi di intervento politico.

Così nasce il nostro gruppo. Nel rapporto con un immediato obiettivo politico, la cultura smetteva di essere il mostro schiacciante e ingovernabile, se non da pochi iniziati, e diventava strumento nelle mani di tutti, intervento, azione, spettacolo, mostra, volantino, manifesto... Tutto ciò

per cui non occorre una laurea, anni di studi, una completa padronanza delle tecniche, improvvisamente diventava utile. Teatro di strada. Per noi nasce in quel periodo. Ne scopriamo l'importanza e, per il momento, non ancora tutti gli aspetti, le possibilità. Ma è lo strumento che scegliamo. Quello in cui meglio riconosciamo noi stessi con le nostre esigenze di comunicazione e di intervento.

Oggi, retrospettivamente, non ci è difficile vedere quanto, di ciò che oggi si definisce abitazione, fosse già presente nei nostri primi interventi di teatro di strada. Certo è che quando, nel '70, approdammo per la prima volta alla scuola, lo facemmo con lo spirito della « piazza ». Già allora eravamo coscienti della riapplicabilità di un linguaggio e di un metodo di intervento nati nel momento della lotta politica, al lavoro con i ragazzi. E, d'altro canto, capivamo anche l'importanza delle indicazioni che provenivano dalla sperimentazione pedagogica dei gruppi che come il M.C.E., già lavoravano nella scuola e di cui utilizzammo, quanto più ci era possibile, i metodi e le esperienze.

Combinazione quindi di diversi elementi, fusione di molte idee, attuazione di spunti nati in ambiti diversi. Di qui la difficoltà per noi di definire ciò che stavamo facendo: era educazione? o teatro? o politica? « Animazione » è un termine che non abbiamo inventato noi. Quando ci accorgemmo di essere animatori non ci innamorammo di questa definizione, ma neppure ci parve completamente inadeguata. Forse ambigua, o poco chiara, ma in un primo momento non ci parve neppure indispensabile cercare una definizione più esauriente.

La necessità di mettersi d'accordo sul significato del termine nacque più tardi. Quando le esperienze di animazione diventarono sempre più numerose e disparate. A Torino diventò necessario soprattutto quando, nel 75-76, la animazione cominciò ad essere un'operazione importante, rivolta a tutte le scuole della città, attuata da tutti i gruppi di animazione presenti nell'ambito cittadino. Si dovette pensare un piano di lavoro organico e il più possibile comune e l'esigenza di confronto di definizione divenne molto viva. La risposta che questa esigenza ha avuto è stata, come d'altronde era prevedibile, parziale. E quanto ci sembra soprattutto importante cercare di definire ancora oggi è il significato, non tanto dell'animazione, quanto del « fare

l'animatore ». E questo soprattutto in una realtà come quella di Torino, dove all'effettivo impegno economico dell'amministrazione, unico in Italia, per un'estensione del settore a livello di reale servizio per tutta la città (per quest'anno scolastico 76-77 sono in programma 23 équipes di 6 animatori ciascuna, una per zona) corrisponde una necessaria definizione del ruolo professionale, e quindi un ridimensionamento dei suoi significati, dei suoi obiettivi e soprattutto dei suoi interlocutori, cose fino ad ora lasciate alla variabile interpretazione dell'animazione di gruppi, compagnie, cooperative, ecc.

Ci è capitato di leggere annunci che cercavano animatori per le cose più disparate: accompagnatori sociali di gite sociali, baby sitter, sorveglianti alle proiezioni di films per ragazzi. E in effetti è possibile animare praticamente qualsiasi cosa.

Che il ruolo professionale vada definito è cosa ormai necessaria, come necessario però è che questa definizione non venga data a tavolino, sulla base delle esigenze di bilancio o di servizio da rendere di questo o quell'assessorato, ma per approssimazioni successive, dagli stessi operatori nella verifica del lavoro quotidiano. Riaprire cioè in questa fase, a distanza di un anno dal documento programmatico stilato dai gruppi di animazione per l'assessorato all'istruzione di Torino in cui si sottolineava la volontà di trasformare un lavoro settoriale e sporadico in un servizio sociale, il discorso della sperimentazione, che è la principale caratteristica del lavoro di animazione. Anche a costo e con l'onestà di rispondere effettivamente a quelle esigenze di bilancio e di servizio, che sono più reali sicuramente di una definizione, ma di obliare quel servizio con altro nome. Altrimenti si rischia di vedere ribaltata la situazione e di avere nuovamente un ruolo, questa volta lasciato alla variabile interpretazione dei diversi assessori, cultura, o istruzione, o tempo libero, dei vari comuni: l'animazione a Torino, per l'assessorato alla cultura e... a Napoli, invece... Noi diciamo che questo sta avvenendo a Torino. Ne sono prova infatti tanto i lavori di seminario condotti in questi giorni dalle équipes di animazione, quanto lo sforzo per coinvolgere nell'iniziativa della scuola integrata gli assessorati per la cultura e per lo sport e il tempo libero. Diciamo tuttavia che ne vediamo il rischio,

e proprio nell'aspetto che appare maggiormente positivo dell'iniziativa: la sua dimensione, la sua estensione ed il corrispondente impegno finanziario. Rischio da una parte di trasformare la giusta esigenza di omogeneità negli interventi in una loro eccessiva standardizzazione in una serie di formule sperimentate a scapito della ricerca; dall'altra, proprio per la sua estensione, che il modello di Torino divenga unico riferimento per le altre amministrazioni, senza che a questo riferimento vi sia un supporto metodologico adeguato.

E' in questa situazione di grande crescita e parallelamente di crisi di metodo, che vorremmo proporre non delle definizioni, o delle soluzioni, ma dei punti di discussione nodali, a nostro avviso, nel dibattito sul ruolo professionale.

Di tutte le disparate esperienze passate troviamo un unico fattore comune nella definizione dell'animazione come un « entrare in rapporto » con diverse realtà. Termine di questo rapporto e sommatoria di queste realtà (quartiere, scuola, fabbrica, manicomio, 150 ore, ecc.) sarà dunque, nella sua più generica connotazione spaziale, il territorio e, nella sua più generica connotazione politica, la classe. Non dimentichiamo che, se oggi l'animazione trova spazio soprattutto all'interno della scuola, questo è un fatto assolutamente contingente e non esclusivo, essendo la scuola soltanto il punto di contatto più facile e probabilmente più importante con la realtà territoriale di cui è parte.

L'altro termine del rapporto è questa figura dell'animatore il cui ruolo professionale è proprio quanto si sta cercando di definire. Anche in questo caso va sicuramente ormai dimenticata la sua matrice originaria, vincolata al teatro, anche se un teatrante può « fare dell'animazione », senza rinunciare a nulla della propria professionalità. Ed è questo il nostro caso specifico. Né può essere pensato l'animatore come un operatore scolastico, anche se nella scuola e nel suo rinnovamento può aver ruolo, passare nozioni, sperimentare metodo. Fermo restando che della didattica scolastica non si debba acquisire il metodo, per poi riproporlo nel sociale con tutte le sue contraddizioni. Riproporre cioè il rapporto docente-discente in quello, più squallido, di animatore-animando, trovandosi così nella migliore delle ipotesi con gruppi di ragazzini che vogliono a tutti i costi

insegnare agli operai e alle massaie a dipingere e a far teatro, e nella peggiore con obsoleti intellettuali didattici, arrivati a ruoli di prestigio in istituzioni obsolescenti, che pongono il dilemma retorico: « li vogliamo dare gli strumenti culturali agli operai? » e propongono a questo scopo le ricostruzioni storiche dello Statuto Albertino.

Può avere ruolo di animatore, e lo ha effettivamente, l'operatore scolastico, insegnante o bambino, che metta in rapporto il suo contesto specifico, la scuola, con tutta la problematica attuale del territorio e con le sue componenti.

Gli esami di 5<sup>a</sup> elementare nel 1975 a Torino, alla scuola Nino Costa delle Vallette, costituiscono un esempio di questo rapporto. L'esame orale, organizzato in collettivo da tutte le classi quinte consisteva in una mostra per stands monodisciplinari (matematica, geografia, linguistica, antropologia, chimica, fotografia, ecc.) ciascuno dei quali gestito da gruppi di bambini, che rimase aperta al quartiere per tutta la settimana successiva all'esame, con affluenza continua di pubblico. In questa fase, momento conclusivo di un rapporto instaurato con il quartiere durante tutti i cinque precedenti anni di scuola, si realizzava un effettivo episodio culturale, con passaggio di nozioni, anche le più tecniche e specialistiche, quali la deriva dei continenti o il rapporto emittente-codice-destinatario, di cui i bambini erano a tutti gli effetti animatori.

Contemporaneamente a quell'epoca ci accadeva di assistere ad una sessione di esami della facoltà di Architettura e ci era venuto da considerare che la quantità e la qualità di cultura che si esprimeva in quell'esame di quinta elementare, era infinitamente superiore, in valore assoluto a quella dell'esame universitario, sempre che si voglia considerare la cultura un fatto dinamico e di rapporto.

Sempre alle Vallette ci capitò di vedere un episodio singolare: due bambini seduti su un muretto, il più piccolo con una abrasione alla mano e il più grande che gli spiegava la funzione dell'emoglobina nella cicatrizzazione della sua piccola ferita. Questi i futuri « teppisti » della periferia urbana, del quartiere più malfamato della città, che a sedici anni, finita la media e senza lavoro, andranno ad ammazzare orefici a scopo di rapina. Quando si dice oggi, come grande scoperta, che il vero animatore nella scuola, deve essere il maestro, si è ancora molto indietro.

Se si esce da una visione dall'interno della scuola, anche se aperta e diretta al sociale, come già la vedono i decreti delegati, prima ancora che iniziative come « Dalla scuola al quartiere », per arrivare ad una visione della scuola dall'esterno, come uno degli spazi, una delle componenti e uno dei momenti dell'esperienza vitale complessiva dell'individuo, che debbono diventare organici a tutta la realtà sociale, ci si rende conto che anche il maestro passa, anche la scuola migliore a sedici anni ti chiude la porta in faccia, e chi resta nella realtà, nel territorio, nel sociale è quel bambino, ancora oggi considerato oggetto e non soggetto di una metodologia. Il bambino nella scuola dell'obbligo è a tutti gli effetti un intellettuale professionale, l'unico avente socialmente diritto ad esserlo, e come tale assume un preciso ruolo di classe. Egli deve mettersi in rapporto organico con la classe ed il suo apprendimento, la sua crescita culturale deve smettere di essere privilegio personale per diventare patrimonio collettivo. Egli è l'unico nella scuola ad aver diritto al ruolo di animatore sociale e di pretendere che la scuola lo metta in condizioni di esserlo. Maestri e attuali animatori devono lavorare per costruire un tipo di scuola che apra questa possibilità. E non si dica che questa è un'utopia, perché questo è già stato fatto. Tanto che noi si pensava, e se ne era anche fatto un progetto, mai finanziato, di aprire una sorta di università popolare alle Vallette, con anche i bambini, come docenti.

Calisi, invece, a Napoli, la sua università se l'è spostata nei quartieri popolari, con un corretto approccio complessivo, da buon architetto. Ma anche un architetto non è un « animatore », anche se può fare dell'« animazione » senza per questo cambiar mestiere, come nel suo caso, o in tutti quegli altri esempi, di cui furono ricchi gli anni '67-68 di gruppi di architetti e studenti che parteciparono alla formazione del movimento dei quartieri e collaborarono alle lotte sul territorio urbano.

Per citarne uno fra tanti, si ricordi il lavoro di Marcello Vindigni con il comitato di quartiere di Corso Taranto a Torino, mentre noi si lavorava nella stessa direzione con il comitato di quartiere di Lucento. Questa fu animazione, anche se allora questo termine non veniva ancora usato. A che cosa porta tutto questo negare l'appellativo di animatore a categorie professionali e contemporaneamente affer-

mare che non solo l'animazione essi la possono fare, ma che già la fanno? Abbiamo parlato di teatranti, di insegnanti, di architetti e l'elenco potrebbe continuare. Tutto questo non porta certo a teorizzare una figura di intellettuale polivalente e generico, ma anzi a far rilevare come le migliori esperienze si siano avute proprio da quelle figure più preparate nel loro specifico. Né d'altra parte porta ad accollare ad una professionalità specifica il ruolo di animatore, proprio in quanto l'animazione nasce sulle indicazioni di diverse professionalità. L'essere animatori è piuttosto un « modo di essere professionale », cioè di mettere in rapporto la propria professionalità specifica con la realtà. E in un certo senso un modo di assumere il proprio ruolo di intellettuali. Ruolo che non è più pensabile come individuale, né teorico, ma di gruppo, interdisciplinare, aperto, operativo, non solo genericamente organico alla classe, ma collegato e profondamente radicato nella realtà e in un territorio realmente e operativamente raggiungibile.

Queste cose oggi fanno ormai di stantio, tanto sono state dette e teorizzate. Eppure ancora non se ne vede che raramente l'attuazione. La messa in rapporto della propria professionalità in un gruppo prima e nella realtà subito dopo, prevedono non necessariamente una crisi, ma certamente una modificazione profonda, che va al di là della professionalità e prevede una disponibilità che, ancora una volta, troviamo solo in una classe di bambini delle elementari. Le difficoltà che ne nascono sono cose che tutti hanno vissuto, noi compresi, e di cui generalmente nessuno parla, ma di cui bisogna iniziare a parlare ed analizzare in termini scientifici di dinamica di gruppo e di dinamica dei rapporti, perché ormai parte sostanziale del ruolo professionale. E questo vale tanto per i gruppi di animazione, i tredici vecchi e i dieci nuovi, che a Torino stanno partendo per questa grossa esperienza, quanto per i grossi intellettuali da camera che ancora « dirigono la cultura », quanto infine per gli operatori culturali professionisti: architetti, teatranti, musicisti, scrittori, pittori, insegnanti che operano concretamente al servizio della macchina della cultura: il lavoro culturale non può più essere fatto individualmente o in équipes occasionali, ma da gruppi che abbiano verificato a fondo le motivazioni ed il metodo del proprio operare insieme. E lo studio scientifico di questo

metodo è, se non prioritario, per lo meno di pari importanza all'operazione professionale. In esso è la condizione di applicabilità dell'operazione professionale a quel progetto organico, non meccanico, che è la realtà e di cui si è parte come operatori e non propulsori esterni. Operare professionalmente è aprire il gruppo di lavoro alla realtà, estendere alla realtà, con la professionalità, il proprio personale e la propria dinamica di gruppo. Questa è la grande lezione che ci viene oggi dall'animazione e prima ancora, a parte qualunque critica possa essere mossa loro sul piano professionale, da gruppi come il Living.

Questa disponibilità di se stessi dentro e fuori il ruolo professionale è ciò cui si riferisce, pensiamo, Franco Pasatore quando parla di « poetica dell'animazione ». Noi preferiamo, per quanto detto, parlare di « metodo del rapporto sociale ». E' un metodo anch'esso tutto da inventare nella prassi del lavoro quotidiano e di cui non possiamo che indicare alcuni elementi e problemi già emersi in queste nostre prime minime esperienze.

1) Il processo della produzione culturale deve completarsi nel territorio in cui nasce e con la comunità sociale in cui nasce, in tutte le sue fasi: progettazione, realizzazione, prodotto, fruizione, gestione politica. In un lavoro di animazione prodotto culturale e processo di produzione hanno il medesimo valore, quando addirittura non coincidono;

2) Il territorio cui ci si riferisce è un territorio reale, che, noi diciamo, deve essere operativamente raggiungibile, cioè di estensione non superiore a quella che consente la partecipazione a tutto il processo di produzione e non soltanto ad una sua fase (la fruizione). Al limite anche soltanto una piazza o un caseggiato;

3) La componente principale del lavoro è la partecipazione collettiva, nel senso del termine usato da Lévy Bruhl, come adesione a valori e momenti culturali della comunità sociale di cui si è parte. Si tenga presente che tanto più è esteso il territorio (gruppo di case, quartiere, città, nazione) e tanto più è lontana e inarrivabile l'istituzione sociale che lo rappresenta (comitato di quartiere, comune, stato), quanto più diminuisce la partecipazione collettiva;

4) Le unità spaziali di partenza per questo tipo di la-

voro sono quindi i poli di aggregazione naturale, interni al territorio scelto: mercati, piazze, giardini, scuole, più che teatri e altri luoghi che aggregano occasionalmente persone appartenenti ad un territorio operativamente non raggiungibile. Fa eccezione la fabbrica, in cui il riferimento comunitario è la classe, e non il territorio;

5) L'obbiettivo è la ricomposizione di classe nel tessuto sociale urbano disgregato. Cioè la messa in rapporto di diverse componenti sociali (operai, donne, bambini, anziani) attorno a valori culturali comunitari;

6) Si può parlare in senso culturale a questo proposito, di un uso di classe della città. Se per la borghesia la città è prodotto della sua cultura materiale, analoga ad una macchina o una zappa, da usare per i propri fini, per la classe operaia si configura come habitat naturale, analoga ad un qualunque tratto di foresta vergine in cui si sia costretti ad abitare, da conoscere, in primo luogo, e quindi da modificare, rendere abitabile e trasformare in ambiente culturale. Questa trasformazione è espressione di cultura;

7) Si tratta quindi, in primo luogo, di riscoprire il quotidiano come momento culturale: nel gesto, nell'oggetto, nell'espressione. E questo processo parte dall'individuo e dal suo personale: come critica, prima, del suo modello di vita, e poi come riconoscimento della dimensione collettiva del proprio modello di vita, e quindi del suo valore culturale. In un processo di presa di coscienza che coinvolge necessariamente tanto l'operatore che la comunità sociale con cui egli opera;

8) Funzione dell'operatore, nella fase attuale, e qui entra in gioco la sua professionalità, è calcolare il momento del rapporto ed il suo meccanismo. Calcolare lo spazio, i suoi tempi, il suo linguaggio e predisporre l'occasione di aggregazione e di rapporto nell'ambito del proprio mezzo specifico professionale, sia esso teatrale, visivo o architettonico. E questo perché il mezzo e la sua funzione siano completamente dichiarati e scoperti in tutte le loro fasi, anche in quella iniziale, provocatoria del rapporto;

9) Queste indicazioni non possono portare a struttura migliore di un sistema di laboratori culturali organico al territorio. Lo potranno forse diventare a Torino, i prospettati centri polivalenti, e ne potranno forse diven-

tare operatori gli attuali gruppi di animazione. Certo è che di queste ipotesi occorre una sperimentazione ed una verifica immediata, anche se essa non può essere al momento estesa a tutta la città.

Ci sembra corretto indicare come compito di un'amministrazione, che tanto si impegna in un'estensione dell'animazione a livello di servizio sociale, anche quello di garantire una sperimentazione di metodo per quelle che potranno essere le linee operative future di quel servizio che va oggi estendendo.

## L'animazione adulta: Narciso in quartiere

PAOLO PUPPA

Parlare di drammatizzazione in senso specifico e di animazione culturale in senso lato non può oggi che coinvolgere altri settori, non solo di ordine sociale e politico, il che è inevitabile per un discorso reale, ma anche di altri ambiti culturali, di altre « discipline ». L'animazione diventa allora l'occasione per verificare la *produttività di certi incontri di natura teorica calati in una strategia operativa*, per mettere in luce l'entrata in crisi di certi ruoli professionali, il cambiamento d'identità o l'emergere di altri. E' evidente, in questo modo, che *non intendiamo limitare l'analisi all'animazione pedagogico-didattica*, cioè ricadere nel « *puerocentrismo* » di fondo, nonostante le buone intenzioni professate da tanti animatori-maestri, puerocentrismo che è il preciso riscontro-rovescio di un *adulto-centrismo* riprodotto e riproducibile proprio grazie al riciclaggio separato dell'espressività « *dentro* » la scuola, senza che per questo si sottovalutino gli indubbi vantaggi rappresentati dal rinnovamento e dalla maggiore gratificazione, per docenti e allievi, delle tecniche di trasmissione e di apprendimento.

L'animazione « *fuori* » che punta a raggiungere gli adulti, intanto, è il tema sotterraneo, poi sempre più esplicito, delle avanguardie e neo-avanguardie teatrali del '900, spinte, per conservare un senso al proprio esistere, tra le altre cause, dalla schiacciante concorrenza del cinema e dalle nuove e più redditizie forme della industria dello spettacolo, ad *attivizzare e/o abolire il pubblico*. In tutte le declinazioni possibili delle varie formule, teatro dell'immagine, teatro della corporeità, teatro dello spazio, ecc., la scena dirompente, là dove la scrittura non vuole compromessi, là dove si spinge verso tutta l'apertura/chiusura possibile, manifesta, attraverso la stimolazione ottica-psicomotoria-critica, una *decisa pulsione apocalittica*, un « *jeu de massacre* » verso lo spettatore seduto, alzando al massimo il quoziente deformativo, informativo rispetto ai modelli ricettivi dei codici della « *quarta parete* ». Siamo davanti ad un

lento e costante messaggio di odio verso la poltrona dove qualcuno si siede tranquillo per circa due ore, messaggio che va letto in tutta la sua portata, ora patetica ora cinica, per usare una terminologia cara a Sanguineti. Uscire dagli spazi chiusi, dai tempi chiusi, è per l'immagine scenica infatti il tentativo di porsi tutta al di là, o al di qua, della catena di montaggio dell'immagine finita-infinita delle sale cinematografiche (spesso appunto sorte al posto di ex sale teatrali). Il teatro, allora, riesce dai luoghi della propria professionalità, da quella architettura borghese, paleocapitalistica in cui s'era rinchiuso, appena qualche secolo prima, all'epoca della sua completa laicizzazione. Il teatro ri-scopre il territorio, riaccostandosi ai moduli della Cattedrale/Circo, si riaccosta cioè ai cerimoniali subalterni della cultura orale. Già la pagina drammaturgica degli anni '20, da Pirandello al giovane Brecht, anche quando si mantiene dentro la « cornice » del logos scritto, inizia questo processo facendo parlare il pubblico, per simulazione ancora, che mostra una precisa anti-empatia, ossia contestazione e rifiuto nei riguardi del discorso agito sul palcoscenico. Ora, sia l'utopia del teatro dialettico, dello spettatore miticamente critico in grado di effettuare, luce accesa in sala e sigaretta in bocca, una lettura-smontaggio dello spettacolo, capace di portare allo scoperto le ideologie nascoste nelle battute, di significare lo espressivo dei gesti, sia la utopia del teatro trasgressivo, della scena sur-determinata, evento e non più forma, sottoposta ai processi onirici della condensazione e dello spostamento (per non citare che due tra le grandi strade maestre delle avanguardie storiche), si sono puntualmente calate-spalancate sulla scena di strada, la prima nel teatro di agitazione-protesta, la seconda nel neo surrealismo di un Foreman, di un Wilson, di un Perlini, a loro volta collegati con la strategia antimuseo-antimercato di tanta arte comportamentale-concettuale, dalla body art alla land art, con lo spettatore insomma sempre più messo in crisi nella sua pretesa di guardare-capire-comprare.

I livelli di performance, tra progettazione e ricezione, si sono così spinti troppo avanti per essere reversibili, perché o ignorano completamente il destinatario, all'insegna del come se non ci fosse, o si adeguano del tutto alla sua partecipazione. Anche i tentativi di qualificare il fruitore, vedi la linea Grotowski-Barba, selezionandolo rigorosamente in unità minime di « assistenti » al rito eseguito dagli scatenati attori-sciamani, si sono rovesciati, proprio per l'inevitabile sfasatura tra l'energia investita da questi ultimi e l'episodico-esterno approccio di occasionali consumatori, nell'abolizione del ruolo « pietrificato » del pubblico. E' significativa, a questo proposito, sulla scia della

polemica anti-istituzionale della fine degli anni '60, l'attuale convergenza tra certe posizioni dell'ultimo Grotowski contro il teatro reificazione-corazza-ruoli e il lessico tardo esistenzialista, mutuato da Sartre da un lato e dalla fenomenologia di Merleau-Ponty dall'altro, di alcuni esponenti dell'anti-psichiatria europea, da Coper a Laing a Esterson. Ora, proprio Laing distingue accuratamente tra « comportamento » ed « esperienza »: il primo sarebbe lo spazio prevedibile dove lo spettatore non incontra l'attore, dove l'attore non incontra il personaggio, dove il regista non incontra l'autore, dove cioè nessuno incontra nessuno, mentre la seconda, l'esperienza, permetterebbe di sciogliere i nodi, di invertire-sospendere i ruoli. Questo vale anche per Grotowski, oggi, che sottolinea sempre più il tema della morte del teatro, là dove i primi parlano di morte della psichiatria, morte del teatro che si porta come correlativi il tema del viaggio-incontro, dell'itinerario angoscioso-esaltante alla ricerca di un'identità perduta-rimossa. Alla ricerca dell'altro per trovare il « self », come dicono in parallelo Barba e Laing.

E' evidente, allora, come certe tecniche terapeutiche, rinnovate sul piano socio-politico e scattate fuori in contrapposizione al funzionalismo della psicoanalisi ortodossa, rappresentano proprio « l'anello che tiene » tra scena pubblica, teatralmente parlando, disgregata e scena privata dell'immaginario, ansiogena e lacerata.

Si potrebbe magari risalire alla « pratica » di Moreno, come primo, per quanto un po' riduttivo e integrabile, seminatore di operatività confuse in tal senso, come crocicchio tra tanta drammaturgia novecentesca basata sul neobarocchismo del tema di Narciso, sul gioco degli specchi tra l'io e l'altro, e la vitalizzazione sulla scena, basata sull'improvvisazione creativa e sull'immedesimazione, nella linea che da Stanislavski porta all'Actor's Studio, tra training psicoanalitico individuale e la psicodinamica della vita familiare, tipica della scuola di Ackerman, fino agli interventi di socioterapia nel territorio, cioè il processo di deospedalizzazione.

Certo, lo psicodramma mostra precisi limiti di ordine sociale, perché è disponibile per quegli adulti « privilegiati » cui le condizioni di classe consentono di evitare gli orrori delle istituzioni chiuse, poi perché tende a chiudersi in un'ipertrofia psicologistica, di stampo familiaristico, con varianti estenuanti del triangolo edipico e con la rimozione del momento politico. Resta il fatto, però, che in questa ideologia e pratica del decondizionamento dei ruoli, l'adulto, attraverso la drammatizzazione sganciata dallo spettacolo, riacquista il diritto-

dovere di teatralizzarsi, in modo che vengono a mancare, se si esclude l'équipe tecnico-medica, le figure del « guardone », dell'out-sider, di chi cioè è *specializzato in quanto spettatore*. La scena diviene, allora, il luogo del darsi a rotazione. Qui, la regressione culturale è fortissima, sia sul piano individuale-ontogenetico che su quello di gruppo-filogenetico. L'individuo torna infatti alle « scene primarie », traumatiche da dove è iniziata la sua coazione a ripetere, ai blocchi da dove è partito il processo di cristallizzazione delle sue possibilità, all'inventariamento dei propri idioletti, dalle « metafore ossessive » al « mito personale »; contemporaneamente, però, si rimette in fase, come riemerso dalla memoria collettiva, l'*antico spettro pre-urbano del teatro magico-medico, dallo sciamanismo orfico fino alle tarantolate pugliesi*, col tema della perdita del sé, della possessione, del viaggio, come dati diagnostici di partenza, e coi procedimenti protettivi e restaurativi della presenza come intervento terapeutico. Lo sbocco avviene, dunque, nello psicodramma, attraverso l'animazione dell'adulto, facendolo passare dal « *duale interno* » immaginario e non comunicativo alla terza « *persona* » simbolica ed esternata, dal privato al pubblico, dall'auto ri-presentazione alla rappresentazione in sé. Il « *role-playing* », l'inversione dei ruoli, il gioco dello specchio, in cui l'io malato entra nell'altro, da lui immaginato, e mal rappresentato dal partner, dall'io ausiliario cioè, cedendo il sé a questo partner, permette infatti all'io di conoscere l'altro, un altro oltre al sé, di ridimensionare le proprie inibizioni nei suoi riguardi, e contemporaneamente di vedersi rappresentato dal partner. In evidente analogia culturologica, come s'è detto con tanta drammaturgia novecentesca, con la fenomenologia transazionale, con la pratica anti-psichiatrica della schizofrenia, questa animazione consente all'adulto di *de-centrarsi, di porsi in terza persona, di alienarsi in termini hegeliani, di diventare oggetto di sé, e insieme di cogliere finalmente l'altro da sé, l'altro reale, di intuirlo come soggetto, immedesimandovisi*.

Questo portare il singolo adulto dalla sua condizione involuta del *sentir-si* a quella precomunicativa del *veder-si* (con grandi vantaggi se applicato nel mondo scolastico, specie ai primi gradi, dove il diventare l'altro è sempre una parodia emarginante-esclusivista, nel gioco in-group, out-group della classe) lo ritroviamo, del resto, anche se su scala riduttiva, in alcuni interventi di animazione di gruppo in quel settore psichiatrico, da Jervis a Basaglia, per fare dei nomi, che punta a mettere in crisi le proprie funzioni custodialistiche.

Anche qui viene usato il « *gioco degli specchi* », utilizzando spesso strumenti tecnologicamente avanzati, come il video-tape, strumenti di cui si mostra un uso dialetticamente positivo smentendo le apocalittiche letture francofortesi circa una loro pretesa negatività assoluta ed irrecuperabile; grazie a registrazioni, a volte effettuate dagli stessi internati, si rappresenta alla comunità adulta coatta come essa « sente » il proprio vissuto, registrazioni che, assieme ad altri materiali più « artigianali », dai murali a forme di drammatizzazione-dibattito, vengono riesaminate e criticamente affrontate in assemblea. Non mancano significativi esempi, dallo Scabia del Marco Cavallo dell'O.P. di Trieste al tentativo di reinserimento dei malati nelle fabbriche e nei condomini protetti a Reggio Emilia. Recentemente il gruppo d'animazione dell'Accademia di BB.AA. di Venezia ha offerto un'interessante applicazione di questo metodo « Narciso », operando a Villa Fulcis, luogo di villeggiatura degli internati di Trieste, situato nel Bellunese. Qui si è fatto il confronto tra lo spazio reale (ospedale di Trieste) e lo spazio evasivo (villa estiva), mettendo a fuoco, per mezzo degli strumenti prima citati, gli oggetti « surdeterminati », cioè quelli che più contengono motivi anche fisici di gratificazione, dalla camera da letto ai gabinetti alle sale da pranzo; s'è poi cercato di coinvolgere, in una serie di uscite, un gruppo di classi elementari della zona, in modo che gli incontri tra i due mondi « diversi », con le reciproche resistenze, a loro volta sottoposti a trattamento di registrazioni e di deformazioni espressive, preparassero dei confronti assembleari, da un lato, e delle *interazioni*, di cui s'è detto, degli *scambi prospettici messi a nudo, dall'altro*.

Abbiamo considerato finora singoli adulti in grado di drammatizzarsi, in quanto soggetti nevrotizzati inseriti in tecniche terapeutiche, e poi gruppi di adulti in grado di filmare/filmarsi, dipingere/dipingersi, ecc., in quanto soggetti appartenenti a realtà istituzionali in via di lenta e difficile apertura sul territorio; l'animazione adulta mostra qui, però, un volto « enigmatico » e contraddittorio, dato che si tratta di *adulti/bambini*, di *adulti/selvaggi*, secondo la diffusa mitologia dei luoghi comuni dell'universo ideologico piccolo-borghese, e dato che i gesti si danno in *spazi parziali*, inautentici, com'è lo spazio separato dell'Istituzione, chiusa oggettivamente. Vi sono, sempre più allargati, per fortuna anche delle animazioni che puntano a raggiungere gli adulti « normali »; il mittente lavora dentro/fuori l'aula scolastica, insegnante-animatore, che nei casi più organici incorpora in sé il doppio ruolo, mentre

l'adulto è rappresentato dai genitori degli allievi, invitati ad assistere a momenti di uscita, cioè a momenti del processo di crescita delle dinamiche espressive, o a vere e proprie spettacolazioni, di tipo più banalizzante e riduttivo. Abbiamo davanti delle *ricerche d'ambiente*, ritradotte in una versione meno innocente, nell'etimo della parola, perché nella misura in cui escono dall'ecologico da strapaese per affondare nelle zone oscure dell'universo privato, nella misura in cui accumulano, smontano e rimontano i messaggi inibitori, i silenzi, le fobie, le autocensure di ordine affettivo e politico vissute nel territorio familiare, *dove la Storia, con l'esse maiuscola, entra solo come conservazione di vecchi modelli naturalizzati, o come rifiuto del pubblico, del fuori casa, nella misura in cui, soprattutto, si espongono, si mostrano didatticamente agli adulti genitori, rovesciando i rapporti di forza, attuando moti anche ascendenti (dal bambino al genitore) e non più solo discendenti (dal genitore al bambino) del processo di formazione culturale*, queste ricerche stesse costringono delicatamente la maggioranza « silenziosa », nel senso sociologico e non politico della parola, ad esporsi a sua volta, a vedersi oggettivamente e non più solo a sentirsi, in un effetto « miroir » molto vicino alla sociodinamica familiare dell'Ackerman, dove il bambino paziente viene curato assieme alle presenze parentali, alle cause ansiogene delle sue turbe.

Come esempio tra i più significativi, in una simile direzione, si può citare l'intervento della Gagliardi nel Noventano, attorno a Padova, zona caratterizzata da una forte mortalità scolare per l'installazione di industrie tessili, di calzaturifici e per l'estensione conseguente del lavoro a cottimo domiciliare, intervento centrato in uno spettacolo-mostra, che ruotava intorno ad un'enorme, sur-reale Scarpa-Strega, esibito davanti ai genitori orientati a tenere a casa le figlie.

Rostagno, forse il più avanzato in tal senso, porta le sue classi, in alcune fondamentali tappe dell'animazione scuola-territorio, dal « Come nascono i bambini » a « Sul cartello c'era scritto vietato l'ingresso » al « Piccolo principe », a mettere a nudo, in nastri di magnetofono, in pannelli murali, sketches drammatizzanti, ecc., gli orizzonti ideologici del mondo adulto, intervistato, osservato, « spiato » a lungo, « naturalmente » e poi trasportato e « montato » nella classe laboratorio, e infine costretto, negli incontri-spettacolo, a mettersi in terza persona. Le ossessioni attorno alla sessualità, attorno al fuori casa, i temi del lavoro, della disoccupazione, della violenza, della solitudine, della malattia, ecc., ossessioni proprie di

frange piccolo-borghesi immigrate nelle orrende periferie torinesi, vengono così messe a fuoco, per mezzo di un gioco sapiente di metafore e di iperboli (per esempio il chiodo-ca-tenaccio come sintesi multipla delle risposte ideologiche private ai problemi legati alla urbanizzazione caotica e tumultuosa delle nostre metropoli), gioco che, ancora una volta, si dilata nelle rifrazioni di specchi multipli, dato che gli adulti vedono riflessa-deformata dai bambini, durante gli « stages » di animazione, l'immagine che essi danno di sé e del mondo.

Si può citare, ulteriormente, l'onirodramma della Mazzetti, nella fascia romana, una zona, tra l'altro, dietro la spinta dello Stabile e di Bartolucci in primis, con sapienti collegamenti con le organizzazioni sindacali del mondo della scuola e con gli enti locali, all'avanguardia come rete organizzativa e continuità di proposte, onirodramma dove i sogni incubo infantili drammatizzati più che residui iungiani o paralleli alla fiabistica popolare antica presentano un incredibile tasso di aggressività-rancore nei riguardi della violenza subita, spesso di natura psicologica, non solo materiale, dentro le famiglie mononucleari o negli « slums » borgatari.

Analogamente il Bertelli, nel mirese, campagna veneziana industrializzata dalla Montedison, organizza tutta una serie di uscite coi suoi allievi, maturati da anni di un incredibile training tecnico-espressivo, politicamente fondato: per esempio, una contro-cerimonia che smonta il mito della medaglia premio per i voti più alti, oppure la costruzione di un albero di Natale astratto, messo su con objets trouvés, cioè materiali di scarto, in coincidenza con tempi rituali quali la fine dell'anno scolastico e le feste invernali, occasioni entrambe di delicata provocazione dei modelli di attesa e di consumo del mondo adulto. Così, ancora, sempre ad opera del Bertelli, la ricerca, attraverso i bambini, della cultura « casalinga », smontata e ricostruita attorno ai sottoprodotti in circolazione, veicolati dall'industria culturale, mostrata in chiave fantastica-ironica ai genitori, soggetto-oggetto di questi interventi.

Ora, lo sviluppo dei nuovi organismi democratici aperti nella scuola dai decreti delegati, i Consigli di istituto e di circolo, nonostante le resistenze e le limitazioni contenute nelle circolari ministeriali, permette in prospettiva di moltiplicare questi « gesti dell'avvenire », coinvolgendo sempre più l'utenza adulta, non limitata al ruolo di genitore gratificato nella scuola dalla presenza dei figli e interessato semplicemente al miglioramento del servizio, in modo che, attraverso nuove aggregazioni tra attivi di zona, consigli di quartiere, comitati di fabbrica, sezioni di partiti democratici, l'animazione stessa possa penetrare più a fondo nel tessuto sociale; del resto, oggi, gli ani-

matori più consapevoli cercano committenze, con sollecitazioni sempre più urgenti, che vadano oltre i direttori didattici e i provveditori, verso il mondo del lavoro.

Già le 150 ore entrano in questo orizzonte, in quanto conquista da un lato per un'educazione permanente, e quindi come recupero di strumenti culturali riespropriati, dall'altro come circolazione « animata » tra realtà prima rigorosamente separate, la scuola e la fabbrica, perché non è solo la scuola che recupera con altri diplomi i lavoratori, ma anche sono i lavoratori che riscoprono-recuperano la scuola, con evidenti *informazioni circa un nuovo modo di produrre-distribuire-consumare* la cultura stessa. Analogamente, le biblioteche di quartiere, che sorgono nelle amministrazioni democratiche più sensibili all'uso di questo strumento, s'inseriscono in una simile strategia: da una parte esse rappresentano un *decentramento del servizio culturale*, alla stessa maniera dell'auspicabile dotazione di sale teatrali e cinematografiche qualificate (ma anche attrezzature sportive, distretti sanitari, consultori, ecc.), entro cioè il rifunzionamento democratico di queste infrastrutture, dall'altra si configurano, a loro volta, come nuove forme di utenza culturale, là dove l'iniziativa punta più lontano. Se sono diverse, infatti, le implicazioni contenute nel *portare prodotti teatrali/cinematografici « seri » in periferia e nell'istituire invece organismi culturali di zona capaci di gestirsi proprie attività*, l'operazione attuata dalla Biblioteca di Oriago, appoggiata dalla Biennale, e diretta dallo Scabia e dal Bertelli, tra gli altri, con cui si dà inizio ad una serie di libri-fascicoli costruiti assieme agli abitanti del territorio, che da potenziali lettori diventano anche partecipi alla progettazione-stesura del libro-storia che li riguarda in prima persona, apre significative falle nella industria editoriale, andando contro la lontananza metafisica tra libro che non sia quello scolastico e le grandi masse lavoratrici. A questo proposito non è indifferente ricordare che il nostro è il paese dove le case editrici scolastiche producono di più, e dove si legge di meno, rispetto agli altri paesi europei. Quest'iniziativa, che per certi versi si affianca alla mobilitazione portata avanti in molte province, da parte di sezioni sindacali nella scuola, contro la adozione del manuale scolastico, per altri aspetti va ben oltre, appunto grazie all'animazione; non ci si limita infatti a cambiare i titoli bibliografici ma si cerca di dar vita ad una *cultura del territorio*, ad una accumulazione organica di dati fantastici-realistici desunti dalle varie componenti entro questo stesso territorio, si organizza insomma una ricerca delle proprie origini, secondo il più corretto materialismo storico, gramscianamente inteso, al di fuori

di sterili contrapposizioni apodittiche e ideologizzate tra *cultura egemone/subalterna, cultura alta/popolare*, in quanto all'interno di questi montaggi circolano informazioni su *temi sociologici* (nuovi insediamenti, trasformazioni di processi economici), su *temi storico politici* (la Resistenza, le lotte in fabbrica, l'antifascismo), su *temi culturali* (antiche forme di cultura orale, di feste contadine, ecc.). Questi dati vengono animati davanti e assieme agli abitanti della zona, attraverso pitture murali, drammatizzazioni, mostre fotografiche, costruzioni di grandi pupazzi, clowneries, concerti, dibattiti. *Il momento didattico è, evidentemente, molto legato a quello auto-comunicativo che viene dal basso, si abitua la gente a star fuori nel tempo libero, ad usarlo in modo attivo come tempo-lavoro culturale, rifiutando le tradizionali e implacabili separazioni del sistema tardo capitalistico tra tempo-produzione e tempo-fuga, tra cultura e divertimento*, tragica dicotomia per cui, come ricorda Brecht, *fare o ricevere cultura non può essere divertirsi e divertirsi non può che significare abbruttirsi, fuggire da sé e dalla storia del proprio gruppo, entrare nella catena insignificante dell'industria dello spettacolo*. Entro una medesima strategia si muove Passatore, quando, nel '73, a Torino alla Mirafiori, nelle « tende del contratto », inizia con gli operai in lotta per il rinnovo contrattuale una serie di approcci, attraverso il dipingere/dipingersi, raccontare/raccontarsi insieme, con la gente, costretta, sfidata a completare gli works in progress. Si tratta, come in altri gesti di Passatore, di inventare *storie utopiche*, in cui emerge il negativo quotidiano subito e reificante, di insegnare alla gente del posto, o meglio di aiutare le forze politiche e sindacali ad insegnare alla gente che la *realtà è modificabile*. Si proiettano così, come rovescio utopico, la città ideale, condizioni di lavoro, democratiche, i rapporti interpersonali valorizzati, ecc. Certo, una città ideale costruita-disegnata da adulti, in quanto puntuale specchio capovolto degli infernali quartieri dormitori, non risolve il problema reale dei nodi urbanistici, giuridico-amministrativi, connessi al territorio, all'abitazione, ai servizi.

In questo senso sono più ambiziose le esperienze di videotape condotte in alcuni quartieri del centro storico veneziano sul problema del « degrado » edilizio, del riassetto, dei piani particolari, attraverso filmati montati nella zona e poi mostrati in loco (con sedute di consiglio di quartiere, immagini concrete della miseria delle « cose », canzoni popolari ritrascritte su vecchi motivi con nuove tematiche). Certo, ugualmente, l'adulto atrofizzato nella propria espressività, che una mattina di domenica s'è messo a dipingere su un murale, ma-

gari assieme al figlio, per curiosità, non riacquista o ritrova il possesso o l'abitudine ad *usare i propri cinque sensi* che ha lasciato-tumulato a scuola « *una volta entrato nel mondo del lavoro* ». Non si tratta infatti di semplificare i percorsi, né di suonare la grancassa, come a volte gli animatori rischiano di fare trasformandosi ideologicamente in demiurghi-sciamani.

Se il rapporto non è estemporaneo comunque, se non è festivo, se mette radici, se esce dai colori dell'improptu (il passaggio eccezionale di un gruppo esterno), per entrare nel disegno, nella trama di nuove aggregazioni dal basso, del territorio sociale, è possibile allora considerare l'animazione uno *strumento pubblico*, quindi politicamente fondato, come ulteriore spinta verso un decentramento amministrativo che trasformi il potere in servizio, consegnato nelle mani dei lavoratori-cittadini, di coloro « che producono ». Si tratta, per adesso, solo di provocazioni, di controinformazioni, di sgelamenti minimali delle « corazze dei ruoli », che aprono e rimettono entro lo spazio sociale energie, pulsioni, nuove domande-committenze che solo se raccolte, organizzate dalle forze politiche-sindacali, solo se aggregate e non lasciate disperdere, possono tenere e crescere dinamicamente. Tutto sta a non intendere l'animatore come specialista dell'animazione per una società disanimata, nuova professionalità delega da confinare nel didattico o nel terziario (organizzatore del free time o del « leisure time », magari con sbocchi privilegiati nelle crociere di lusso). Tutto sta, insomma, a non sottovalutare-sopravalutare l'animatore, di non chiedergli le funzioni di « Dioniso » *scatenato* alle prese con qualche « Penteo » diffidente per troppa razionalità, nelle vesti quest'ultimo di grigio funzionario-burocrate... Niente schematismi, niente esaltazione dello specifico, il che non esclude *l'importanza delle tecniche di approccio, delle conoscenze dei modi adeguati a particolari destinatari*. Se ci si limita a creare corsi professionali per animatori, si ricade non nel tecnicismo ma nel diletterantismo sociologico e nel peggior idealismo gradualistico da socialdemocrazia fine '800. In questo modo, infatti, l'animazione, riempita probabilmente dalle drammatiche sacche della sottoccupazione che cresce nella scuola di massa, pianifica, razionalizza i ruoli, invece di metterli in discussione. Quando parliamo di messa in crisi del ruolo, non intendiamo naturalmente la caduta nella deprofessionalizzazione, ma l'uscita dalla sclerosi e dalla ghettizzazione del ruolo stesso, evitando quelle componenti che al suo interno inibiscono e ostacolano i processi di crescita della democrazia reale nel nostro paese. Ora, l'animatore cooptato nel rinnovamento didattico rappresenta una precisa variante di questa ghet-

tizzazione: animatori del doposcuola entro una realtà già ridotta rispetto alla scuola a tempo pieno, doposcuola emarginato rispetto alla mattina « ufficiale » e al tessuto sociale. Si privilegia, di conseguenza, astrattamente la riqualificazione didattica ignorando *il polo decisivo e caratterizzante per uno sviluppo organico tra scuola e territorio, cioè la gestione sociale della scuola che pure era ed è l'obiettivo vertenziale prioritario delle Confederazioni riguardo la scuola stessa*. L'animatore come doppio dell'insegnante, riunificato entro una stessa persona dopo qualche corso di aggiornamento, con qualche manciata di punti-qualità in più nelle graduatorie al Provveditorato, l'animatore chiuso dentro l'aula, con qualche uscita « turistica » nel quartiere, è *ben lontano da quell'intellettuale organico al territorio*, come forse suggerirebbe oggi Gramsci, contro le centralizzazioni e gli esautoramenti dell'intellettuale disorganico, *de-raciné* della nostra tradizione arcadica; non è nemmeno *quell'ingegnere sociale dell'utopia deweyana*, che dovrebbe calarsi oggi in un contesto, appunto il quartiere, capace di controllare dinamicamente le fughe regressive nei velleitarismi e/o nella rassegnazione.

A questo punto è forse produttivo, per uscire da un approccio al problema, posto in termini storicamente e culturalmente indeterminati, passare alla determinazione di precisi modelli precedenti l'animazione, evitando così le persistenti ricadute nell'ideologico o in un illegittimo « grado zero » da cui partire.

L'animazione infatti è già esistita prima della « bufera » sessantottesca, non l'abbiamo inventata noi, possiamo solo inventarne le anticipazioni storiche, schematizzabili riduttivamente nella tradizione americana/francese da un lato, e in quella tedesca dall'altro (per non parlare di quella russa dopo l'ottobre, troppo presto rientrata per poter essere considerata un precedente obiettivo).

Il primo nodo, anche nel tempo, è dunque quello *americano*, nel periodo della ricostruzione neocapitalistica dopo la crisi del '29, con accentuati interventi da parte dello Stato in settori « sovrastrutturali »: qui, su scala di massa, si cerca di egemonizzare nelle scuole il pragmatismo idealistico di Dewey, con al centro la gratificazione degli interessi dell'allievo, il suo armonioso inserimento nel sociale del gruppo, la globalità degli strumenti da utilizzare, la pratica unita alla concettualizzazione, per non citarne che alcuni aspetti. Un'ideologia « liberal », di stampo democratico, un ritorno all'archetipo del « Robinson Crusoe », invoca e impone, per più scuole possibili, la dotazione di laboratori, teatrini, giardini, tutta

cioè quell'*attrezzatura aperta sul fantastico-liberatorio e tesa contemporaneamente alla costruzione-scoperta del reale*. L'animazione viene intesa come *tecnica non tecnicizzata* dell'inserimento sociale del bambino nel suo ambiente scolastico, come valorizzazione fluida dell'apprendimento, insomma con un'esplicita configurazione didattica (il metodo attivo). L'elemento esterno, il sociale, pur ideologicamente presente, resta un po' l'antitesi hegeliana, da conquistare *dopo*, per cui l'operazione si rinchiude in se stessa, privilegia il momento « in ». Inevitabilmente, in mutate condizioni di sviluppo economico, di rapporti di forza in politica estera, di nuove esigenze produttive, questa didattica animata entra in una crisi irreversibile, sostituita sempre più dall'*istruzione programmata*: dalle tesi di Washburne a quelle di Skinner, il salto comporta il cambio del soggetto, dall'allievo al programma, pur inteso in un'accezione estremamente dinamica, con la scientificizzazione del momento referenziale dell'apprendimento, con prelievi tumultuosi dalla psicologia dell'età evolutiva, dal neopositivismo logico. Ci si sbarazza con disinvoltura del puerocentrismo, accusato di staticità e di naturalismo, si torna a privilegiare l'*out* rispetto alla scuola, non in quanto sociale, ma in quanto nuovi rapporti stabiliti tra scienza e tecnica (non più tra scienza e morale!), tra ricerca e mercati, tra centralizzazione dell'apparato e nuovi equilibri mondiali. Rileggendo le pagine di tanta pedagogia animata, riesaminando le tante accese formulazioni di integrazione razziale, di agnosticismo religioso, di sviluppo pieno della singolarità irriducibile dell'io, creatività dell'ego infantile, espressività nella comunicazione interpersonale, ritroviamo, proprio per il *drammatico isolamento di queste scuole rispetto alla città*, alla sua trasformazione territoriale, rispetto ai processi di disgregazione e di ricomposizione delle forze sociali, rispetto all'esplosione dei drammatici fenomeni legati allo sviluppo tecnologico-industriale, ritroviamo dunque il pericoloso ideologismo, pur tra le ovvie varianti, presenti nella *pedagogia proto-romantica*, da Pestalozzi a Froebel, col « giardino » e la « società del dono », *puntuale rovescio del frenetico trionfo del valore di scambio*, tipico del decisivo decollo del capitalismo europeo, col bambino « divino » smentito dalle masse infantili sfruttate nelle miniere e nelle fabbriche in situazioni incredibili. La Svizzera, a questo proposito, potrebbe rappresentare la « *metafora* » più densa e complessa, sotto tutti gli aspetti, di questa mitica continuità, dalle « promenades » di Rousseau ai laboratori piagetiani, una sorta di eden-rovescia della *cattiva coscienza* della Europa industriale.

Se ora facciamo un salto di qualche anno, arrivando al '45-'50, e ci spostiamo dall'America-rooseveltiana alla Francia del-

la liberazione, troviamo un'altra analoga forma di animazione puerocentrica, meno legata però alla scuola e più a diretto contatto col teatro. Qui, il percorso è compiuto da operatori teatrali in gran parte usciti dalla scuola del Vieux Colombier, glorioso teatrino della rive gauche che negli anni del primo dopoguerra s'era lanciato nella valorizzazione del repertorio drammaturgico, nella qualificazione registica degli allestimenti, nel ritorno sistematico ai classici, religiosamente rispettati. Dalla tradizione teatrale rivissuta integralmente come magistero di vita, alcuni allievi di Jacques Copeau, specie Leon Chancelerel, grazie anche alle esperienze comunitarie dei falansteri unanimistici, si danno, negli anni '40, a setacciare le campagne francesi *in opposizione alla città*, alla ricerca di nuovi destinatari e di linguaggi legati all'improvvisazione della commedia dell'arte, puntando alla costruzione di personaggi tipo, maschere fisse che avrebbero dovuto rappresentare l'essenza della società del ventesimo secolo. Nel clima di ricostruzione degli anni '45-'50, appunto, ritroviamo questi operatori ai primi posti nel dirigere le « Maisons de la Culture » e i « Centres Dramatiques » regionali, nell'organizzare cioè il decentramento municipale del teatro francese, entro cui s'inserisce, come riduzione del precedente progetto dei tipi universali moderni, una teorizzazione e una pratica, vedi l'Oncle Sébastien di Chancelerel, di un teatro per l'infanzia, affidato a professionisti, per quel che riguarda la riqualificazione, e a « missionari », per disinteresse e volontà di andar contro il teatro-mercato. Per mezzo di raffinate tecniche artigianali, in una specie di umanizzazione ottimistica della lezione intellettualistica dei robots meccanizzati della linea Craig-Bauhaus delle avanguardie sceniche primo novecento, *gli attori si trasformano in grandi pupazzi che dovrebbero adeguarsi al mondo féérique del bambino*. Spettacoli di un surrealismo « naif », alla Bachelard, con procedimenti di amplificazione-deformazione ironico-patetica, si offrono così al *pubblico infantile*, attraverso una capillare ramificazione, che punta anche ai mass-media, in quegli anni la radio. La nipote di Copeau, Cathérine Dasté, è attualmente l'elemento di punta di questo « itinerarium mentis ad puerum », di questo viaggio che *dal bambino torna al bambino* attraverso l'équipe teatralmente qualificata.

Le due esperienze citate, quella didattica americana e quella teatrale francese, pur in ambiti diversi, per sviluppo e contesto economico, per spazi privilegiati, metodologie utilizzate, hanno in comune un *concetto di bambino come realtà separata, non contaminata, non storicamente compromessa*, elemento da celebrare, adorare, « puer divinus » in termini junghiani

verso cui una cultura regressivamente si volta indietro per ripartire, per ri-voluzionarsi nell'etimo della parola.

In entrambi gli orizzonti culturali operano così le categorie *antagoniste* e insieme *funzionali* all'apparato produttivo adulto-centrico, categorie identificabili nel recupero di una « mens pre-logica », di un'età aurorale da prolungare in qualunque modo e da *contrapporre alla città di Mahagonny o alla Metropolis della « folla solitaria »*; aggregati a questa costellazione ideologica, si riscontrano i concetti di liberazione-corporità, tecniche della mano, fantasia primaria, riassumibili in quelli *strutturali di festa-celebrazione-unione come nostalgia di rapporti di produzione artigianali, precapitalistici*. Da un lato la scuola americana in quanto celebrazione della democrazia pionieristica, come propedeutica per una società ideale, originaria-futuribile, dall'altro il teatro francese per l'infanzia come ritorno all'unità perduta, alla circolarità della festa antropologica, alla cellula la cui rottura ha portato ai conflitti sociali e alla caduta nella storia...

C'è un terzo precedente storico, però, per l'animazione, cioè il movimento politico-culturale sorto nella Germania di Weimar, spazzato via dal nazismo che ne aveva colto gli aspetti rivoluzionari. Ci riferiamo alla grande organizzazione, grande per quantità e qualità di intervento, dei lavoratori nel loro tempo libero, appartenenti specie a frange operaie e piccolo-borghesi, articolata in vari raggruppamenti attorno a sindacati e ai partiti di massa antifascisti.

Queste formazioni davano vita, in città, non ad esperienze autograticanti e filodrammatiche, secondo il cliché populista della socialdemocrazia tedesca, ma a *centri di lavoro culturale autogestito*. Operavano nel territorio dov'erano conosciuti, *con cui avevano rapporti continuativi*, nelle strade, davanti alle scuole, alle fabbriche, nei cortili dei condomini di periferia, con tecniche volanti, dai giornali viventi al coro parlato, da sketches drammatizzati a cantate popolari, attraverso cioè il recupero delle forme degradate dello spettacolo popolare, con una doppia funzione: una *contro-informazione* rispetto alle manipolazioni attuate dalla stampa e dalla radio del regime che stava consegnandosi al fascismo e una sorta di parodia critica, di *guerriglia semiologica*, per dirla con Eco, dei materiali fatti circolare dall'industria culturale, dai mass-media già allora in profonda espansione. Per esempio, la gente che usciva da una sala cinematografica, dove era stato proiettato un film larmoyant, erotico, violento, ecc., cioè di natura fortemente ideologizzata, veniva ad assistere alla ricostruzione ironica, politicamente motivata, della pellicola appena digerita, in modo che

venissero a galla i temi fatti passare sotto la « trama », i contenuti di falsa coscienza, gli atteggiamenti passivi-ricattabili, sul piano sentimentale, del lavoratore, *alienato anche in quanto spettatore*. A questi gruppi, diretti e gestiti in prima persona dai sindacati e dai partiti di massa antifascisti (occorre ripeterlo, per le indicazioni che emergono da questo aspetto), si affiancavano anche bambini, figli dei lavoratori appartenenti a queste associazioni, che davano vita a loro volta a compagnie di giro, autonome per tecniche, modelli, tematiche, il cui inserimento entro i gruppi « maggiori » produceva spesso deliziosi contrasti tra il « sermo cotidianus » e il « sermo elatus » della protesta sociale. A questa realtà, studiata da un osservatore eccezionale, il Benjamin, e da lui molto propriamente definita *teatro proletario dei bambini*, partecipava altresì tutta una serie di futuri o già esplosi « artisti » da Balasz a Hindemith, dal giovane Brecht (che sfrutterà in modo incredibile quest'esperienza per i suoi Lehrstücke) a Döblin, in uno scambio di contributi, dove però oggettivamente era più il ricevuto che il dato per questi « transfughi » della borghesia, come li chiamerà il Teige. Più che sull'*immaginario come ricostruzione mediata ed autonoma del reale*, questa animazione di adulti per adulti puntava sull'*immaginario come contaminazione immediata del sociale*, proprio per il suo inserirsi da un lato nelle lotte democratiche di massa, dall'altro per il suo essere gestita dalle Confederazioni del lavoro. Non si partiva, infatti, da uno *spazio da inventare*, ma da uno *spazio da inventariare*, cioè si manifestava da una parte il preciso rifiuto di un'ideologia dell'espressione-espressività in un universo controllato e inespressivo qual'era ed è ancor oggi quello dell'*adulto-adulto* e del *bambino-bambino* come proiezione ideologica di una realtà caratterizzata da adulti-bambini, cioè non maturati come « persone », e da bambini storici, contaminati dal sociale, dall'altra si manifestava la volontà, altrettanto precisa, di de-ideologizzare, disincrostare, disalienare sia il bambino sia l'adulto dai contenuti di falsa coscienza, dai modelli culturali imposti.

A questo punto, per concludere - o meglio per aprire - il discorso sull'animazione punta, a nostro parere, su almeno due condizioni irrinunciabili e determinanti per un suo futuro « reale »:

1) Solo facendo *funzionare, non miticamente ma nella pratica quotidiana, gli organismi a partecipazione di base*, dai consigli di quartiere ai distretti scolastici, ossia sviluppando « fuori » la democrazia, superando le resistenze frapposte a questo processo dal Centro, è possibile dare un senso e una tenuta alla proliferazione, « dentro » la scuola, dell'animazione come

valorizzazione del momento più strettamente didattico. Quindi momenti di incontro tra scuola e mondo del lavoro, in processi di aggregazione sempre più avanzati.

2) Solo creando dei centri culturali vivi, attivi in questi quartieri, non contenitori, è possibile uscire dalla falsa opposizione tra colonialismo protettivo (portare in periferia elaborazioni fatte al centro, *presentare il vecchio al nuovo*) e sperimentalismo adialettico (*portare al centro elaborazioni di modi culturali ri-scoperti alla periferia*). Quindi processi di radicamento di questi gruppi di operatori-animatori nel territorio, in un reciproco gioco di specchi, in modo che il momento della *diversità* comunicativa, delle metafore scelte, s'inserisca nel prima-dopo, nel tessuto sociale quotidiano, nell'identico. La festa, allora, si presenta non come fuga dal reale, ma interrogazione problematica sul reale, come dibattito già dentro i suoi modi nuovi di produzione-distribuzione-consumo, e non come rituale-appendice razionalizzante astratta dopo il fantastico-irrazionale dello spettacolo. L'approccio informativo viene così mediato dalle « bande di ridondanza », usando i due termini proprio nel significato di rapporto tra gruppo operativo e spazio sociale, per una politica culturale democratica.

## Sulla scuola di musica del Testaccio

### SPAZIOZERO

Una premessa: la scuola di musica è il risultato della aggregazione di una serie di componenti e Spaziozero è solo una di esse. Il nostro è, nel senso letterale del termine, un intervento di parte, il cui titolo più appropriato sarebbe « la scuola di musica vista da Spaziozero ». In prospettiva potrà essere utile un discorso sull'esperienza della scuola fatto a più mani, risultato della sua struttura composita, che integri anche il "punto di vista" del musicista - come vive il suo Io, il rapporto con il mercato e la professione, il rapporto didattico, ecc. - e dello studente. Consideriamo questi nostri appunti come precedenti minimi, stimolo ad una generalizzazione più esaurientemente articolata.

Vanno presupposti alcuni fenomeni alla progettazione stessa e al "successo" poi della scuola: la musica come fenomeno di massa e, in questo senso, l'uscita "allo scoperto" del jazz; la crisi storica di istituti come i Conservatori e della stessa scuola dell'obbligo, non solo quanto ad educazione musicale; la disoccupazione giovanile, che, intrecciata ai miti televisivi del consumo e del guadagno sonoro-canoro, gioca un suo ruolo nell'avvicinare i giovani in senso « professionistico » anche a una scuola di musica (così come non solo per "spinta culturale" proliferano gruppi e cooperative, ecc.); la musica qualità della aggregazione sociale, di uso articolato del tempo libero e del tempo di lavoro, di modo insieme produttivo e partecipativo.

In questo senso la ipotesi stessa della scuola nasce nel vivo di una *esperienza di decentramento* (Testaccio), per contribuire, nelle nostre intenzioni, ad arricchirla e a *dilatane il segno*. Non quindi esperienza "privata" ma *pilota*, che è diverso: che è la forza di farsi *pubblica* o di dare al "pubblico" indicazioni pratiche e praticabili. In questo è il

segno di validità delle esperienze-pilota nel campo della scuola, ad esempio; così la stessa funzione dell' "animazione" non è tanto nella crescita quantitativa dei gruppi di intervento ma nelle indicazioni che può avere dato e alla scuola (luogo "naturale" - pubblico - della vita dei ragazzi) e alle strutture di aggregazione sociale dei quartieri. L'autonomia è altra cosa: è autonomia della ricerca, cioè della qualità del lavoro, dove sta poi la possibilità reale di essere di stimolo e di generalizzazione insieme.

Sono notazioni schematiche queste, che andrebbero certo approfondite a parte. Nel contesto di questo articolo ci interessa riferirle - anche per uscire da una accademica casistica di problemi - alla esperienza pratica. Partiamo da un minimo di cronaca, allegandovi i nostri *appunti di lavoro*, stimolati via via dalla esistenza concreta della scuola di musica.

#### CRONACA:

*Ottobre '75* - Nel quadro degli incontri con vari gruppi musicali per una programmazione annuale del circo, si inserisce l'ipotesi di Bruno Tommaso di una scuola di contrabbasso, dilatata da Spaziozero a "scuola di musica". Segue il lavoro di Tommaso di aggregazione di musicisti e, da parte di Spaziozero: a) l'occupazione di locali abbandonati da anni e in stato indescrivibile, di proprietà del Banco delle Comunicazioni - dal quale si attende tuttora una risposta alla richiesta di affitto; b) un lavoro di coinvolgimento politico, su questa iniziativa, del comitato di quartiere di Testaccio, di cui Spaziozero è componente.

" *Novembre e dicembre '75* - Mentre iniziano (e dureranno fino a tutto febbraio '76) i lavori di sistemazione dei locali, si programmano al circo iniziative di sostegno finanziario:

- 7, 8, 9, novembre: 1ª Rassegna Jazz;
- 27, 28, 29 dicembre: 2ª Rassegna Jazz.

*Gennaio '76* - Iniziano al circo i mercoledì-jazz; la scuola conta già 147 iscritti (gratis) e 20 insegnanti; venerdì 16: primo seminario teorico-pratico con il musicista americano Frederic Rzewski.

*Febbraio e marzo* - Periodo di intensificazione delle riunioni con i musicisti, dove si definisce ulteriormente la funzione di Spaziozero, che non vuole essere di direzione interna ma di stimolo - operativo - esterno. 21 e 22 febbraio: concerti della scuola al circo nel corso di una iniziativa del comitato di quartiere sul Mattatoio; lunedì 8 marzo: apertura della 1ª stanza della scuola e innesco pratico del lavoro di didattica.

*Aprile e maggio* - Lavoro di didattica: iscrizioni effettive (ancora gratuite), organizzazione dei corsi, esercitazioni collettive, assemblee generali, ecc.

*Giugno* - Dal 22 al 30, a conclusione dell'anno: 9 giorni di concerti-incontri a ingresso libero al circo, con assemblea finale.

*Settembre* - Dal 14 al 17 partecipazione della scuola al Festival Nazionale dell'Unità di Napoli; riprendono le iscrizioni alla scuola: quote (elastiche) di L. 5.000 al mese; nel giro di due mesi si contano 400 iscritti effettivi, 200 in lista di attesa (per mancanza di locali) e 20 insegnanti.

*Ottobre e novembre* - La scuola lavora alla riorganizzazione dei corsi; riprende le esercitazioni collettive (la domenica mattina al circo); progetta un uso del lunedì al circo come corso di storia della musica e del jazz, poi mutato in lezioni-concerto; dibatte sulla propria organizzazione interna (cooperativa, comitati di lavoro, ecc.); discute l'ipotesi di Spaziozero di un organismo operativo tra le forze culturali presenti sul territorio, nucleo e stimolo di una aggregazione più ampia, nel quadro del decentramento politico e culturale.

*Da dicembre* - Per un uso interno la scuola utilizza esclusivamente i propri locali.

#### APPUNTI:

1) febbraio, marzo '76

La Scuola Popolare di Musica a Testaccio: un fatto con cui si cominciano a fare i conti, ma anche un fatto che impone a noi stessi una capacità di riflessione più lucida e articolata di quanto sia avvenuto in passato.

Questa è la difficoltà più grossa: riuscire a *ricommettere* – in maniera motivata – *un discorso sulla didattica della scuola e collegarlo ad un progetto di ricerca e di proposta musicali*. Ma innanzitutto, perché una scuola che, per la provenienza dei musicisti che vi lavorano, è fortemente influenzata dalla esperienza del jazz?

Non è una questione secondaria.

Rispondere significa identificare all'interno dei *modi costruttivi del jazz* un materiale formale in grado di essere supporto operativo e insieme didattico.

Vediamo come ciò sia possibile.

Ma prima bisogna spazzare via un equivoco: che l'esperienza del jazz vada assunta in astratto, come "categoria musicale" e perciò astrattamente contrapposta ad analoghe categorie, la musica sinfonica, quella folkloristica, quella elettronica, ecc. ecc. In questo caso del jazz verrebbero assunti non modi costruttivi ma contenuti musicali storicamente e culturalmente precisati, cultura musicale insomma.

La scuola diventerebbe, per ciò che attiene al suo progetto operativo, l'accademia del jazz, e per ciò che attiene alla didattica, lo spazio fisico della falsa coscienza, la menzogna realizzata di un inerte culturame trincerato dietro l'*alibi* di momenti generali di improvvisazione e di rapporto collettivo. Si perpetuerebbe così, a livello di didattica e di progetto, l'*istituzione accademica*.

Dalla cui analisi bisogna invece partire, proprio perché la scuola è anche il risultato di profonde carenze delle istituzioni musicali, delle contraddizioni che sono interne al modo di organizzare il loro funzionamento didattico.

Affrontiamo la stessa questione da un altro punto di vista. Come se volessimo mettere assieme degli appunti di lavoro per la nostra attività nella scuola e fuori.

Chiediamoci quali siano le analogie e le differenze fra i modi costruttivi della sinfonia e del jazz.

Perché, se ci sono differenze profonde, esistono anche analogie precise.

Questo è un problema che per il momento resta necessariamente aperto – un appunto di lavoro soltanto – un nodo da individuare assieme a tanti altri. Ma adesso abbiamo un esempio concreto per potere chiarire meglio il

discorso sul funzionamento didattico delle istituzioni musicali.

Ci troviamo di fronte alla concretizzazione organizzativa della precettistica seicentesca: la musica sinfonica al piano nobile quella da camera al primo piano, il jazz e la cosiddetta musica di sperimentazione in locali di fortuna.

Ci troviamo cioè di fronte al riscontro didattico di una *rigida divisione in "generi"* operata sul corpo generale della musica. Possibili separazioni di questo tipo devono immediatamente saltare all'interno della scuola.

Ma chiediamoci ancora perché le istituzioni musicali hanno realizzato questo tipo di separazione. Certamente non solo perché sono figlie (spesso per altro meticce) di certi padri, ma perché *non è possibile risolvere correttamente il problema della didattica disancorandolo da quello della ricerca e questo non inserendolo profondamente in un circuito permanente di verifica e di rapporto – a tutti i livelli – con la realtà in cui si opera.*

A questo punto è necessario riprendere una questione posta, durante il primo seminario organizzato dalla scuola, da Frederic Rzewski.

Se la urgente necessità di contribuire a ricostruire il tessuto culturale, sociale, politico del nostro paese legittimi un rapporto di "uso" della musica o, meglio, se sia possibile e corretto inserire all'interno di schemi costruttivi della musica di ricerca o del jazz temi musicali "politici" (per capirci). La mancanza di congruità tra tema musicale "politico" e schema costruttivo dell'intero pezzo è venuta fuori in maniera chiara durante le esecuzioni di F. R.

Ma la questione posta da R. è eliminabile facendo soltanto osservazioni sulla congruità, o non ha dentro, invece, un problema giusto a cui si danno risposte sbagliate?

Quando dicevamo che una delle prime contraddizioni delle istituzioni musicali sta nella spaccatura della musica in generi, noi intendevamo certo una ricomposizione del corpo generale della musica rispetto a didattica, ricerca, verifica.

Ma era pure tra le righe che non ipotizzavamo una operazione di *ricucitura aritmetica*, realizzata in superficie, come se semplicemente si trattasse di impastare nella stessa madia la musica sinfonica, il jazz, il tema politico con un pizzico di estro, per contribuire a delineare una nuova

prospettiva musicale e insieme di rapporto con la realtà.

Si trattava di ben altro.

Si trattava, infine, di non chiudere gli occhi di fronte al processo di unificazione del linguaggio musicale – che avviene su scala mondiale – e nello stesso tempo di ritrovare le nostre radici culturali e musicali, profonde e non superficiali, antropologiche e non folkloristiche, strategiche e non tattiche, correndo il rischio di un tentativo di rifondazione congruo a livello di proposte musicale, didattica, politica. Ecco, per innescare questo processo, i cui esiti non sono prevedibili, per il momento il *primo strumento di partenza lo ricaviamo dalla esperienza jazz*. Come l'esperienza storicamente più qualificata a consentire più aperti e avanzati momenti di ricerca e proposta musicali.

Perché l'ipotesi sia praticabile è necessario determinare costanti momenti di incontro e di scambio: informazioni e confronti tra i musicisti sulla didattica, per la quale è impensabile un lavoro separato; momenti di sperimentazione musicale tra musicisti e tra musicisti e studenti; tanto per iniziare: che agli appuntamenti della domenica e del lunedì partecipino tutti i musicisti, almeno a turno.

Altrimenti: l'opinione prevalente – a proposito della giornata di concerti da organizzare per la manifestazione sul Mattatoio – di "superare divisioni in etichette e generi" resta una pura petizione di principio che si scontra poi, in concreto, con le *tendenze in atto* nella scuola. Per quanto schematica una divisione in "generi" esiste storicamente e viene anche recepita sociologicamente: si tratta semmai di superarla non « dichiarandone » la inesistenza ma innescando un *processo pratico* di superamento. Per non ricadere nel ricorrente vizio idealistico di fuga in avanti teorica, contraltare, poi di una pratica legittimazione dell'esistente.

2) aprile, maggio '76

Riflettiamo anche in un altro senso a partire dalla manifestazione del 21-22, da un'altra ottica, più "politica" ma solo apparentemente separabile dai problemi della didattica, della ricerca, del "fare musica" nel suo complesso.

Rileviamo l'assenza dei musicisti ai momenti che non siano di « spettacolo » e, dilatando la questione sulla base

di molteplici verifiche, la assenza della scuola da un contesto – e un lavoro – di decentramento reale. Non solo non sono presenti nella scuola giovani del quartiere (e su questo abbiamo ripetutamente insistito) ma, soprattutto, la scuola non ha nel quartiere una sua presenza « specifica » (iniziativa, lavoro continuativo, partecipazione al comitato di quartiere, ecc.). Il rapporto con il sociale-politico è *mediato* da Spaziozero. Abbastanza grave che una esperienza del genere viva sulla divisione del lavoro tra chi fa musica e chi fa politica (e *anche* – non a caso – teatro), proprio oggi che occorre avere chiarissima la coscienza della intima connessione tra *cultura e organizzazione della cultura*, la coscienza che l'intellettuale è chiamato, ben oltre il vecchio volontariato, ad assumersi responsabilità precise, non più a « chiedere spazi » ma a saperne determinare, a essere dentro fino in fondo a un processo di democrazia e di governo non più delegabile.

Possiamo pensare che la scuola è ancora « giovane » e che questa nostra funzione di mediazione è momentanea, ma, per continuare a praticarla e ad assumercene il rischio, abbiamo certo il diritto – e il dovere politico – di sapere per chi o per che cosa stiamo facendo questo.

Sappiamo i limiti oggettivi che esistono, la fatica dei musicisti, la necessità di sopravvivere, la stessa disabitudine al lavoro collettivo e « politico », né chiediamo garanzie in positivo, meno che mai dichiarazioni di buona volontà o disponibilità teorica. Ma che si cominci a innescare nella pratica un certo processo possibile di sviluppo della scuola anziché un altro (anziché, per schematizzare, il piccolo Conservatorio di periferia, la gigantesca lezione privata, lo hobby intellettuale, ecc.).

Per contribuire « in positivo » facciamo ancora una volta proposte pratiche, perché la scuola possa programmare di inserirsi in qualche modo all'interno di un lavoro decentrato:

- organizzazione di una banda di intervento all'aperto;
- collaborazione al lavoro di animazione con i ragazzi del quartiere;
- presenza in prima persona al comitato di quartiere;
- uso diverso delle assemblee generali con gli studenti, finora quasi esclusivamente tecniche (lavoro materiale, ora-

ri, quote, ecc.); far momenti di generalizzazione dei problemi *reali*.

3) giugno, luglio '76:

L'Assemblea di fine anno ha messo in luce alcune cose. E' venuta dagli studenti l'esigenza di una più grossa partecipazione alla vita della scuola, ma non dentro una struttura assembleare vissuta come *formazione democratica* e in concreto svuotata di capacità di socializzazione reale. Si sono preposti modi di organizzazione interni alla scuola per gruppi di studio e di lavoro, in costante collegamento, che non solo sia didattico, con i musicisti. Certo, molto confusamente. Ma qui è un problema grosso e, non a caso, la figura dello studente sembra la grande assente da un dibattito che per paradosso investe una « scuola ». Il punto è che allo stato storico di disgregazione dei giovani è necessario rispondere anche con una capacità di *direzione*, rispetto alla quale più pesanti sono oggi le responsabilità delle « avanguardie » intellettuali e politiche.

I fenomeni di riflusso e di qualunquismo interni alla condizione giovanile (e non solo) sono rintracciabili, sia pure in piccolo, anche dentro la scuola: che si chiamino *carriero* e uso esclusivamente professionistico (privatistico) della musica, passività e assenza ai mercati decisionali e di lavoro reale, ecc. Nella assemblearità fittizia qualora il rischio di una scorretta risposta al bisogno che pure appare profondo, perché è l'altra faccia della medaglia di aggregazione dei giovani. Ecco che è fondamentale per la scuola, in particolare per i musicisti, riuscire a organizzarsi come nucleo di riferimento reale, interno – per gli studenti – ed esterno se, come contraltare allo stato di disgregazione degli studenti uno stato di disgregazione dei musicisti, dubitiamo che servano mediazioni (come la nostra) a dare una prospettiva di durata e di qualità del lavoro.

Ci pare, in questa fase, che una prima risposta possa essere che la scuola si strutturi in cooperativa, come risposta non solo tecnica, ma le cui funzioni: a) autonomia finanziaria: che taglia alla radice la alienazione del musicista e la oggettiva assunzione della scuola come dopolavoro; l'ipotesi del « laboratorio » – didattica e ricerca insieme – comporta una « azione » da parte di ogni musicista

che faccia della scuola il centro di riferimento di ogni altra attività, comporta la coscienza e la pratica di uno *statuto* diverso; tutto ciò deve superare la fase di volontarismo e del volontariato; b) organizzazione di un nucleo di lavoro musicale: di ricerca e produzione.

4) dicembre '76: appunti sintetizzati da un documento presentato da Spaziozero alla scuola):

Dopo più di un anno di vita della scuola rileviamo la carenza profonda di risposte pratiche alle due questioni a nostro parere fondamentali – e inscindibili –: a) il rapporto didattica-ricerca; b) il rapporto con il territorio.

Insistiamo in particolare su alcuni punti:

– la contraddizione fra il non essere di fatto una scuola « decentrata » e il *bisogno* poi di ricorrere alle strutture del quartiere, e non solo, rischia di risolversi nello storico *rapporto strumentale*, di puro uso, che la cultura fa della politica. E che sia anche vero il contrario, non solo non sposta la questione, la inchioda. Non può che esistere in queste condizioni – il contrario e il contrario ancora – in una lunga catena di « strumentalizzazioni » reciproche, dove il termine non va assunto moralisticamente ma politicamente, nel rilevare quanto questo modo storico sia profondamente vecchio e superato, incapace di rispondere direttamente alle questioni del presente, crisi compresa:

– è pure illusorio pensare, eventualmente, che una esperienza del genere – non solo per la sua genesi – possa essere di « riferimento cittadino » senza essere *anche* di riferimento sul territorio: che vorrebbe poi dire riproporre della istituzione proprio la sua qualità negativa di separatezza dal sociale, di scollamento dai problemi e dai bisogni della gente (particolarmente grave poi quando la istituzionale è di natura didattica): a non voler approfondire la questione di come la *ricerca* stessa sia rapporto di circolarità, di scambio e di verifica con la realtà sociale;

– l'ipotizzare che un nodo centrale sia nella difficoltà di essere avanguardia soprattutto da parte dei musicisti, non in senso burocratico di accelerazione della crescita dell'esperienza, di stimolo operativo lo abbiamo verificato ancora una volta nel corso delle recenti riunioni a proposito dell'organismo operativo, dove, a dir poco, ognu-

no rappresentava se stesso – e smentiva l'altro – e nessuno la scuola. La mancanza di un « referente » riconoscibile ci paralizza pure la possibilità di proseguire la nostra funzione rispetto alla scuola;

– sappiamo che questa funzione di « grilli parlanti » ci ha spinti spesso ad insistere sulle carenze e non sui segni di qualità di questa: la partecipazione di giovani, i momenti sperimentali di teoria e di pratica musicale, la riflessione sul ruolo stesso del musicista, la generalizzazione di un dibattito sul fare musica, ecc. Le carenze le rileviamo proprio come *congelamenti possibili di questo processo di sviluppo* e riteniamo che è forse giunto il momento per la scuola di conquistarsela – una direzione o l'altra – con le proprie mani, di praticare fino in fondo la strada della propria autonomia *reale* e della propria acquisizione di responsabilità.

Diciamo che il circo è aperto non ad un *uso* ma ad un rapporto, che è aperto ad un lavoro non formale ma reale e continuativo rispetto al quartiere, soprattutto in una fase come questa di crescita della domanda di aggregazione e comunicazione (ragazzi, giovani, anziani); e ci auguriamo che questa distanza che prendiamo serva davvero a farci riflettere in positivo tutti e a ritrovarci poi su terreni più corretti.

Pensiamo che gli appunti allegati possano rendere un poco lo spessore dei problemi collegati – a nostro parere – alla esistenza della scuola. Forse ciò che non rendono appieno è la improponibilità oggi di un atteggiamento da « consuntivo ». Non solo perché sarebbe un consuntivo molto ridotto quello fatto da una parte soltanto, noi in questo modo: non solo perché la scuola ha un anno di vita, che è molto poco per una realtà senza precedenti storici alle spalle, ma soprattutto perché crediamo profondamente nella pratica.

Lo *scarto* che oggi esiste nel campo della « cultura » tra le analisi generali e il lavoro concreto – che limita poi o rende poco praticabili le stesse analisi teoriche – rende comunque necessario uno sforzo di progettazione pratica, un *accumulo* di esperienze più che un accumulo linguistico.

Il rischio di limiti, contraddizioni e anche svarioni va

computato nel rischio complessivo – e nella necessità – di « sporcarsi le mani » per rendere operante in concreto quel progetto e processo di riorganizzazione del territorio a livello nazionale, che si chiama « decentramento ».

(Spaziozero, gennaio '77)

*Questo articolo viene pubblicato in quanto già composto ed impaginato, contro il parere degli autori, i quali, considerando il particolare tipo di pressione esercitato nei confronti della Scuola di Musica del Testaccio, pur mantenendo i rilievi mossi alla Scuola stessa, avrebbero preferito soprassedere alla pubblicazione per ragioni di solidarietà. Ce ne scusiamo con Spaziozero e aggiungiamo la nostra solidarietà con eventuale spazio a disposizione per la Scuola di Musica.*

no rappresentava se stesso – e smentiva l'altro – e nessuno la scuola. La mancanza di un « referente » riconoscibile ci paralizza pure la possibilità di proseguire la nostra funzione rispetto alla scuola;

– sappiamo che questa funzione di « grilli parlanti » ci ha spinti spesso ad insistere sulle carenze e non sui segni di qualità di questa: la partecipazione di giovani, i momenti sperimentali di teoria e di pratica musicale, la riflessione sul ruolo stesso del musicista, la generalizzazione di un dibattito sul fare musica, ecc. Le carenze le rileviamo proprio come *congelamenti possibili di questo processo di sviluppo* e riteniamo che è forse giunto il momento per la scuola di conquistarsela – una direzione o l'altra – con le proprie mani, di praticare fino in fondo la strada della propria autonomia *reale* e della propria acquisizione di responsabilità.

Diciamo che il circo è aperto non ad un *uso* ma ad un rapporto, che è aperto ad un lavoro non formale ma reale e continuativo rispetto al quartiere, soprattutto in una fase come questa di crescita della domanda di aggregazione e comunicazione (ragazzi, giovani, anziani); e ci auguriamo che questa distanza che prendiamo serva davvero a farci riflettere in positivo tutti e a ritrovarci poi su terreni più corretti.

Pensiamo che gli appunti allegati possano rendere un poco lo spessore dei problemi collegati – a nostro parere – alla esistenza della scuola. Forse ciò che non rendono appieno è la improponibilità oggi di un atteggiamento da « consuntivo ». Non solo perché sarebbe un consuntivo molto ridotto quello fatto da una parte soltanto, noi in questo modo: non solo perché la scuola ha un anno di vita, che è molto poco per una realtà senza precedenti storici alle spalle, ma soprattutto perché crediamo profondamente nella pratica.

Lo *scarto* che oggi esiste nel campo della « cultura » tra le analisi generali e il lavoro concreto – che limita poi o rende poco praticabili le stesse analisi teoriche – rende comunque necessario uno sforzo di progettazione pratica, un *accumulo* di esperienze più che un accumulo linguistico.

Il rischio di limiti, contraddizioni e anche svarioni va

computato nel rischio complessivo – e nella necessità – di « sporcarsi le mani » per rendere operante in concreto quel progetto e processo di riorganizzazione del territorio a livello nazionale, che si chiama « decentramento ».

(Spaziozero, gennaio '77)

*Questo articolo viene pubblicato in quanto già composto ed impaginato, contro il parere degli autori, i quali, considerando il particolare tipo di pressione esercitato nei confronti della Scuola di Musica del Testaccio, pur mantenendo i rilievi mossi alla Scuola stessa, avrebbero preferito soprassedere alla pubblicazione per ragioni di solidarietà. Ce ne scusiamo con Spaziozero e aggiungiamo la nostra solidarietà con eventuale spazio a disposizione per la Scuola di Musica.*

## Centro mensa bambini proletari (Napoli)

\*\*\*

Per presentare il centro Mensa Bambini Proletari è indispensabile fare questa premessa: - Non esistono bambini in generale e di conseguenza non esiste e non può esistere una pedagogia in generale (anche se il sistema in atto vuole farci credere questo) ma esistono bambini borghesi, con i loro vizi, la loro cultura, le loro esperienze e il loro destino e bambini proletari con la loro realtà di sfruttamento e il loro destino di miseria.

E' per questo tipo di analisi che il nostro lavoro con i bambini della Mensa non va tanto in direzione della loro « Liberazione » dalle condizioni di Oppressione psicologiche e pedagogiche tipiche della società industriale dei quartieri del Nord, ecc. I nostri bambini vanno aiutati a liberarsi dal peso di altre oppressioni più antiche, e più tipiche del sottosviluppo: - La fame, la sporcizia, la fatica, la malattia, e naturalmente anche la scuola, così come nella presocché assoluta totalità li concerne oggi nella realtà di Napoli.

La loro creatività è quella della strada e della necessità di sopravvivenza, noi cerchiamo di riferirla a un ordine di valori più precisi, meno determinati dalla semplice cultura del vicolo ma collegati ad una realtà più generale, che li porta in prima istanza ad una coscienza di sé, attraverso la riappropriazione del proprio vissuto in relazione al loro ambiente.

In questo senso, le inchieste che facciamo insieme a loro o stimoliamo, sono elemento fondamentale del nostro lavoro.

La mensa bambini proletari (sita in vicolo Cappuccinelle a Tarsia 13) è sorta a Napoli a metà febbraio del

1973 su iniziativa di alcuni compagni e col sostegno di vari intellettuali.

E' al centro di uno dei quartieri « storici » del centro di Napoli (Montesanto), con una struttura sociale prevalentemente sotto proletaria; quindi ci poniamo al centro del rapporto tra quartiere e istituzioni, come sintesi dei bisogni dell'infanzia proletaria e le relative necessità di denuncia, organizzazione e lotta.

I bambini che la frequentano sono circa 120, dai 4 ai 14 anni. Vengono alle 13 e mangiano un pasto regolare, ritenendolo momento fondamentale di socializzazione e comunicazione, dando l'avvio al superamento degli schematici ruoli tradizionali: bambino-bambina, bande ed emarginato.

Poi divisi in quattro gruppi di età a loro volta suddivisi spontaneamente per centri di interesse (come ovvio abbastanza mutevoli), giocano nel giardino (600 mq), disegnano, costruiscono burattini, recitano improvvisando, cantano, discutono fino alle 17 (nelle 7 stanze a nostra disposizione), seguiti da giovani compagne e compagni, che aiutati dalla esperienza costruita in 4 anni di lavoro pratico e da un continuo aggiornamento teorico che va dai corsi al CEMEA ad incontri con operatori del MCE, e vari compagni che operano in questo settore, allo studio sistematico su quanto riguarda le odierne problematiche della pedagogia attiva, vanno elaborando, nel costante dibattito un loro metodo di lavoro, confrontato nel « Primo convegno napoletano » tenutosi alla Mensa il 4-5-6 giugno 1976 su « Animazione e Socializzazione » in cui sono emerse le problematiche dell'animazione nella scuole, nei quartieri, negli Istituti di rieducazione.

Questa metodologia è tesa a mettere in discussione in prima istanza il rapporto adulto-bambino per rovesciare il tradizionale metodo di apprendimento e avviare un nuovo processo educativo.

Momento centrale di questo processo sul piano metodologico è senz'altro il gruppo di lavoro in cui l'adulto non ricopre più il ruolo del Maestro, che in quanto tale risulta sempre autoritario, ma quello di un compagno più grande soprattutto teso ad osservare, e capire, stimolare e coordinare privilegiando il mondo dei bambini e rilanciandone quindi il protagonismo.

Uno dei nostri obiettivi primari è lo sviluppo globale delle potenzialità infantili mettendo il bambino in condizioni di produrre una serie di esperienze conoscitive che siano tali in quanto creative.

Durante tale processo tendiamo a guidare il bambino a conoscere e contare sulle proprie forze e ad agire collettivamente (lavoro sociale come valore educativo), puntando sui rapporti interpersonali che aumentino le responsabilità individuali e di gruppo per tendere ad effettive capacità decisionali e all'autogestione del gruppo stesso.

Questo lavoro viene naturalmente rapportato all'ambiente socio-culturale in cui vive il bambino, partendo da un collegamento in particolare con la famiglia, la scuola, ecc.; cercando di evitare limiti che un intervento di animazione chiuso e fine a se stesso può produrre.

Questa pedagogia attiva tentiamo di concretizzarla mediante le seguenti tecniche:

*il gioco* è momento di educazione alla socializzazione e all'autodisciplina, di coordinamento tra sforzo fisico ed intellettuale, di sviluppo delle facoltà sensoriali e di abitudine ad un uso collettivo del materiale;

*la costruzione di oggetti*, in funzione di altri giochi per lo sviluppo delle acquisizioni tecniche sempre in modo creativo;

*studio dell'ambiente napoletano*, per inchieste dibattiti, per un confronto riflessivo tra realtà diverse;

*pittura e scrittura* come momento di autoespressione e creatività (corrispondenza con bambini proletari di altre città; cartelloni con illustrazioni e didascalie);

*elaborazioni collettive di storie*;

*costruzione ed animazione dei burattini*, affinché il bambino attraverso questo porti fuori tutta la situazione di vita vissuta o da voler vivere, raffigurando in esso uno o più elementi della sua vita. Inoltre questo tipo di animazione assume una funzione liberatrice nel momento in cui riesce a farlo parlare, cosa che non farebbe in altre situazioni; ed è anche un grosso momento di coordinamento gestuale e mentale perché animare un burattino significa dargli corpo, movimento e voce;

*drammatizzazione* tramite la costruzione di costumi, creazioni di personaggi e situazioni con la mimica, i suoni,

la voce, il trucco e le maschere, fino all'organizzazione di interi spettacoli all'interno del Centro con la partecipazione del quartiere, sempre con un atteggiamento fondamentale, che è quello di usare l'improvvisazione come momento centrale.

L'intervento del Centro in questo campo si traduce nella costruzione di momenti diretti a coinvolgere anche l'intero quartiere (vedi carnevale dell'anno scorso), fino alla partecipazione di gruppi teatrali come il Bread and Puppet, il Gran Teatro di Cecchi e proiezioni cinematografiche.

Collateralmente vengono svolte attività che sono più direttamente di inchiesta e denuncia sulla condizione di sfruttamento dei bambini - lavoro minorile, ecc. - inoltre il Centro è uno strumento di presa di coscienza e di organizzazione delle donne proletarie (lavoro a domicilio, condizione della donna ecc.), di denuncia sulle reali condizioni di vita del quartiere e della città (esempi concreti possono essere l'occupazione della scuola, la denuncia delle malattie infettive, fino all'impegno nella lotta sulla nocività dei collanti).

## Dalla borgata di Prato Rotondo al quartiere popolare della Magliana

(sulla partecipazione degli abitanti delle borgate  
alla gestione della città di Roma)

\*\*\*

La riedizione aggiornata del libro di G. Berlinguer e P. Della Seta sulle « Borgate di Roma »<sup>1</sup> ripropone il tema della partecipazione degli abitanti delle borgate alla vita politica e alla gestione della città. Vorrei portare un contributo a questo dibattito partendo dalla mia partecipazione alle lotte e iniziative degli abitanti di una borgata di Roma, Prato Rotondo. Da più di dieci anni questi abitanti si sono organizzati e hanno lottato per la casa, la scuola, la salute e hanno preso molte iniziative culturali (controsuola, scuola popolare, centro di cultura proletaria) rimanendo uniti anche quando si sono trasferiti in un quartiere popolare, la Magliana. Tenterò di mettere in rilievo le circostanze, le condizioni che hanno permesso agli abitanti di questa borgata di esprimersi, di organizzarsi, di decidere da sé sulle lotte da fare – in una parola di essere protagonisti. Intendo usare la parola « protagonista » nel suo senso pieno di « personaggio principale di un dramma », di colui che ha la parte più importante in un fatto, in un'azione » di « promotore » (Palazzi). Essere protagonista del progresso sociale o di una lotta significa essere attivo, cosciente, prendere da sé le decisioni, autogestire la lotta.

Certi comportamenti sono troppo ambivalenti per essere assunti da soli come criteri dell'autogestione, dell'essere protagonista. Non lo può essere, a mio parere, solo il fatto di votare per i partiti della sinistra perché il voto può essere – ed è spesso – una delega e chi delega di sicuro non è protagonista. E nemmeno il baraccato che partecipa ad una dimostrazione, ad un'occupazione di case è protagonista, o non lo è pienamente, quando segue con fiducia altri che decidono al suo posto. Essere protagonista vuol dire agire in prima persona, essere oggetto dell'azione sociale e politica.

<sup>1</sup> Editori Riuniti, Roma 1976.

## PRATO ROTONDO, UNA BORGATA DI ROMA

Nel 1971 Prato Rotondo contava circa 2.000 abitanti. La storia della borgata<sup>2</sup> inizia nel '22 quando sorgono le prime casette nell'agro romano, tra la Salaria e la Nomentana, lungo la strada di terra chiamata « Prato Rotondo », secondo lo schema classico della formazione delle borgate abusive che circondano Roma prima di esserne assorbite. Un lottizzatore vende a prezzo agricolo (8 lire al mq a quell'epoca) pezzi di terreno in un luogo in cui tutto manca: fogne, elettricità, acqua. Quelli che comprano, pagandoli spesso a rate, questi pezzi di terreno, sono gente povera, che viene per lo più dall'Italia Centrale (Marche, Umbria, Abruzzo, Lazio); braccianti e manovali edili che vogliono portare a Roma la propria famiglia. Nelle ore, nei giorni liberi, costruiscono una baracca, poi una casetta, la « casa della domenica » costruita in famiglia: il padre fa i piani e alza i muri, la madre porta la calce e i mattoni, i figli vanno a prendere l'acqua al pozzo più vicino distante 2 km. Sono case in cui è scritta la storia di ogni famiglia: quando nasce o si sposa una figlia, si aggiunge una camera, un'ala, un piano supplementare.

La borgata sorge lontana da tutto; bisogna fare almeno 4 km. per trovare i negozi, i mezzi di trasporto, il telefono, la scuola. E sono questi braccianti e questi manovali che colonizzeranno Prato Rotondo con il loro lavoro tenace e instancabile. Vi portano l'acqua facendo a loro spese e con il loro lavoro le condotte; vi portano l'elettricità, il telefono. Valorizzano il terreno con il loro lavoro che più tardi verrà sfruttato dalle grandi società immobiliari che approfitteranno di tutte le infrastrutture, di tutti i servizi duramente conquistati dalla popolazione della borgata. Così tra il '20 e il '30 si impianta la prima categoria degli abitanti, i « piccoli proprietari » che hanno costruito un centinaio di casette.

Poco alla volta si costituisce una seconda categoria, quella degli inquilini che prendono in affitto un « appartamento » oppure la casa quando il proprietario si trasferisce in un altro luogo.

<sup>2</sup> Questa breve ricostruzione della storia della borgata si fonda fino al '66 sulle interviste a 20 tra i primi abitanti, a Mario Aguzzetti, responsabile della sezione del PCI di Prato Rotondo, a P. Valentino, parroco del SS. Redentore e a Sr. Lorenzina che ha lavorato nella borgata. I dati che si riferiscono al dopo '67 provengono oltre che dalla partecipazione diretta alla vita di Prato Rotondo da un'inchiesta approfondita svolta dalle assistenti sociali dell'UNSAI sulle condizioni di vita degli abitanti. Non appesantirò con dati statistici questa relazione. Per chi desidera più dettagli sulle lotte degli abitanti rinvio a un mio contributo per il libro « Dalle baracche alla casa », Bologna, Ed. Dehoniane, 1971.

La terza categoria, i baraccati, fanno la loro apparizione nel dopoguerra nel '46 e soprattutto nel '51 quando la zona di Montesacro e del Salario diventano aree di intensa costruzione e speculazione. In questa terza ondata di immigrazione la componente meridionale - Calabresi, Pugliesi, Siciliani - è più forte che nelle due prime. Hanno costruito la loro baracca di notte su un terreno che appartiene alla « Società del Vaticano », « L'Immobiliare ». Le baracche sorgono una addosso all'altra divise da piccoli viottoli trasformati in torrente quando piove. La maggior parte dei capifamiglia sono muratori - costruiscono case per gli altri. Le donne fanno qualche ora di servizio per aiutare a mandare avanti la famiglia spesso numerosa. Vivono anche nelle baracche pensionati, invalidi, qualche straccivendolo.

La situazione sanitaria, igienica, scolastica è quella delle altre borgate di baraccati. Disastrosa. Numerose malattie dovute all'umidità (bronchite, reumatismi, asma), alla mancanza di strutture igieniche, e anche alla sottoalimentazione<sup>3</sup>. Bambini bocciati, espulsi dalla scuola, parcheggiati nelle classi differenziali solo perché provenienti dalle baracche<sup>4</sup>.

#### LE FORZE SOCIOPOLITICHE PRESENTI DAL '46 AL '67

In questo periodo ci sono solo due organizzazioni presenti a Prato Rotondo, come in molte altre borgate di baraccati: il PCI e l'Istituzione Ecclesiastica. Il prete non è soltanto impegnato in attività pastorali (messa, sacramenti, catechismo con gruppi di ragazzi e ragazze di collegi cattolici) o caritative, è anche il rappresentante del potere che può dare pacchi di beneficenza e anche le raccomandazioni per un lavoro e una casa. E' anche un attivista della DC, impegnato come voleva la gerarchia, nella propaganda anticomunista.

L'unico partito presente nella borgata è il PCI. L'animatore della sottosezione è un militante che si è formato nella resistenza e ha conosciuto la tortura fascista. Crede al lavoro di base e dà fiducia alla gente. Il PCI e le sue organizzazioni sono fino al '67 le uniche forze che lottano per i baraccati organizzando tra l'altro blocchi stradali e occupazioni di case. Ma queste lotte sono duramente represses dalla polizia e i baraccati scoraggiati

<sup>3</sup> Un'indagine socio-medica condotta nel '69 dal gruppo « Norman Bethune » ha messo in rilievo che l'alimentazione era insufficiente (mancanze di calorie e di proteine); i valori di peso statura e perimetro toracico erano nel 85% dei casi inferiori a quelli dei coetanei di Roma.

Aspetti di rachitismo si ritrovavano in 40% dei casi.

<sup>4</sup> Più di 2/3 degli allievi delle classi differenziali della scuola vicina proveniva dalla borgata.

si sono rinchiusi nella vita privata. Esprimono la loro opposizione alla DC solo con il voto. D'altronde le lotte, guidate dall'esterno, non hanno permesso la maturazione di militanti all'interno della borgata.

Nel '67 Prato Rotondo si presenta come una borgata profondamente lacerata: proletari e sottoproletari comunisti e democristiani si guardano con diffidenza e non fanno nulla insieme anche se i problemi sono comuni; rancore e ostilità oppongono piccoli proprietari e baraccati; i baraccati stessi sono divisi tra di loro secondo la parentela e il luogo d'origine. Ognuno tenta per conto suo di risolvere i suoi problemi. Terreno ideale per chi (nella DC e nel PSDI) tenta di pescare qualche voto con le solite promesse elettorali.

#### '68-'69 L'INIZIO DELL'AUTOGESTIONE

Non a caso sarà il '68-'69 a segnare una svolta nella storia di Prato Rotondo: contestazione studentesca, autunno caldo, scoperta del valore fondamentale dell'autogestione, coinvolgono anche le borgate romane dove si costituiscono numerosi comitati di base.

A Prato Rotondo il primo comitato di borgata viene organizzato nel '67. Bisognerà aspettare tuttavia tre anni di lavoro prima di vedere la maggior parte della popolazione attivamente impegnata nella lotta. Quali sono le circostanze che hanno favorito questa progressiva presa di coscienza e organizzazione?

Penso abbia avuto la sua importanza all'inizio il fatto che i nuovi preti che arrivano nel '66 in borgata e il responsabile della sottosezione del PCI si sono rapidamente trovati d'accordo per organizzare assemblee popolari per risolvere i problemi. In altre borgate (al Fosso di S. Agnese, ad es.) dove i preti o i militanti del PCI non erano d'accordo su iniziative comuni è stato molto difficile promuovere comitati di base e coinvolgere nella lotta tutti gli abitanti. L'intesa che si era formata a Prato Rotondo non era di tipo verticistico: si è misurata subito con le assemblee popolari. Il prete e il militante comunista ebbero a sostenere contrasti anche duri con le proprie organizzazioni.

In borgata queste iniziative comuni furono accolte con sorpresa da molti, con diffidenza da alcuni, soprattutto tra i piccoli proprietari. All'inizio solo una minoranza degli abitanti partecipava alle assemblee. Ma il successo delle prime iniziative del comitato doveva incoraggiare altri a partecipare.

Il gruppo che si organizzava aveva costretto la direzione di una scuola nuova, costruita ai margini della borgata, ad accettare tutti gli scolari di Prato Rotondo che in un primo tempo erano stati rifiutati. Aveva ottenuto dal comune due fontanelle

in più. Aveva organizzato nella chiesetta - che diventava una casa del popolo dove si faceva il doposcuola, il cinema, e quando pioveva le assemblee - un asilo autogestito. Con un blocco spettacolare di via dei Prati Fiscali aveva costretto il comune a disinfestare la zona. Aveva aperto un consultorio per il controllo delle nascite e l'assistenza medica per chi non aveva la mutua...<sup>5</sup>.

Nel corso di queste lotte ed iniziative comuni non si sono mai verificati contrasti tra comunisti e cattolici: questa distinzione ideologica aveva perso la sua importanza. I contrasti che sorgevano erano di tipo economico tra piccoli proprietari da una parte e baraccati e inquilini dall'altra<sup>6</sup>. L'unità degli abitanti non era fondata su un compromesso tra cattolici e comunisti ma sulla comunanza dei problemi, sulle lotte comuni per risolverli, sulla coscienza di appartenere alla stessa classe. Nel corso delle lotte fatte insieme cadevano molti pregiudizi, soprattutto da parte dei cattolici, che vedevano sempre dall'altra parte, contro di loro, gli amministratori democristiani e la chiesa gerarchica. Ed è naturalmente che molti di loro che votavano per la DC hanno votato in massa per il PCI nel '71 in pieno trasloco dalle baracche alle case organizzato dall'assessore e dall'aggiunto del sindaco democristiani. Nel corso della lotta di base autogestita molti democristiani avevano acquisito una coscienza di classe e la DC aveva subito una sconfitta elettorale proprio nel momento in cui contava raccogliere più voti<sup>7</sup>.

## MILITANZA DI STUDENTI

Altro fattore molto importante nell'organizzazione di base è stata la partecipazione dal '67 in poi di molti studenti che venivano in borgata all'inizio soprattutto per fare doposcuola. Nella maggior parte dei casi si trattava di studenti o di gruppi di studenti cattolici in rottura con la propria parrocchia. Molti

<sup>5</sup> Cito solo alcune delle lotte e iniziative del comitato di borgata; si potrà trovare nel libro citato «Dalle baracche alla casa» una descrizione più dettagliata e completa.

<sup>6</sup> Fin dall'inizio alcuni piccoli proprietari furono tra i membri più attivi e perseveranti del comitato, come Fausta Caponecchia la cui casa era a disposizione giorno e notte del comitato.

Questi piccoli proprietari rimasti a Prato Rotondo si sono organizzati per difendere i loro diritti contro le grosse società immobiliari che tentano di farli mandare via dalla borgata ormai circondata da palazzi nuovi.

<sup>7</sup> Il PCI era passato da meno del 50% a più di 70% mentre i voti della DC e degli altri partiti erano dimezzati anche se molti riconoscevano che l'assessore Cabras e l'aggiunto al sindaco Fausti, tutti e due candidati sulle liste della DC, avevano contribuito a far ottenere la casa.

avevano letto «Lettera a una professoressa» della scuola di Barbiana e tentavano di riprodurre nella borgata l'esperienza di don Milani<sup>8</sup>. Non voglio descrivere nel quadro di questa nota le vicende complesse della collaborazione tra studenti e abitanti della borgata<sup>9</sup>. La storia di Prato Rotondo è la storia di una collaborazione riuscita, non senza tensioni e difficoltà, tra studenti e baraccati. Vari gruppi dovevano sparire rapidamente: quelli che tentavano di impostare in prospettiva assistenziale la loro azione; quelli, come il Servizio Civile di Roma, che veniva a fare dei lavori a favore dei baraccati. Più effimera ancora la comparsa folcloristica di qualche gruppo di studenti di architettura che venivano per «politicizzare» i baraccati e che facevano delle manifestazioni in borgata con tante bandiere rosse

<sup>8</sup> Berlinguer nell'analizzare le relazioni tra chiesa e borgate nel dopoconcilio parla soprattutto della lettera di Don Franzoni «La terra è di Dio» e del «Governo Diocesano sulle attese di carità e giustizia» promosso dal cardinal Poletti. Fatti senz'altro importanti. Ma più importante per i rapporti con le borgate questo fenomeno, di cui non parla l'A., di decine e decine di gruppi composti in gran parte di cattolici in rottura con la propria parrocchia che andavano a far doposcuola nelle borgate e nei quartieri popolari e tentavano di promuovere organizzazioni di base. Questi gruppi attorno al '68-'69 erano molto numerosi. Il Comitato di Coordinamento delle Borgate Romane, - che nel '69 riuscì a far presentare alla camera una petizione con più di 30.000 firme sul problema dei baraccati - ne aveva recensito nel '69 più di 50 operanti nelle borgate di baraccati e quartieri popolari. Fu nella maggior parte dei casi un fenomeno transitorio. I gruppi più stabili si sono formati attorno a una persona, spesso un prete, che abitava nella borgata. Tra le esperienze più significative citerò oltre alla famosa «Scuola 725» di Roberto Sardelli che operava soprattutto nel campo culturale all'Acquedotto Felice, il gruppo della Torraccia con Silvio Turazzi che riuscì non solo a organizzare la gente in un comitato di lotta per la casa ma anche a organizzare un doposcuola e una scuola serale. Questo gruppo si trasferì con i baraccati a Nuova Ostia in circostanze ancora più difficili. Da segnalare anche il comitato del Borghetto Latino con Carlo Di Cicco e Pino. Molti cattolici sono passati da questa esperienza alla militanza nei gruppi della nuova sinistra o nei partiti di sinistra.

Non si può fare la storia del «dissenso cattolico» a Roma e del rapporto tra cattolici e borgate (anche se nell'azione sociopolitica questi cattolici non si presentavano in quanto tali ma come uomini e compagni tra gli altri) senza tener conto di questa esperienza che in parte non solo hanno preparato la denuncia della responsabilità della chiesa e della DC nel sacco di Roma durante il convegno diocesano del '74 ma hanno anche contribuito alle vittorie del no al referendum sul divorzio e delle sinistre nelle recenti elezioni, appunto perché hanno permesso a molti credenti di liberarsi dall'ideologia religiosa.

<sup>9</sup> Rimando al libro citato «Dalle baracche alla casa». Tra i numerosi gruppi passati nella borgata, ricordo quello degli anarchici con Mander, Bagnoli e qualche volta Valpreda che hanno passato qualche mese in una baracca di legno.

al grido di « case sì, baracche no ». La gente stupita li guardava dicendo: « Queste cose le sappiamo da anni. Perché non vanno a gridarle in via Veneto? ».

I gruppi che riuscirono a collaborare con gli abitanti della borgata provenivano dalla parrocchia di S. Emerenziana nel quartiere africano e volevano impostare una controscuola. Attorno a loro si sono poi aggregati altri studenti di altre parrocchie o di qualche liceo. Alcuni - un'assistente sociale e quattro ex-seminaristi - avevano radicalizzato la loro scelta e vivevano in baracche nella borgata.

Poco alla volta gli studenti partecipavano alla vita della borgata e le attività del doposcuola e del comitato di borgata in un primo tempo separate cominciarono ad avvicinarsi. La differenza, spesso non espressa verso gli studenti (abituati alle attenzioni elettorali di certi partiti i baraccati all'inizio chiedevano: « chi vi ha mandati? ») doveva essere superata durante l'occupazione della scuola elementare « Angelo Mauri » organizzata dagli studenti e da un gruppo di abitanti all'inizio dell'anno scolastico '69-'70 per costringere il comune ad aprire sezioni di scuole materna. Anche se soltanto una minoranza di abitanti vi partecipò questa esperienza doveva segnare una svolta nella storia di Prato Rotondo e nella coscienza degli abitanti. Dopo 5 giorni di occupazione si ottenne non solo l'apertura di più di 20 sezioni di scuola materna ma anche la scuola a tempo pieno per i bambini della borgata, il doposcuola e la refezione per gli scolari delle elementari.

Le autorità comunali erano ormai conosciute nella loro funzione reale senza la maschera del padre buono come nemici dei baraccati. Gli abitanti avevano capito più chiaramente di prima che la soluzione dei loro problemi dipendeva prima di tutto da loro, dalla loro unità, che non bastavano le manifestazioni e le delegazioni per far riconoscere i diritti più elementari ma che è necessaria la lotta, l'occupazione.

Tutta l'occupazione era stata gestita con il metodo assembleare. Nelle assemblee non solo venivano prese le decisioni, ma si discuteva sulla funzione della scuola, sul ruolo degli insegnanti nell'emarginazione dei figli di operai.

Attraverso l'occupazione e altre lotte un numero sempre maggiore di abitanti diventavano protagonisti. Non erano più disposti a seguire chi veniva di fuori a proporre lotte senza aver partecipato alle discussioni e decisioni. Molto significativo a questo riguardo il fatto che soltanto un paio di famiglie hanno partecipato nel '70 a due occupazioni di case organizzate l'una dall'« UNI » e l'altra dal comitato di Agitazione Borgate, anche se ogni famiglia era stata personalmente avvertita.

Tuttavia bisogna aspettare un anno ancora per vedere la

maggioranza della popolazione attivamente coinvolta nella gestione delle lotte. Vari errori avevano ritardato questa partecipazione, tra l'altro il fatto che alcuni studenti, quelli meno a contatto con gli abitanti, prendevano iniziative senza preoccuparsi di elaborare con gli abitanti gli obiettivi e i metodi dell'azione.

## 1970-71: IL PERIODO CULMINANTE DELL'AUTOGESTIONE

Era urgente riformare il comitato di borgata in modo che la popolazione potesse riprendere l'iniziativa della lotta, valutare l'opportunità di accettare o meno le proposte fatte da gruppi di intervento, e definire obiettivi di lotta capaci di interessare il maggior numero possibile di abitanti. L'obiettivo sul quale mobilitare tutta la popolazione non era difficile da individuare: era quello della casa per tutti. La rivendicazione per la casa era stata presente in ogni occasione e la provocazione di migliaia di appartamenti sfitti attorno alla borgata esigeva un'azione più dura. Si progettava già un altro tipo di occupazione con l'appoggio degli abitanti del quartiere e degli operai dei cantieri vicini e delle forze politiche e sindacali di sinistra quando l'assessore per l'edilizia economica e popolare annunciò che il comune avrebbe proceduto all'eliminazione totale di alcune borgate e che Prato Rotondo sarebbe stata la prima borgata ad essere risanata.

Questi problemi furono discussi in un'assemblea popolare. Per ottenere case per tutti, non solo baraccati ma anche inquilini, e secondo un piano che rispettasse le esigenze della borgata, l'assemblea decise di formare un nuovo comitato, composto da rappresentanti dei vari rioni. Mentre i precedenti comitati dipendevano molto da persone esterne alla borgata, il nuovo comitato era composto quasi esclusivamente di abitanti di Prato Rotondo e dimostrò di sapere assumere la responsabilità delle sue lotte, di saper impegnarsi in una lotta lunga e dura per la casa e di sentirsi corresponsabile dell'azione dei gruppi d'intervento.

Per raggiungere gli obiettivi che erano stati decisi dalle assemblee popolari il nuovo comitato, senza rinunciare alla sua autonomia, cercò l'alleanza delle organizzazioni della sinistra, partiti e particolarmente sindacato degli edili. Si cercò anche collegamenti con il quartiere vicino di Val Melaina. Per vedere su quali forze si poteva contare nel caso in cui fosse stata necessaria un'occupazione di case nel quartiere stesso, un'assemblea fu convocata fuori della borgata il 28 febbraio 1971. Più di 2.000 persone vi parteciparono; tutte le forze di sinistra firmarono un ordine del giorno in cui si minacciava l'occupazione

delle case se non fossero state assegnate prima delle elezioni di maggio. Il comune aveva annunciato che non trovava case da prendere in affitto o comprare. Una grossa manifestazione davanti alla prefettura costrinse il prefetto a rilanciare le trattative con i proprietari.

Sotto la spinta della pressione popolare il 23 aprile 1971 il consiglio comunale di Roma approvava una delibera della giunta che decideva l'acquisto di 500 appartamenti alla Magliana. Quasi tutte le richieste della popolazione erano state accettate: baraccati e inquilini avrebbero avuto appartamenti negli stessi palazzi e il comune avrebbe consegnato anche i locali per le attività collettive. Anche se gli appartamenti non venivano assegnati vicino a Prato Rotondo per la gente della borgata la conquista della casa è stata una vittoria popolare<sup>10</sup>.

In questi anni di lotta molte cose erano state conquistate - la casa, la scuola - ma soprattutto la gente era cambiata.

L'antagonismo e l'individualismo di una volta avevano ceduto il posto all'amicizia e alla solidarietà. La coscienza politica si era approfondita non solo nella lotta ma anche nelle assemblee, nei dibattiti. Sul campo si erano formati i militanti. Alcuni che non avevano mai parlato in pubblico si rivelavano tribuni popolari. Determinante in tutte le lotte la presenza decisa delle donne che non si lasciavano intimidire dalle minacce del commissario e dalla presenza dei poliziotti.

La partecipazione non era naturalmente uguale per tutti: i membri del comitato erano più attivi; si radunavano due, tre volte alla settimana. Ma tutte le decisioni importanti venivano prese in assemblea: le lotte da fare, l'accettare o meno le case alla Magliana dopo un sopralluogo, il continuare a restare uniti dopo il trasloco nel nuovo quartiere.

<sup>10</sup> Nella decisione del comune entreranno senz'altro altre considerazioni e interessi: quelli dei proprietari delle case vicine alla borgata che temevano un'occupazione, dell'Immobiliare sul cui terreno erano costruite le baracche, della DC che si aspettava un vantaggio elettorale di questo trasloco di massa. Ma questi interessi esistevano anche in altre zone di Roma. I baraccati di Prato Rotondo non hanno avuto la casa in dono, se la sono conquistata con la lotta imponendo alcune condizioni precise, tra l'altro, quella eccezionale di assegnazione di appartamenti a inquilini delle case dei piccoli proprietari.

I baraccati che hanno ottenuto la casa hanno la coscienza di averla avuta con la lotta; risulta tra l'altro da due inchieste fatte nel '73 e '74 presso gli abitanti delle case comunali di Ostia e di Acilia. Il 75% dichiara di aver conquistato la casa con la lotta. Cfr. Centro di Cultura Proletaria della Magliana, «La casa è non un dono, è un diritto», Centro di Documentazione di Pistoia, 1974.

## IL TRASLOCO ALLA MAGLIANA

La casa per un baraccato è molto più delle 4 mura di un appartamento: è la vita nuova alla quale aspirava oscuramente quando lasciava il suo paese del sud. Tuttavia il contatto con la realtà della Magliana fu brutale, traumatico. Alcuni abitanti del quartiere che pensavano che i baraccati fossero ladri e prostitute tentarono di opporsi all'assegnazione degli appartamenti e insultarono i nuovi arrivati. Protestavano anche perché nelle case comunali si pagava un fitto più basso<sup>11</sup>. Non fu facile per molti ex-baraccati dimenticare questo episodio e collaborare in seguito con chi li aveva insultati.

D'altronde alla Magliana mancavano molti servizi che erano stati conquistati a Prato Rotondo: la scuola materna, la refezione e il doposcuola il consultorio medico. La situazione era tanto più grave che molte madri dovevano attraversare la città per raggiungere il posto di lavoro (con i mezzi pubblici il viaggio durava più di tre ore).

La Magliana poi era un quartiere nuovo, non organizzato. Nel maggio del '71 non c'era alcuna sezione di partito, alcuna organizzazione di base. Gli abitanti, è vero, avevano già lottato l'anno precedente e con blocchi stradali avevano costretto il comune ad aprire nuove scuole. Esisteva un comitato «Pro Quartiere» promosso dalla parrocchia che tentava di risolvere i problemi con delegazioni presso gli assessori e non con la mobilitazione di base.

## IL COMITATO DELLE CASE COMUNALI E IL CENTRO DI CULTURA PROLETARIA

Appena arrivati alla Magliana i nuovi inquilini delle case comunali si riorganizzano. Il comitato rinnovato si chiama ora «Comitato delle case comunali». E' la prima organizzazione di base della Magliana. Nel luglio del '71 il comitato crea il «Cen-

<sup>11</sup> Questo episodio si è verificato alla fine di maggio 1971. Alcuni membri del comitato di Prato Rotondo hanno improvvisato un'assemblea tentando di far capire che la ribellione contro i fitti alti era giusta ma che non aveva senso prendersela con i baraccati che si erano conquistato la casa con la lotta. Mario Aguzzetti, responsabile della sottosezione del PCI nella borgata che aveva organizzato l'autoriduzione dei fitti nelle case dell'ENPDAI al Salario Nuovo parlò di questa forma di lotta che d'altronde l'UNIA aveva già iniziato alla Magliana.

Qualche tempo dopo l'autoriduzione dei fitti si organizzava proprio nei palazzi dai quali era partita la ribellione contro i baraccati. L'autoriduzione fu portata avanti dall'UNIA e da un gruppo autonomo che qualche mese più tardi si dava il nome di «comitato di quartiere».

tro di Cultura Proletaria » per continuare le attività di doposcuola, scuola serale, cineforum iniziate nel '67 a Prato Rotondo. All'inizio di ottobre, stanchi di aspettare che il comune mantenesse le promesse, gli ex-baraccati occupano 4 locali al pianterreno dei loro palazzi<sup>12</sup>.

Il Centro di Cultura prende subito varie iniziative, tra le quali citerò:

– un viaggio studio di due settimane in Belgio sulle condizioni di vita e di lavoro degli emigrati con visite di fabbriche, miniere e incontri con operai e sindacalisti;

– una scuola serale per casalinghe, apprendisti e operai che è collegata con altre scuole popolari di Roma. Con la conquista delle 150 ore la scuola serale si è fatta nella scuola pubblica: i compagni del centro hanno collaborato per impostare bene la nuova scuola;

– un doposcuola a tempo pieno per gli allievi delle elementari e delle medie;

– una scuola estiva autogestita dove si facevano attività alternative a quelle della scuola: cineforum, incontri con altri gruppi popolari di Roma e fuori, attività espressive, discussione su problemi di attualità, e soprattutto inchieste sui problemi della Magliana e di altri quartieri popolari<sup>13</sup>;

– interventi su vari problemi all'interno della scuola, particolarmente sul tema delle bocciature;

– cineforum, spettacoli teatrali, serate di canto popolare, dibattiti, ecc.

Il comitato delle case comunali oltre a affrontare i problemi di condominio ricorrendo anche allo sciopero dei fitti per costringere il comune a far funzionare gli ascensori fermi da mesi, fu promotore di alcune lotte con le altre forze che frattanto erano sorte nel quartiere tra l'altro per impedire la costruzione di capannoni su una delle poche aree ancora libere alla Magliana. Occupazioni e blocco stradale impedirono la continuazione dei lavori finché il cantiere fu messo sotto sequestro.

Alle prime manifestazioni unitarie gli ex-abitanti di Prato Rotondo erano molto numerosi al punto talvolta di essere più della metà dei partecipanti (erano poco più di 200 famiglie sulle 8.000 circa che contava il quartiere).

<sup>12</sup> Uno di questi locali fu ceduto più tardi alle organizzazioni sindacali come sede del comitato di zona.

<sup>13</sup> Due di queste inchieste sono state pubblicate dal Centro di Documentazione di Pistoia:

1) « Magliana Rossa » inchiesta su un quartiere popolare e un quartiere residenziale (Magliana-Eur), Pistoia 1973;

2) La casa non è un dono, è un diritto, inchiesta sulle case « donate » dal papa, Pistoia 1974.

Ma questa partecipazione diminuisce lungo gli anni al punto che nel '74 solo una minoranza degli ex-baraccati, quelli più coscienti e preparati, continuerà a portare avanti il centro di cultura proletaria e a partecipare alle lotte di quartiere.

## EMARGINAZIONE DEI SOTTOPROLETARI NEI QUARTIERI POPOLARI

Vorrei tentare di analizzare alcune cause di questa progressiva emarginazione dei sottoproletari di cui il « centro di cultura proletaria » era l'espressione nel quartiere<sup>14</sup>. Queste cause sono naturalmente molto complesse e intercorrelate. Alcune sono da ricercare nella composizione sociale delle case comunali e nelle iniziative del loro comitato e del centro di cultura proletaria; altre dipendono dalla situazione sociale e politica del quartiere; altre ancora dalla situazione socio-economico-politica più generale della città e del paese.

Le difficoltà che ha incontrato in questi anni il movimento di autogestione esploso nel '68-'69 si ripercuote necessariamente sull'esperienza del comitato delle case comunali. Si pensi alla diminuzione drastica tra il '70 e il '74 del numero dei controscuola a Roma e in Italia; alle difficoltà che incontrano tanti comitati di quartiere; all'istituzionalizzazione di alcune iniziative come le scuole popolari; al recupero partitico di tanti che lavoravano nei gruppi di base. A Prato Rotondo e alla Magliana dal '67 al '73 hanno lavorato molti studenti e intellettuali, la maggior parte dei quali provenivano da altri quartieri. Erano abbastanza numerosi per assicurare le attività del doposcuola e della scuola serale. Dal '74 sono progressivamente spariti.

<sup>14</sup> Gli abitanti del quartiere che hanno partecipato alle attività del centro provenivano quasi esclusivamente dalle case comunali e dalle case occupate, ossia dalle case della Magliana in cui sono concentrati gli operai, soprattutto manovali edili, e i sottoproletari.

<sup>15</sup> Un'inchiesta realizzata nel '76 dal collettivo studentesco della scuola media con un gruppo di psicologi e sociologi dell'Università di Roma con la partecipazione di 1.100 studenti medi, 530 genitori e 33 insegnanti, rivela che il 57,5% dei padri sono operai e quasi il 15% impiegati e che gli operai abitano soprattutto nelle case comunali e nelle case occupate.

Un'inchiesta realizzata nel '74 dal centro di cultura proletaria su un campione stratificato di 350 famiglie permette di vedere che nelle case comunali e nelle case occupate il 64% dei padri di famiglia sono operai (quasi la metà edili) contro il 10% degli operai sono il 34% (10% edili) e gli impiegati il 30%. Nelle case invece dove non si è sviluppata una lotta di base gli operai sono il 12% contro il 52% degli impiegati. Gli operai sono sovrarappresentati nel campione della scuola perché una maggior proporzione degli impiegati e dei professionisti mandano i figli in scuole fuori il quartiere.

D'altronde la situazione alla Magliana era assai diversa che a Prato Rotondo. La borgata contava appena 2.000 abitanti della stessa condizione sociale con gli stessi problemi. La Magliana invece già nel '71 contava più di 30.000 abitanti; il livello culturale e professionale del quartiere è più elevato di quello delle case comunali. Gli interessi delle varie categorie non erano sempre gli stessi: ad es. gli ex-baraccati che abitavano nelle case comunali (1.000 famiglie circa) avevano risolto il problema della casa che rimaneva il problema principale per gli autoriduttori.

Se a Prato Rotondo la maggioranza degli abitanti partecipavano alle lotte e manifestazioni, alla Magliana le manifestazioni anche unitarie erano sempre il fatto di minoranze più o meno numerose; l'intero quartiere non si è mai mosso. Anzi le ultime manifestazioni fatte a Prato Rotondo erano più impressionanti che quelle della Magliana. Gli ex-baraccati nel vedere l'assenteismo e l'indifferenza dei più si scoraggiarono presto di partecipare a lotte che d'altronde sembravano senza risultati e sempre meno comprensibili. Il metodo di lotta unitaria inoltre era assai diverso da quello al quale erano abituati. Le decisioni venivano prese in riunione di delegati delle varie organizzazioni; gli abitanti erano invitati a partecipare a manifestazioni che spesso non avevano decise e spesso non erano tenuti al corrente delle trattative con le autorità comunali. I problemi da affrontare erano anche molto più complessi di quelli incontrati in borgata. Era difficile per chi aveva poco tempo e informazioni seguire i dibattiti sulla speculazione edilizia, il risanamento del quartiere, che venivano studiati da esperti.

La situazione politica inoltre si era fatta più complessa e difficile. Mentre a Prato Rotondo una sola organizzazione – il comitato di Borgata – organizzava le assemblee che decidevano sulle lotte e iniziative da prendere, alla Magliana invece si moltiplicarono in pochi anni le forze politiche e sociali. Prima del maggio del '71 c'era solo il « Comitato pro quartiere », e le organizzazioni parrocchiali, e una cellula del PCI. Nel maggio del '71 si organizza il « Comitato delle Case Comunali » e poco dopo il « Centro di Cultura Proletaria ». Nell'estate del '71 un gruppo di ex-baraccati di Prato Rotondo su proposta del responsabile comunista della borgata occupava un locale che doveva diventare la sede della prima sezione del PCI; qualche tempo più tardi gli inquilini che facevano l'autoriduzione in modo autonomo (altri seguivano l'UNIA) si organizzarono e presero il nome di « Comitato di quartiere ».

All'inizio si radunavano nei locali della parrocchia. Nei mesi e negli anni successivi si insediarono alla Magliana il PCI, un circolo della sinistra DC, l'UNIA, il PSIUP, il consiglio di zona dei sindacati; più tardi ancora il comitato di lotta per la casa

(che raggruppa parte degli occupanti delle case), il « Canzoniere della Magliana », il collettivo femminista, un collettivo operaio, gli organi collegiali della scuola, e il collettivo studentesco della scuola media della Magliana.

Ci furono anche altre organizzazioni, spesso di breve durata, tra l'altro il « Consiglio di quartiere » che faceva il coordinamento tra le sezioni dei partiti e il centro culturale della DC.

Nei primi anni non mancarono gli scontri tra le varie organizzazioni. Le lotte, le iniziative si facevano in una prospettiva di competizione e di concorrenza al punto di convocare assemblee separate lo stesso giorno sullo stesso tema. Non era semplice per chi non partecipava direttamente distinguere tra tante organizzazioni che per di più erano tutte di sinistra – e non pochi giustificavano con la divisione tra le organizzazioni il loro rifiuto di partecipare alle lotte<sup>16</sup>. Furono soprattutto il « Comitato di quartiere », ossia l'organizzazione degli autoriduttori del fitto e la sezione del PCI che si scontrarono, e non solo sui problemi della Magliana<sup>17</sup>.

In questo conflitto il comitato delle case comunali e il centro di cultura proletaria si trovarono in una situazione scomoda. Da una parte provenivano da una esperienza di base, di assemblee, di lotte. Nella loro stragrande maggioranza gli ex-baraccati erano favorevoli all'autoriduzione dei fitti e soprattutto all'occupazione delle case (alle quali invece si oppose il PCI) e non pochi, su invito del comitato delle case comunali, parteciparono ai picchetti contro gli sfratti.

D'altra parte fin dall'inizio delle lotte a Prato Rotondo il comitato, senza rinunciare alla sua autonomia, aveva cercato i

<sup>16</sup> Le inchieste citate nella nota precedente mettono in rilievo che la maggioranza degli intervistati hanno una conoscenza molto confusa delle organizzazioni di quartiere e che molti non sanno cosa fa ogni singola organizzazione.

<sup>17</sup> Non intendo descrivere qui le vicende molto complesse delle lotte del quartiere e dei rapporti e scontri tra le varie organizzazioni, il libro « Magliana. Vita e lotte di un quartiere proletario », Milano, Feltrinelli, 197, non mantiene le promesse del titolo poiché presenta solo l'esperienza del comitato autonomo degli autoriduttori del fitto.

Il libro contiene una documentazione molto interessante sul quartiere e la versione del « comitato di quartiere » sulle sue relazioni con le altre organizzazioni. Una storia del quartiere e delle sue lotte richiederebbe la descrizione di tutte le lotte e iniziative, le diverse interpretazioni della situazione e dei rapporti tra le organizzazioni, e soprattutto un'analisi più precisa sull'andamento delle lotte (evoluzione, ad es., delle percentuali di autoriduttori), della composizione sociale delle varie forze, sulla difficoltà incontrate, gli errori fatti. Molto è stato scritto sulla Magliana ma spesso in modo trionfalistico e acritico. Penso sarebbe più utile al movimento una descrizione più acritica (e autocritica) della storia del quartiere.

collegamenti con le organizzazioni di sinistra, partiti e sindacati. Molti membri del comitato erano iscritti al PCI.

Partendo dalla propria esperienza il comitato delle case comunali tentò una mediazione tra le organizzazioni in conflitto impostata sull'*autonomia* delle organizzazioni di base e sulla *collaborazione* con i partiti e sindacati. Propose di formare un comitato di quartiere rappresentativo dell'insieme del quartiere e non solo di una parte degli autoriduttori. Mandò persino una lettera alla Federazione Romana del PCI per chiederle di intervenire in tal senso sulla sezione locale.

Vista l'inutilità di questi sforzi si decise di prendere autonomamente delle iniziative proponendo a tutte le organizzazioni di intervenire. In pochi casi (particolarmente per gli interventi sulla scuola, la denuncia delle bocciature) tutte le organizzazioni di quartiere accettarono l'invito. In altre circostanze invece (per bloccare ad es. un cantiere abusivo) parteciparono solo i partiti di sinistra.

L'antagonismo tra le forze di quartiere fu senz'altro un ostacolo all'estensione della lotta nel quartiere. Contribuì anche a dividere lo stesso comitato delle case comunali creando diffidenze e difficoltà nei rapporti interpersonali. Nel '75 alcuni compagni lasciarono il centro per impegnarsi nella sezione del PCI; altri per lavorare negli organi collegiali; altri ancora si ritirarono nella vita privata.

Questa crisi del centro era tuttavia più profondamente legata alle difficoltà d'inserimento nel quartiere e al tipo di relazioni che si andava creando tra il comitato e gli abitanti delle case comunali.

Il gruppo che era venuto ad abitare alla Magliana era già diverso da quello che aveva lottato a Prato Rotondo. All'ultimo momento si erano aggiunte una sessantina di famiglie dei Prati Fiscali, le quali non avevano partecipato alla lotta. Altri invece - quasi un quarto del comitato - erano rimasti a Prato Rotondo nelle case dei piccoli proprietari. Nelle case comunali inoltre erano venuti ad abitare famiglie che provenivano da altre borgate di baraccati (Monte Sacro, Acqua Bulicante, ecc.) e anche di case pericolanti o che dovevano essere demolite per lavori pubblici. Molte di queste famiglie tenevano a sottolineare che non avevano mai abitato in baracca e fu difficile coinvolgerli nelle lotte. Era anche presente la « mafia delle case popolari », un gruppo di delinquenti che speculano sulle case, offrono 100.000, 200.000 lire (nel '71) ai più poveri per farli cedere un appartamento che rivendono a un prezzo dieci volte superiore, vendono persino appartamenti sfitti. Nel suo tentativo di organizzare la vita collettiva nelle case comunali il comitato si urtò all'indifferenza della maggior parte degli inquilini che non pro-

venivano da Prato Rotondo e all'ostilità di questa « mafia » che non esitò a minacciare di prendersela con i figli dei membri del comitato.

A Prato Rotondo d'altronde esistevano obiettivi di lotta unificanti (la casa soprattutto) mentre alla Magliana il Centro di Cultura Proletaria interveniva su settori che interessavano una parte sola della popolazione, attività poi che i proletari hanno maggiormente tendenza a delegare agli intellettuali quando non sono integrate in una lotta che li coinvolga direttamente. E così il peso delle persone esterne si faceva sempre più grande: nel '71 il comitato era composto quasi esclusivamente da operai e casalinghe; nel '73 gli intellettuali erano la maggioranza. Tendevano a privilegiare le iniziative « culturali » e a negligenza i « problemi di condominio ».

Il comitato frattanto si era profondamente modificato: da « esecutivo » delle decisioni assembleari era poco alla volta diventato « direttivo ». Le assemblee erano sempre meno numerose, la distanza cresceva tra comitato e inquilini delle case comunali, tra iniziative del centro di cultura e bisogni reali degli abitanti. Quando nel '74 si tentò di ripartire da un bisogno sentito con l'organizzazione di uno spaccio alimentare autogestito per combattere il caro-vita quasi tutti gli intellettuali preferirono impegnarsi sui decreti-delegati e le elezioni degli organi collegiali della scuola - problema senz'altro importante, ma al quale solo una minoranza di sottoproletari più coscientizzati e preparati si sono interessati.

La cultura degli emarginati invece si esprime soprattutto nella lotta per affermare i diritti elementari, per liberarsi dalla miseria, per risolvere i problemi più urgenti di sopravvivenza.

L'insieme di questi fattori spiega, mi sembra, l'emarginazione progressiva dei sottoproletari non solo dalla gestione del centro di cultura, ma anche di una partecipazione attiva alle lotte del quartiere.

Il patrimonio di lotte, di storia comune, non è tuttavia perso. Permane non solo nella nostalgia dei tempi passati « quando c'era affittamento e si formava una grande famiglia » come molti dicono. Nei momenti in cui si rimettono in gioco le conquiste passate (di fronte ad es. a minacce di aumento del fitto), gli inquilini delle case comunali ritrovano la loro combattività e decidono in assemblea sulle misure da prendere. I compagni che sono rimasti al centro sperano di riaggregare la base delle case comunali ritrovando la fedeltà al metodo degli anni passati: il partire dai bisogni reali, la pratica dell'autogestione, il rifiuto della delega, delle divisioni ideologiche, l'indirizzarsi alle categorie più emarginate: i sottoproletari, gli anziani, le donne, i giovani.

## ALCUNE CONDIZIONI CHE FAVORISCONO LA PARTECIPAZIONE DEGLI EMARGINATI

La struttura stessa della società, gerarchica e autoritaria, si oppone alla partecipazione alla gestione della vita sociale, economica e politica. Tutt'al più facilita la delega. Gli ostacoli alla partecipazione sono particolarmente gravi, insormontabili spesso, per gli emarginati, quelli senza potere, quelli che vivono alla giornata.

I meccanismi di emarginazione giocano anche nelle lotte di base e nelle organizzazioni di sinistra: le donne, i giovani, gli anziani, i sottoproletari, gli operai stessi vi hanno spesso il ruolo di gregari. Tali lotte, anche quando permettono di raggiungere obiettivi importanti, rimangono funzionali alla struttura gerarchica della società e contraddittorie agli scopi spesso dichiarati di lotta per una società di uguali.

Il successo di una lotta di quartiere non va misurato soltanto sui risultati raggiunti ma soprattutto sul fatto che i più emarginati abbiano effettivamente partecipato alle discussioni, alle decisioni, alla gestione dell'azione.

Una partecipazione continua e piena non è di sicuro raggiungibile a breve scadenza, senza rimuovere gli ostacoli che sono le cause stesse dell'emarginazione (tipo di lavoro, di abitazione, mancanza di servizi culturali e sociali, di preparazione culturale, ecc.). Tuttavia può essere favorita tenendo conto di alcune condizioni. Riflettendo sull'esperienza di 10 anni di iniziative e di lotte del gruppo che ho preso in considerazione in questo articolo, vorrei tentare di individuare alcune di queste condizioni.

1) L'obiettivo della lotta, dell'iniziativa, deve corrispondere ai bisogni più sentiti degli emarginati. Quando veniva proposto un obiettivo teoricamente giusto ma astratto, lontano dalle preoccupazioni vitali (come la partecipazione alla scelta dei libri di testo, agli organi collegiali della scuola) solo poche persone hanno partecipato. Quando invece i problemi più sentiti vengono affrontati si possono aggredire anche altri problemi. In altre parole esiste una gerarchia dei bisogni che va rispettata. A Prato Rotondo, ad es., nel pieno della lotta per la casa, si sono prese delle iniziative contro le classi differenziali, le bocciature, si è organizzato un consultorio per il controllo delle nascite, si son presi collegamenti con gli operai di fabbriche occupate e vi partecipavano persone non direttamente interessate.

2) L'obiettivo deve essere raggiungibile.

Anche su obiettivi importanti come la casa i baraccati non si muovevano quando non c'era una speranza ragionevole

di raggiungerlo. Penso che uno dei motivi per i quali gli abitanti di Prato Rotondo hanno partecipato sempre di meno a certe lotte alla Magliana è perché hanno capito che le manifestazioni e le trattative con il comune non permettevano di raggiungere lo scopo e che erano necessarie forme più decise e meglio programmate di lotta.

3) La partecipazione era più forte quando si era creato nella borgata un clima di amicizia, quando ci si ritrovava insieme con gioia. Anche se questo obiettivo non è mai stato esplicitamente espresso, mi sembra che, almeno nelle famiglie più impegnate, c'era questa volontà di trovare un modo diverso di vivere, fondato non sul potere e la competitività ma sulla fratellanza e l'uguaglianza, sul tentativo di superare i limiti della famiglia tradizionale e di vivere insieme.

4) Condizione necessaria della partecipazione è il metodo assembleare, il rifiuto della delega a comitati ristretti come troppo spesso avveniva alla Magliana.

5) Il tipo di rapporto che si stabilisce con i militanti esterni ha anche la sua importanza: quelli che si erano identificati con i baraccati al punto di venire ogni giorno in borgata o di abitarvi, che si erano legati di personale amicizia con loro, sentivano come propri i problemi dei baraccati, non tentavano di strumentalizzarli per scopi a loro estranei, facilitavano la partecipazione di base.

6) In tutte queste lotte la popolazione di Prato Rotondo ha sempre rifiutato l'avventurismo, la violenza gratuita e diffidava da chi proponeva azioni di questo tipo. Nondimeno potevano ricorrere ai blocchi stradali, alle occupazioni, allo sciopero dei fitti ogni volta che era necessario.

7) Mi ha colpito anche il fatto che quando si trattava di difendere uno di loro (famiglie che il comune voleva sfrattare da baracche pericolanti offrendo come unica alternativa il dormitorio pubblico; un prete che le autorità ecclesiastiche volevano allontanare dalla borgata) la mobilitazione era immediata, decisa, massiccia. Gli emarginati trovano la loro sicurezza non nei beni materiali di cui mancano ma nella solidarietà. L'errore di tanti progetti di lotta consiste forse nel sottovalutare o negligenza questa aspirazione alla giustizia, a un mondo diverso, che è così forte tra quelli che maggiormente subiscono l'ingiustizia.

## PARTECIPAZIONE E GIUNTA DI SINISTRA

L'esperienza della popolazione di Prato Rotondo che ho raccontato in queste pagine si è svolta sotto l'amministrazione

democristiana. Quale incidenza avrà sul lavoro di base l'inse-  
diamento della nuova giunta di sinistra?

Un lavoro di base non può essere delegato a nessuno, nem-  
meno a una giunta di sinistra. Può tuttavia essere facilitato,  
valorizzato. Da una nuova giunta ci si aspetta non solo cose  
nuove ma un modo nuovo di farle.

Il decentramento culturale e amministrativo può signifi-  
care decentramento burocratico o promozione, allargamento  
del lavoro di base.

Le case del comune, ad esempio, potrebbero essere ge-  
stite dagli stessi inquilini. Ad es., la giunta sta progettando un  
aumento dei fitti degli appartamenti a prezzo sociale. Alla  
Magliana gli inquilini hanno esaminato questo problema in  
assemblea individuando le condizioni alle quali accetterebbero  
un ragionevole aumento del fitto (se corrisponde cioè a una  
manutenzione efficiente, a un risanamento del quartiere, alla  
costruzione dei servizi sociali indispensabili e se le categorie  
più deboli - i pensionati, gli invalidi, ecc. - vengono esentate  
da questo aumento) e ha invitato l'assessore competente per  
discutere questi problemi e creare nuovi rapporti con l'am-  
ministrazione comunale.

Allo stesso modo i problemi del quartiere fuori-legge della  
Magliana non potrebbero esser risolti in modo corretto se il  
comune non lo fa assieme con gli abitanti tenendo conto in  
particolare delle indicazioni che sono emerse dalle lotte degli  
autoriduttori del fitto e degli occupanti delle case.

Allo stesso modo il decentramento culturale attraverso le  
circostrizioni può essere fatto dall'alto mandando ad es. *équi-  
pes* di animazione nel quartiere senza far partecipare fin dalla  
progettazione gli abitanti del quartiere o invece può essere  
fatto fin dall'inizio con i cittadini e le organizzazioni di base.

Da una giunta di sinistra non ci si aspetta che soffochi  
le lotte, l'autoriduzione, le occupazioni di case, le iniziative  
di base, ma che ne tragga indicazioni e forza per realizzare  
nella città più giustizia, per combattere l'oppressione e i pri-  
vilegi. Una cultura che non fosse l'espressione di una lotta  
per trasformare radicalmente la società, per migliorare subito  
le condizioni di vita dei più emarginati non sarebbe per loro  
che alienazione e inganno.

Volere, come giustamente afferma G. Berlinguer, che gli  
abitanti delle borgate e dei quartieri popolari siano protago-  
nisti del progresso civile della città significa lottare assieme  
a questi abitanti per creare le condizioni della partecipazione.

Roma, 25 febbraio 1977.