

ANNO XVI - Marzo-Aprile 1979 - L. 500

Periodico del MOVIMENTO NONVIOLENTO
affiliato alla WAR RESISTERS' INTERNATIONAL

06100 Perugia, Casella Postale 201



AZIONE NONVIOLENTO

I diritti dei bambini



I diritti dei bambini

Un anno per i bambini. E poi?

Dunque, l'UNESCO ha proclamato questo 1979 « Anno internazionale del bambino ». Se ne è parlato abbastanza, in vario modo, in queste ultime settimane, e le perplessità al riguardo sono state molte.

C'è innanzi tutto una diffidenza di fondo verso questa pratica degli Anni internazionali: che senso ha, osservano in non pochi, dedicare un anno a problemi che spesso si trascinano nei secoli, che dovrebbero essere oggetto di riflessione ed azione continuata e quotidiana e non limitata ad un particolare periodo? non si finisce così per attuare un semplice scaricamento di coscienza che consente di dire che ci si è occupati di certe questioni mentre in realtà non si è fatto in materia nulla di incisivo?

Ci sono poi le obiezioni specifiche, relative al tema di quest'anno: come si può separare il problema della vita dei bambini da quello della vita degli adulti, dal problema globale della vita dell'uomo sulla Terra? si è concluso qualcosa evitando che tanti bambini muoiano di fame se ne moriranno ugualmente qualche anno dopo? che vale affermare i diritti dei bambini se poi non vengono rispettati quelli degli adulti?

Tutt'è due queste impostazioni critiche sono certamente serie e meritano attenta considerazione. Personalmente le condivido per buona parte ma non fino in fondo, a causa di qualche considerazione che adesso esporrò.

Sul primo punto: è vero in linea di principio che certe questioni dovrebbero esserci permanentemente presenti ma è altrettanto vero che in linea di fatto non lo sono, se non fosse a livello di alcuni piccoli gruppi. La cosiddetta opinione pubblica di massa sappiamo come funziona: sommersa e distratta da messaggi di vario tipo, periodicamente colpita da eventi clamorosi e coinvolgenti, anestetizzata ed alienata da meccanismi di difesa privata, è spesso come se non sapesse ciò che pur sa ma che resta al fondo della coscienza, innocuo e improduttivo, finché qualche stimolo — di particolare forza intrinseca o rafforzato dalla ripetizione — riesce a superare i diversi sbarramenti ed a produrre qualche reazione. Se vogliamo incidere nella nostra società non possiamo fare a meno di tener conto di questi meccanismi, ed allora anche occasioni come appunto gli Anni internazionali possono esser di aiuto — usandole in un certo modo — per costruire qualche stimolo efficace.

Sul secondo punto: certo, non si può sostenere la causa dei bambini senza sostenere quella dell'umanità in generale. Però dobbiamo essere attenti ad una caratteristica fondamentale che contrassegna la situazione infantile e la rende particolare: ed è l'aspetto della dipendenza, l'impossibilità radicale di autosufficienza.

Il bambino, quanto più piccolo è, tanto più totalmente dipende dall'adulto, senza alcuna possibilità di soddisfare da sé le proprie esigenze fondamentali. Se lasciato a se stesso non è in grado di sopravvivere. E, rispetto alle altre specie animali, l'infanzia umana si distingue per la sua lunghezza, è quella che comparativamente ha più bisogno di tempo per avviarsi all'autosufficienza.

Nella mancata percezione di questa situazione, accenno di passaggio, sta a mio avviso il fondamentale errore d'impostazione della pedagogia di Rousseau (pur con i suoi grandi meriti per altro verso) e di quanti vi hanno poi fatto più o meno riferimento,

partendo dall'ipotesi ideologica di una presunta libertà originaria del bambino, che si trattava quindi di preservare, invece che dalla constatazione della sua dipendenza di fatto che si trattava di contrastare e superare per avviare un processo di autonomia.

I diritti dei bambini differiscono dunque radicalmente in questo dai diritti degli adulti, che i bambini non sono assolutamente in grado di rivendicarsi e conquistarsi da sé (se non in qualche fantasia poetica) e devono quindi affidare nell'attuazione da parte degli adulti, e questo — ripetiamo — tanto più quanto più il bambino è piccolo e quanto più determinanti per il suo presente e per il suo futuro sono le condizioni in cui viene posto ed i modi in cui viene trattato.

A partire dalla possibilità stessa della sopravvivenza: è questo l'aspetto su cui si è più — giustamente — insistito in questo periodo, col suo dato sconvolgente dei 17 milioni di bambini che annualmente nel mondo muoiono di fame. Non mi soffermo dunque qui, limitandomi a ricordare come il problema non sia solo afro-asiatico: diverse zone del nostro Paese conservano livelli di mortalità perinatale troppo alti sopra del possibile.

E' forse il caso di dire qualcosa invece sulla rivendicazione di un diritto alla salute che non si esaurisce nel mantenimento in vita: sull'esigenza cioè del bambino di ricevere l'alimentazione e le cure che gli consentano di sviluppare al massimo le proprie potenzialità fisiche e psichiche, la cui connessione diventa ogni giorno più chiara. Si è cominciato da qualche tempo a riconoscere che caratteristiche prima comodamente assunte come intimamente congeniali a certe popolazioni dipendono invece dalle condizioni di vita, che ad esempio lo sviluppo intellettuale risente pesantemente della nutrizione o dell'alimentazione comunque inadeguata. E sempre più precise si fanno le constatazioni circa l'irreversibilità e la precisa collocazione nell'età infantile di certi processi, per cui se certe strutture non si formano e certe capacità non vengono acquisite al momento giusto ben scarse e limitate sono le possibilità di recupero successivo: i maltrattamenti al bambino non lo danneggiano solo nel presente ma pregiudicano la sua vita di uomo.

Parlando di cure, sia chiaro che non ci riferiamo solo a quelle materiali. In effetti, esigenza fondamentale del bambino è quella affettiva, l'esistenza di persone di riferimento che abbiano con lui rapporti continuativi e personalizzati. Anche su ciò abbiamo ormai raccolto ampia documentazione scientifica: bambini adeguatamente nutriti e curati, ma privi di rapporti affettivi, presentano consistenti difficoltà nello sviluppo, soprattutto non riescono a stabilire un rapporto positivo con l'ambiente, restano chiusi in se stessi (ed è da osservare che, diversamente dalle cure materiali, è questo un problema che riguarda tutte le classi e tutti gli ambienti).

E' il problema cruciale della sicurezza, garantita appunto dalla presenza di persone che abbiano stabilito col bambino un rapporto personalizzato di fiducia: sicuro di non venire abbandonato e di essere sostenuto nei suoi sforzi, il bambino può dedicare le proprie energie all'esplorazione dell'ambiente, alla sperimentazione delle proprie possibilità, a reagire agli stimoli che

lo investono, a variare i comportamenti secondo le circostanze, in definitiva e complessivamente a crescere.

Alcune puntualizzazioni in merito non sono forse inutili. Parlando di persone di riferimento, non pensiamo di necessità ai genitori. E' infatti un punto ormai acquisito anche questo, che paternità e maternità dal punto di vista della somministrazione delle cure non presuppongono obbligatoriamente quelle biologiche. Per quanto riguarda lo sviluppo del bambino, i veri genitori non sono quelli che lo hanno procreato ma quelli che si sono presi cura di lui: il rapporto filiale da questo punto di vista non è di sangue ma di affetto e attenzioni.

Questa consapevolezza ci aiuta a porre in termini più soddisfacenti il problema della vita familiare. Sappiamo infatti da un lato come spesso la « famiglia naturale » sia inidonea o addirittura dannosa per lo sviluppo dei figli (vedi ad esempio l'impressionante dossier raccolto da « Stampa Alternativa »); d'altra parte, abbiamo appena visto come il nucleo ristretto offra per la crescita del bambino condizioni ben più favorevoli di quelle date da un gruppo troppo largo o da un ambito istituzionale depersonalizzato. La contraddizione si sana nella realizzazione di una « famiglia d'elezione », basata non sul sangue ma sull'accettazione consapevole e sulla disponibilità, che può poi coincidere con la famiglia naturale quando in questa si affermino i principi della procreazione consapevole e responsabile e la nascita del bambino trovi quindi un ambiente preparato ed idoneo ad accoglierlo positivamente. E' appena il caso di accennare come tutto ciò presupponga la piena assunzione del ruolo parentale anche da parte di una figura maschile, essendo di fondamentale importanza per la formazione del bambino il rapporto con adulti dei due sessi.

In questa prospettiva si avvia a soluzione anche l'annoso problema del « diritto di educare » tutt'oggi vivacemente conteso tra la famiglia e l'istituzione pubblica. Si avvia a soluzione se in primo piano mettiamo il diritto del fanciullo di essere educato, la sua esigenza di fruire di tutti i contributi utili per il proprio sviluppo, la sua libertà di apprendimento, per cui non si tratta per l'adulto di esercitare la funzione educativa nel senso di modellare il bambino secondo la propria volontà (« il bambino è mio e ne faccio quello che mi pare ») ma di esplicitare una funzione di servizio nei suoi confronti, di mettersi a sua disposizione per agevolarne al massimo la crescita. Questo punto credo vada ribadito con forza: i bambini non appartengono né ai genitori né a nessun altro, sono membri della società complessiva e chi si occupa di loro li ha soltanto in affidamento (condizionato).

Tornando alla questione della sicurezza e delle garanzie che l'adulto offre al bambino, è il caso di avvertire che esse non devono risultare eccessive, dando luogo ad una iperprotezione soffocante: la gratificazione è importante ma non può essere la sola base dello sviluppo, l'individuo deve fare la prova delle proprie capacità sperimentandone anche i limiti, passando attraverso sforzi e frustrazioni, assumendo il peso delle responsabilità, imparando a connettere impegno e conseguimento degli obiettivi postisi. Il ruolo dell'adulto non è quello di rimuovere al bambino gli ostacoli e rendergli il percorso innaturalmente facile (e alla lunga privo d'interesse) bensì di prepararlo e sostenerlo, evitando che le difficoltà risultino insuperabili e gli insuccessi distruttivi.

Certo, si pongono dei problemi non semplici, vanno perseguiti equilibri delicati. Mentre da un lato si accetta e si cerca di espandere gioiosamente la vita del fanciullo nel

segue nell'ultima pagina

Pannella e i bambini

«Coloro che mangiano quanto vogliono, che si procurano cultura, che hanno buone case e cliniche e ospedali, non trovano il modo di provvedere, o di ottenere che venga provveduto, a far avere le stesse cose a tutti gli altri. Magari hanno la religione di Dio, ma non hanno la religione di tutti; e se pensano bene, non riescono ad ottenere dai governi che provvedano adeguatamente.»

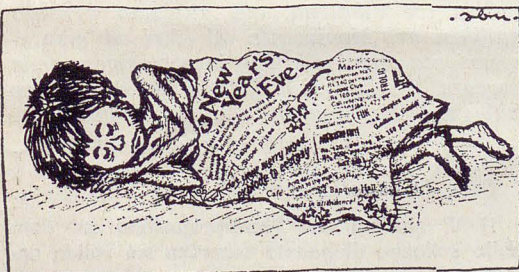
(A. Capitini)

Mentre scrivo Marco Pannella è al suo trentacinquesimo giorno di digiuno. Dove vuole arrivare? Dove può arrivare? Qual è il significato di questa sua nuova iniziativa nonviolenta?

E' straordinario questo lottare con la fame contro la fame. Siamo convinti che con la nonviolenza ciascuno può fare tanto per salvare i bambini. Si può vedere il digiuno di Pannella come occasione di impegno politico concreto per tutti i nonviolenti.

Qual è esattamente il problema? Ha scritto Gianni Baget Bozzo: «la fantasia ed il coraggio di Marco Pannella gli hanno fatto incontrare un problema nascosto dalla sua stessa ovvietà...». Effettivamente l'evidenza del problema non sorprende nessuno, è un aspetto del mondo, è una «normalità» con cui si è abituati a vivere, è «la banalità del male», una fatalità, una legge di natura. Il problema dei bambini che muoiono di fame non è nuovo, non l'ha scoperto Pannella, è nelle statistiche dell'ONU, della Caritas Internationalis, della Croce Rossa.

Nel 1979, proclamato Anno Internazionale del Bambino, secondo i dati dell'ONU 17 milioni di bambini sotto i quattro anni sono destinati a morire di fame e così pure altri 13 milioni di adolescenti. E' per questo che Pannella digiuna: contro la fame nel mondo e per scongiurare queste morti statisticamente già avvenute. Questo digiuno accende la speranza, sensibilizza, unisce gente di diversa ideologia, cultura e storia intorno al valore della vita; ma può bastare? Tutti a parole si dicono d'accordo, ma nessuno nei fatti fa qualcosa, nessuno fa niente di concreto, di efficace. L'iniziativa di Pannella vuole invece superare questa cesura tra parole e fatti che rende il dramma ancora più scandaloso.



I fatti, per ora, sono quelle morti già previste. Per le parole citiamo soltanto quanto riferisce Jean Ziegler su *Le Monde* a proposito del dialogo Nord-Sud (paesi industrializzati e paesi del Terzo Mondo). Il nuovo ordine economico internazionale è ritualmente celebrato in assemblee, seminari e colloqui di ogni genere, ma non si vede nessun

progresso sulla via della sua realizzazione. Parole: «Nel 1977 — riferisce Ziegler (ed è solo un esempio!) — 52 mila esperti hanno partecipato a 1026 riunioni, sessioni e conferenze internazionali, convocate a Ginevra dalle organizzazioni intergovernative; queste riunioni hanno "prodotto" circa 14 mila sedute di lavoro; queste conferenze e riunioni ad hoc si aggiungono al lavoro regolare, quotidiano, di 20 mila funzionari internazionali, di 110 organizzazioni internazionali che hanno la loro sede a Ginevra». Tutte queste parole nascondono i reali rapporti di violenza che sono a fondamento dell'ordine economico mondiale. Viviamo in un mondo che uccide: quei bambini morti di fame sono il prezzo che i paesi poveri pagano per il benessere e lo spreco dei paesi ricchi.

Lottando contro gli effetti Pannella vuol risalire alla causa prima di tale tragedia, a ciò che ha deformato lo sviluppo economico del mondo: il sistema capitalistico nella sua attuale versione militare-industriale (comprendendo in esso anche l'URSS e i paesi a socialismo reale). Ogni anno si spendono nel mondo circa 400 miliardi di dollari (400 mila miliardi di lire) per la produzione e l'acquisto di armi da guerra. Questa è la prima e la più aberrante deformazione dello sviluppo. La seconda è data dalle spese pubblicitarie (oltre 100 miliardi di dollari all'anno) che servono per aumentare i consumi dei paesi ricchi. Ed ecco la conclusione di Pannella: «Le gigantesche spese militari e le gigantesche spese pubblicitarie, con le conseguenze che ne derivano sulle abitudini di vita e di consumo dei paesi industriali, condannano alla denutrizione e alla fame una massa immensa di persone e condannano a morte 30 milioni di persone l'anno, di cui 17 milioni al di sotto dei quattro anni di età. Nei prossimi dieci anni, se non si inverte radicalmente la situazione, sarà morta di fame più gente che in tutti i tremila anni della storia del mondo».

Spese per armamenti e società consumistica da una parte, bisogni e fame degli abitanti del Terzo Mondo dall'altra: sono realtà antitetiche. Se le somme sempre più crescenti che si spendono per gli armamenti si spendessero per contrastare la fame nel mondo, questa scomparirebbe.

L'ex abate di San Paolo Giovanni Franzoni ha voluto disconoscere l'iniziativa di Pannella, accusandolo di allinearsi con la mentalità assistenzialistica delle organizzazioni cattoliche e di isolare il problema della fame dal problema dello sviluppo globale e della lotta di classe. Troviamo ingiusta l'accusa di Franzoni. Più che raccogliere fondi (elemosine), l'iniziativa di Pannella si propone più ambiziosi e difficili obiettivi politici, come quello di innescare attraverso la lotta alla fame un meccanismo che ci porti al disarmo e ad un cambiamento del tipo di sviluppo.

Non basta dunque sensibilizzare l'opinione pubblica, bisogna scuotere i governanti e i partiti, esigere la riduzione delle spese militari e la loro utilizzazione in favore della vita.

L'ONU aveva già indicato un primo rimedio contro la fame nel mondo suggerendo a tutti i paesi di destinare l'1 per cento del prodotto nazionale lordo per salvare i bambini condannati a morte dalle statistiche della fame. I suggerimenti dell'ONU so-

no rimasti pie intenzioni. Pannella fa proposte concrete, vuole atti di governo e decisioni del Parlamento: chiede che si cambi il bilancio finanziario, si taglino altre spese, a cominciare da quelle militari, che si corrispondano all'ONU i soldi richiesti. Si deve incominciare dall'Italia. Se l'Italia vuole seguire le indicazioni della Nazioni Unite deve stanziare 4 mila miliardi di lire, soldi, secondo Pannella, da recuperare non sui salari ma sulle spese militari, spostando le risorse da scopi di guerra a scopi di vita. Ad esempio c'è una proposta che potrebbe far recuperare 800 miliardi all'anno: è quella di far svolgere il servizio militare soltanto al 20 per cento dei giovani di leva. Un'altra proposta, che investe la «civiltà» consumistica, è quella di tassare al 10 per cento i consumi di lusso (pellicce, alcolici, tabacchi, ecc.). E ci sono tante altre proposte che sono emerse dal dibattito apertosi sul giornale «La Repubblica», a proposito del digiuno di Pannella.



E poi? Ammesso che si stanzino i 4 mila miliardi, che si fa? «Che si fa? — risponde Pannella, e qui individuiamo l'ambiziosa e ci auguriamo vincente strategia nonviolenta di cui il digiuno è solo un momento —. Si fanno un sacco di cose. Il Presidente della Repubblica Italiana indirizza un messaggio all'ONU informando che l'Italia ha adempiuto ai suoi obblighi e chiedendo che gli altri paesi facciano altrettanto. Il capo del Governo italiano vola a New York e consegna i fondi a Waldheim mettendo in mora i governi degli altri paesi. Si lancia una campagna mondiale per la pace, la vita, per la nonviolenza, contro gli armamenti. Si scuote l'entusiasmo della gente, dovunque, in Italia, in Europa, nel mondo. Questa è l'immaginazione al potere, questa è la vera lotta contro il terrorismo e il sangue. Voglio vedere di fronte ad un progetto di questo genere e di questa ampiezza, le voglio vedere BR e Prima Linea che continuano a sparacchiare alle gambe e Autonomia che continua a pestare. Bisogna alzare il livello degli obiettivi se si vuole uscire dalla palude. 17 milioni di bambini che stanno morendo non meritano l'attenzione del mondo? Non è una guerra mondiale da vincere o da perdere?».

Matteo Soccio

Nonviolenza, scuola pubblica, descolarizzazione

All'interno del Movimento Nonviolento, ed anche all'interno della società stessa, è in atto un vivo dibattito sulle istituzioni, sui loro limiti, sulle limitazioni della creatività da parte delle stesse, sulla necessità di un lavoro al loro esterno. Questo dibattito ha investito anche la scuola, in quanto una delle istituzioni portanti della società a capitalismo più o meno avanzato.

Questo dibattito ha portato e sta portando a rompere certi miti ma anche ad una certa confusione politica e teoretica notevole. Così avviene spesso di veder sostenuta la tesi della descolarizzazione proprio da coloro che meno ne avrebbero il diritto. Così succede che i sostenitori più accaniti di tale scelta siano proprio i ministri e i funzionari che avrebbero il compito di portare avanti la scuola pubblica e scoprono tale tesi per giustificare il taglio della spesa pubblica per la scuola, in particolare per la riduzione del tempo pieno che diventa ogni giorno di più meno pieno. Ed all'interno del nostro Movimento, specie in quelli che lavorano nella scuola, ha portato a credere sempre meno nella capacità del proprio lavoro di contribuire ad un processo di rinnovamento della scuola e della società intera.

Tre sembrano essere i contributi fondanti del dibattito in questione, i primi due dei quali però decisamente dominanti. Il primo la pubblicizzazione della Lettera ad una professoressa dei ragazzi di Barbiana (la scuola di don Milani), il secondo la pubblicazione dei lavori di Illich sulla descolarizzazione della società. Un terzo contributo, secondo me fondamentale, che però, forse non a caso, è passato molto più inosservato e marginale rispetto alla cultura italiana in genere e, purtroppo, anche a quella nonviolenta in particolare, è quello di Freire, soprattutto nel suo La pedagogia degli oppressi.

Il primo dei lavori su citati, anche se era un attacco feroce alla scuola pubblica italiana fatto dal suo esterno, e cioè proprio da un gruppo che per accedere alla «cultura» aveva dovuto seguire una scuola non istituzionale, faceva emergere un messaggio sostanziale non di rifiuto della scuola pubblica ma di trasformazione della stessa: scuola a tempo pieno per permettere ai più svantaggiati dal punto di vista economico e sociale di superare le proprie carenze culturali, non selettività della scuola che va sempre a scapito dei più deboli, impegno della famiglia e dei genitori all'interno della scuola per non lasciarla in mano ai tecnici ma per trasformarla secondo esigenze di maggiore democraticità.

Ma la disillusione nella possibilità di trasformare realmente tale scuola e l'operazione mistificatoria dei decreti delegati che hanno portato molti genitori, dopo un entusiasmo iniziale notevole, ad un sensibile assenteismo successivo — avendo sperimentato dal dentro gli scarsi poteri di tali organismi e i grossi ostacoli, da parte di molti insegnanti, della burocrazia ministeriale scolastica, e del governo stesso, ad un reale rinnovamento della scuola —, ha coinciso con l'interesse verso le tesi illichiane di descolarizzazione della società.

Il messaggio di tali lavori andava in direzione quasi antitetica rispetto al primo. Le istituzioni, tra cui la scuola, stanno diventando sempre più mastodontiche e burocratiche ed uccidono, invece di aiutarlo, lo sviluppo sociale e civile. La scuola tende a reprimere la creatività dei ragazzi, irregimentandoli in una cultura standardizzata e

parzialmente già morta, e va sostituita con una società educante che sfrutti tutte le possibilità, in tutti i momenti anche spontanei, per l'educazione dei cittadini. Il messaggio di Illich è estremamente stimolante in quanto implica una trasformazione di tutta la società verso un tipo di società decentrata, autogestita, nonviolenta, che rientra molto bene nelle linee della società prospettata dalla teoria nonviolenta (Ruskin, Gandhi, Capitini). Ma la ricezione di tale messaggio è stata fatta in senso quasi esclusivo di neoliberalismo, ed è coincisa con l'attacco allo Stato del benessere da parte liberale (M. Friedman) con l'accusa di togliere spazio all'iniziativa privata e di uccidere la libertà dei cittadini, e con la proposta — in atto anche nel nostro paese — di riprivatizzazione di molte delle iniziative pubbliche. Così il messaggio è servito ad indebolire la scuola pubblica, già scossa dalla sua incapacità interna a rinnovarsi, in particolare attraverso il taglio e la messa sotto accusa del tempo pieno (che diventava il facile bersaglio dell'attacco: visto che la scuola è cattiva ma non riesco a farne a meno, quello che posso fare è mandarci i miei figli il meno possibile!), ed a far riprendere vigore a molte scuole private, a carattere o lucrativo o confessionale.

Di qui il tentativo di ripresa — in atto nella scuola pubblica — attraverso il totale abbandono del messaggio di don Milani e dei suoi allievi e la riscoperta di certi valori presessantotteschi: la severità, la selezione, la durezza dello studio, ecc.

Il terzo contributo accennato, quello di Freire, in particolare il suo La pedagogia degli oppressi, ha avuto invece, mi sembra, una influenza molto più ridotta e parziale. Gli unici elementi che possono essere ricollegati nella scia del suo influsso sono l'ispirazione iniziale delle «150 ore», e la ricerca di una «scienza operaia» nella lotta per la difesa della salute.

Il messaggio di tale testo — anche questo nelle sue linee essenziali e schematiche — e che è in parte una ripresa di temi presenti anche nei libri di don Milani, è il seguente. La classe subordinata, oltre che del proprio potere e del proprio lavoro è stata espropriata, da parte della classe dominante, anche della propria cultura. Quindi il processo di liberazione «culturale» e quello di liberazione politica non possono essere che congiunti e reciprocamente collegati. E' un messaggio di una rivoluzionarietà estrema rispetto alla cultura tradizionale — in cui la teoria è del tutto staccata dalla prassi — e questo spiega forse la sua scarsa ricezione. Inoltre è difficilmente recepibile da parte di una scuola, come quella pubblica italiana, che si pretende «neutrale», al di sopra delle parti, sostanzialmente «apolitica», ed in complesso, contrariamente a quanto richiedeva don Milani, sostanzialmente «interclassista».

Eppure alcuni elementi di una possibile risposta e di recepimento del messaggio possono essere mutuati proprio dalla esperienza della lotta operaia per la difesa della salute, e cioè: la subordinazione del ruolo del tecnico al gruppo omogeneo organizzato, attraverso il principio della validazione consensuale basata sulla esperienza concretamente sperimentata da quest'ultimo (la soggettività operaia). Dal punto di vista della scuola questo comporterebbe un ridimensionamento del potere e del ruolo del tecnico (insegnante) sia nei confronti degli studenti

che delle famiglie di questi, e della stessa comunità, attraverso un reale potere agli organi di governo scolastico da ricondurre però, fuori dal Ministero che si deve limitare a dare indicazioni e indirizzi generali, ad un reale decentramento non di tipo burocratico ma politico (che non vuol dire partitico), con un grosso peso decisionale nella comunità locale. Ed altri elementi possono essere mutuati invece dall'esperienza, dove è stata positiva, delle 150 ore: e cioè il ricongiungimento tra teoria e prassi, e un insegnamento non spezzettato in materie ma intorno a problemi e progetti. Ma è certo che tutto questo richiede un grosso lavoro, basato sul principio dell'«imparare facendo», di formazione permanente sia degli stessi insegnanti che della comunità intera che spesso, quando è chiamata a partecipare, tende a chiedere non una trasformazione profonda della scuola, che è implicita in questa proposta, ma un ritorno ad una scuola passata mitizzata come l'unica «seria».

E' questa una strada possibile, o dobbiamo riconoscere il fallimento totale della scuola pubblica e cercare la soluzione in altre forme, ad esempio attraverso la descolarizzazione della società? Ma se si sceglie questa seconda soluzione, come evitare che questa diventi una scelta facile per distruggere la scuola pubblica e rivitalizzare quella privata, inserendosi così, di fatto, malgrado le velleità progressiste, in un processo regressivo, di ritorno al passato?

Il dilemma attuale sembra perciò essere tra il seguire il consiglio di Illich e abbandonare la scuola istituzionale per buttarsi nella società civile cercando di trasformarla in una società conviviale, attraverso l'attivazione di tutti i possibili momenti di una società educante (ma come fare?), oppure seguire la lezione di Freire e cercare, con l'aiuto della classe subordinata, di impadronirsi della scuola pubblica per trasformarla, da scuola della classe dominante e del privilegio, in una scuola invece che aiuti la classe subordinata a prendere coscienza della propria situazione ed a liberarsi, in tutti i campi della società, dal proprio stato di subordinazione (ma è possibile far questo?).

Se questo è vero è necessario chiarirsi bene le idee su queste possibili alternative, e sul pro ed il contro di ognuna delle due soluzioni. Quello che non è lecito è disinteressarsi del problema e considerarlo marginale. Il futuro della nostra società sarà condizionato anche dal tipo di risposte che sia i nonviolenti che la maggioranza delle persone che tendono alla trasformazione della società daranno a tale dilemma.

Su questi punti ci è sembrato opportuno aprire un dibattito, cui abbiamo invitato studiosi del Movimento od altri ad esso esterni ma vicini alla sua impostazione, onde cercare di chiarirsi le idee ai fini di operare più validamente intorno a questi problemi.

Alberto L'Abate

Ecco le questioni poste:

1) Vi sembra che l'interpretazione qui data sullo sviluppo di questa tematica sia valida oppure no?

2) Tra la proposta di Illich di descolarizzazione della società e quella di Freire di una scuola di classe che aiuti la classe subordinata nel processo della propria liberazione, quale riteneva più valida, e per quali ragioni, dal punto di vista teorico?

3) Cosa comporta, tale scelta teorica, dal punto di vista pratico?

GIOVANNI CACIOPPO

La scuola non è buona o cattiva in sé

Per rispondere subito, mi limito qui ad alcuni cenni essenziali, riservandomi di tornare più esaurientemente in seguito sull'argomento, che concordo nel ritenere di importanza essenziale.

1) Credo dobbiamo inserire nel quadro almeno altri due elementi che hanno determinato effetti rilevanti: a) il venir meno di una funzione attribuita alla scuola come canale di promozione sociale e l'ormai totale scollamento fra scolarizzazione (titolo di studio) ed inserimento lavorativo, che ha creato soprattutto nelle classi inferiori profonda frustrazione e delusione, complessivamente disaffezione, riversate sulla scuola che in realtà ha qui solo responsabilità marginali; b) la diffusione della comunicazione di massa come sistema sia di divulgazione di informazione che di proposta di modelli esistenziali diversi da quelli della scuola, spesso conflittuali, dotati in genere di maggiore capacità di presa, immediatezza, attrattiva. Il rapporto fra cultura scolastica e cultura extrascolastica si pone oggi come problema centrale della dimensione educativa — in questo senso siamo già in una dimensione illichiana — ma una loro soddisfacente interazione si presenta assai complessa.

Aggiungerei, sulla questione dei nuovi organismi di gestione della scuola, che non mi sentirei di ricondurre tutte le loro difficoltà alla politica burocratico-ministeriale. Le forze conservatrici e moderate hanno certo fatto in questa vicenda la loro parte, e va detto che dal loro punto di vista l'hanno fatta bene, come testimoniano gli ampi consensi che hanno raccolto. Sono invece venute ampiamente meno le forze progressiste, vuoi per condizionamento e preoccupazione di quadro politico complessivo (non giustificabile), vuoi per colpevole sottovalutazione — tuttora esistente — dell'ambito scolastico e più in generale di quello culturale (persistenza del mito della sovrastruttura). Non si è cioè operato per fare della scuola e della cultura problemi realmente di massa, per individuare delle chiare e mobilitanti linee operative nei loro confronti, per cui anche gli insegnanti progressisti re-

stano spesso isolati all'interno della struttura scolastica.

2) La riflessione su Illich non è inutile, perché ci aiuta a storicizzare meglio il fenomeno scuola, a tenere in maggior conto le valenze educative dell'extrascuola, ad avviare un serio discorso sugli aspetti economici dei processi educativi. Non mi sento invece di condividere per nulla l'ipotesi che una società descolarizzata abbia migliori valenze educative di una scolarizzata: appunto perché la scuola è istituzione storica e non metafisica, le sue caratteristiche di funzionamento sono relative alla società in cui è inserita. La scuola non è cioè buona o cattiva in sé, è una delle espressioni dei rapporti di forza sociali; se si sopprime la scuola, si sopprime l'espressione, non i rapporti reali di forza. La società che ha una cattiva scuola sarebbe anche una cattiva società educante, né deve trarci in inganno il fatto che qualche nucleo sociale sarebbe in grado di fornire migliori occasioni educative: il problema qui si riferisce alla collettività nazionale nel suo complesso. Il problema di fondo è mutare i rapporti di forza, far sì che la società civile si configuri diversamente: a quel punto si modificano anche ruolo e funzionamento delle istituzioni, fra cui la scuola. C'è il problema particolare del contributo che la scuola può dare ai processi di cambiamento: ed io ritengo che, nonostante tutto, esso possa essere rilevante e lo sia già stato almeno per alcuni versi anche in questi anni (e perché altrimenti certe spinte alla dequalificazione ed allo svuotamento, al potenziamento della scuola privata, ecc.?).

3) Riprendendo ed esplicitando quanto già detto sopra: si tratta di definire una linea convincente di politica educativa — quanto agli obiettivi, ai contenuti, alle metodologie —, dibattendo francamente e spregiudicatamente le diverse posizioni oggi esistenti nell'arco delle stesse forze progressiste, e si tratta di far sì che tale linea possa configurarsi come realmente di massa, esprimendo esigenze autentiche delle classi subalterne ed impegnandole quindi a sostenerla con la propria capacità di pressione, sull'istituzione scolastica ed all'interno della società civile.

me, sia per la pedagogia completamente autoritaria, sia per gli sbocchi che facilmente erano militari. La pedagogia era quella meccanicista di Herbart e Ziller, mistificata come pedagogia popolare. Questa scuola è stata il modello di tutte le scuole occidentali. L'Italia l'ha modificata in parte solo grazie alla Montessori.

Intanto le classi subordinate si chiarivano quale dovesse essere la loro scuola. Proudhon era stato educato in una scuola lancasteriana a mutuo insegnamento e la riproponeva come la scuola proletaria. Owen realizzò grandi esperienze di scuole proletarie dentro la società borghese; e fu preso a modello da Marx per quel che riguardava l'educazione.

L'analisi più precisa però fu condotta ai margini dell'Europa, da colui che ha riscoperto la nonviolenza, L. Tolstoj (in *Quale scuola?*, Mondadori, 1977). Dispiace che i nonviolenti non la conoscano abbastanza, perché tuttora essa dovrebbe essere presa come base della discussione comune. Il suo punto cardine è: perché il popolo deve essere espropriato della sua capacità di trasmettere il suo patrimonio culturale alle nuove generazioni, a favore dello stato e in definitiva a favore del gruppo dominante? Chiaramente la borghesia, espropriando ogni gruppo sociale della sua capacità educativa, impone contemporaneamente, facendo balenare il miraggio di una educazione « superiore » e dello studio gratuito, precisi atteggiamenti e modelli culturali, cioè la sua educazione; ad es., la borghesia ha imposto fino a poco fa la cultura greco-romana come l'unica cultura possibile. E Tolstoj, subito dopo la liberazione dei servi della gleba, organizzò per qualche anno la prima scuola antiautoritaria e autonoma con ottimi risultati.

Ma la politica scolastica popolare fu decisa dal movimento operaio. Marx era con Owen, per la ricomposizione del lavoro manuale con quello intellettuale, per scuole autogestite mediante le avanguardie operaie (*Critica del Programma di Gotha*). Engels invece era per « rafforzare ed estendere la conquista operaia della scuola », che la borghesia presentava come obbligatoria e gratuita per le prime classi. E ciò fu decisivo: nella scuola il movimento operaio, in nome della cultura per i figli, portò avanti una alleanza con l'ala radicale della borghesia (quella che si batteva per una scuola completamente laica) ed affidò ad una fase successiva l'indicazione e la costruzione della scuola del proletariato.

Nonostante ciò ci furono grandi lotte: la « guerriglia scolastica » in Austria e Germania dove la scuola era più repressiva, i tentativi di scuole operaie a Vienna, Capri, Bologna, l'Ordine Nuovo, Bogdanov e il Proletkult. Appunto nel dopo rivoluzione russo lo slogan fu « la morte della scuola », si alfabetizzò la Russia in pochissimo tempo, si fecero scuole autogestite in tutti i luoghi socialmente interessanti, in stretto collegamento con la vita, si pose il problema della cultura e della scienza operaia e gli si diede qualche soluzione (si vedano i libri di Bogdanov editi da Bompiani e da Mazzotta). Però lo slogan « studiare, studiare, studiare » di Lenin chiuse questo periodo. E nel mentre gli insegnanti comunisti di tutto il mondo si esaurivano a discutere se occorresse insegnare la lotta di classe oppure no anche ai bambini, un maestro isolato, C. Freinet, realizzò l'unica esperienza moderna significativa: il maestro che lavora in collettivo, la classe come collettivo, il suo lavoro come sviluppo della cultura popolare in opposizione alla cultura dominante. E fuori dell'Europa, il movimento antioccidentale più chiaro, il gandhismo, realizzava un movimento di scuole popolari autogestite, il Nai Talim, sul quale in Europa si sa molto poco.

ANTONINO DRAGO

La scuola come luogo privilegiato dell'iniziativa collettiva dei nonviolenti

Se la nonviolenza non è piena coscienza sociale diventa facilmente il sostegno del potere esistente o delle manovre che vogliono strumentalizzare la nostra buona volontà. Inoltre se la nonviolenza oggi non giunge ad avere una coscienza storica dei problemi sociali è facile che resti rinchiusa nell'ambito piccolo-comunitario. Tutto ciò è tanto più vero se i nonviolenti si confrontano con la scuola, l'istituzione che è stata maestra nel mistificare la coscienza degli insegnanti in una coscienza piccolo borghese.

Questo tipo di scuola non c'è stato sempre; anzi è nato solo da cento-centocinquanta anni. Prima c'erano le scuole religiose e i Vescovi come provveditori.

Già la Rivoluzione francese liberò energie che portarono anche a proporre una scuola

popolare: Fourier, Pestalozzi, Lancaster teorizzarono e sperimentarono scuole alternative, con una pedagogia che sapeva educare i bambini proletari senza iniziarli alla vita borghese.

Però quando la borghesia si avvicinò al potere diede una grande importanza alla educazione della gioventù nazionale, sia come strumento di mutamento sociale sia come formazione alla vita e ai valori della borghesia stessa e dello stato nazionale. Il caso più singolare fu quello tedesco. Là ci furono urbanesimo ed industrializzazione accelerata che però non generarono una forte borghesia; cosicché la borghesia divise con l'aristocrazia il progetto di educazione nazionale e generò le « scuole popolari » che giustamente furono paragonate alle caser-

La sconfitta del movimento operaio (che in Russia non è riuscito a offrire un modello alternativo di scuola) ha spinto tutti a credere che la scuola fosse neutrale rispetto alla lotta sociale, uno strumento per la promozione individuale alla società già esistente, così come diceva la borghesia. Sono state la Rivoluzione culturale cinese da una parte e la *Lettera ad una professoressa* dall'altra a riaffermare che la scuola è un terreno principale dello scontro sociale: la bocciatura è il risultato di un progetto sociale di emarginazione, non è una colpa individuale; la cultura deve diventare popolare.

La scuola di Barbiana era una scuola autogestita; invece di solito si sottolinea che essa non ha proposto la distruzione della scuola italiana, che è come quella di ogni paese dittatoriale: è una scuola statale per la quasi totalità. In effetti il significato più profondo della scuola di Barbiana (ed era detto anche nelle *Esperienze Pastorali!*) è la fine delle scuole cattoliche private. Solo perché la Chiesa è rimasta sorda a questo messaggio storico e non molla le scuole private per i ricchi, allora i laicisti non sbloccano la scuola statale per difendersi da quella privata cattolica; e così il popolo resta nei guai. Così infatti è andata con le 150 ore: per non fare una scuola autogestita (tipo le numerose scuole popolari sorte sul modello di Barbiana) che per alcuni assomigliava troppo alla « scuola privata », si è regalata la conquista operaia, strappata ai padroni, al Ministro DC perché la gestisse con i suoi insegnanti. E l'autogestione della educazione di Illich è stata presentata come una teoria valida casomai per il Terzo Mondo ma non certo qui dove ci sarebbe una classe operaia forte che sarebbe già entrata nella scuola e la starebbe trasformando in scuola di massa.

Per questi errori la programmazione mondiale dell'Unesco è passata anche in Italia con i decreti delegati e gli organismi collegiali: se nella scuola c'è qualche conflitto basta votare e delegare qualcuno (povera scuola di Barbiana!). E la « nuova sinistra » ha ceduto e ha partecipato alle elezioni deresponsabilizzanti! Gli studenti da soli hanno capito che la risposta era l'autogestione. Ma gli hanno assorbito anche quella.

Tutto questo ci porta a delle conclusioni.

1) Il problema della scuola non è un problema pedagogico ma innanzitutto un problema strutturale sociale e quindi politico.

2) Esempio massimo di coscienza alienata collettiva sono proprio gli insegnanti (gli intellettuali della nazione!) che difatti non hanno alcun peso politico; essi sono parcellizzati nel loro lavoro, proletarizzati nel loro status sociale e scolastico, sindacalizzati corporativamente nelle loro azioni politiche. E' ovvio che nel loro fondo sentano angoscia e si sentano impotenti: il loro problema è invece collettivo e sociale.

3) La prima battaglia scolastica è dentro e contro la Chiesa cattolica perché essa dal lavoro nelle scuole private ricche passi a rendere le parrocchie il lievito culturale dei poveri (e i religiosi già fanno questa battaglia isolatamente!). Senza di ciò ogni liberalizzazione del monopolio statale delle scuole sarà impedito difensivamente dai laicisti.

4) La risposta politica giusta è l'autogestione scolastica, un tipico impegno da non-violenti.

5) Dopo quanto hanno detto Tolstoj e Marx, ma soprattutto dopo le 150 ore che riunivano lavoro manuale e lavoro intellettuale, non si può più ingenuamente (?) riproporre una « migliore » scuola statale e neanche nuove scuole popolari alla Barbiana, ma solo l'unità del sapere: studio e lavoro assieme; e anzi, dato che il bombardamento culturale è enorme, prima il lavoro e poi lo studio. Naturalmente questo è pos-

sibile a quei gruppi che vivono anche del lavoro manuale.

6) Anche la visione politica della scuola ormai non può più essere isolata dal contesto sociale; ormai bisogna avere coscienza unitaria sia del lavoro che della didattica, della scuola e della fabbrica.

7) I nonviolenti hanno avuto, attraverso i loro massimi esponenti (Tolstoj, Gandhi, Milani, Capitini, Illich, Freire) una coscienza chiarissima della scuola come istituzione sociale. I marxisti invece, dopo Marx, hanno dovuto aspettare la Rivoluzione culturale cinese per recuperare un progetto alternativo sulla scuola; ma questo non si è realizzato né esemplarmente né attraverso una organizzazione scientifica diversa. A questo punto i nonviolenti che aspettano a farsi

valere? Coloro che seguono l'insegnamento di Tolstoj e di Gandhi sul lavoro manuale e sull'importanza del senso morale nell'educazione (al di sopra di ogni insegnamento scienziato, legalista e intellettualista) vogliono uscire dall'individualismo frustrante e incominciare ad avere una coscienza collettiva della situazione storica? Ad avere una azione comune sui problemi fondamentali (lotta contro la scuola privata cattolica, educazione al superamento dei conflitti secondo la nonviolenza, lotta alla guerra e insegnamento della obiezione di coscienza, problema energetico e nuovo modello di sviluppo)? Ad avere una pedagogia comune — superiore a quella di Freinet — ricavata da Tolstoj, Gandhi e Barbiana? A realizzare scuole nonviolente specie là dove ci sono comunità (agricole) nonviolente?

ATTILIO MONASTA

Liberazione culturale e liberazione politica

1) Mi pare molto importante riprendere, proprio in questa fase della crisi politica, economica, sociale e morale che stiamo attraversando, i discorsi che l'introduzione di Alberto L'Abate pone, dal momento che il consumismo culturale in cui viviamo aveva prodotto e poi rapidamente distrutto la letteratura della contestazione contro la scuola e della descolarizzazione, mentre i problemi gravi dai quali erano sorti i contributi di don Milani, di Illich, di Freire e di molti altri critici del sistema scolastico sono profondi e restano tutti aperti, se non aggravati.

Proprio per questo è apprezzabile l'iniziativa, ma non sono molto d'accordo sul modo con cui è impostato il problema.

Dal punto di vista storico tutte le posizioni richiamate (Milani, Illich, Freire) sono precedenti o al più contemporanee alla contestazione del '68. *Lettera ad una professoressa* della scuola di Barbiana e *L'educazione come pratica della libertà* di Freire sono del 1967 (anche se quest'ultimo è uscito in Italia solo nel '73). *Rovesciare le istituzioni e Descolarizzare la società* di Illich sono rispettivamente del 1969 e del 1970, ma si tratta di raccolte di saggi scritti appunto fra il '67 e il '69. Ed il famoso libro di Freire, *La pedagogia degli oppressi*, è del 1970.

Non sembra pignoleria questo richiamare la collocazione storica di questi contributi. Da un lato essi sono datati in un clima particolare, per cui non mi sembra vero che la successiva « disillusione nella possibilità di trasformare realmente tale scuola e l'operazione mistificatoria dei decreti delegati » abbia « coinciso con l'interesse per le tesi illichiane di descolarizzazione della società ». Viceversa, mi sembra che la illusione e la speranza di poter facilmente distruggere un sistema scolastico ed una serie di istituzioni repressive e manipolatrici, ha determinato una sottovalutazione della forza e della stabilità del nemico, tale da permettere controspinte moderate e da ingenerare sfiducia e « riflusso » del movimento.

D'altra parte quei contributi non andavano e non vanno letti solo in chiave strumentale di indicazioni immediate di movimento, bensì come contributi di alto contenuto profetico.

In tal senso (come ho avuto occasione di chiarire in altra sede: cfr. A. Monasta, *Scuola, istituzioni, egemonia*, in « Testimonianze » n. 157-158, sett.-ott. 1973) già nel contributo di don Milani sono presenti le con-

traddizioni che l'introduzione di L'Abate pone come evidenziate da Illich: tutti a scuola otto ore al giorno deriva dalla lotta contro la subordinazione culturale di classe (« meglio la scuola che la merda »), ma contemporaneamente la scuola — specie la secondaria superiore — è vista come pericoloso strumento di integrazione della classe operaia nei miti borghesi (come ricorda, proprio in *Lettera ad una professoressa*, don Bruno Borghi in visita a Barbiana).

In sintesi, mi pare che l'impostazione del problema, per quanto non errata, sia parziale, perché non coglie, appunto, le contraddizioni materiali che esistono nella crisi della scuola. Voglio dire che mentre è vero che la classe dominante, e oggi ancor più certe forze moderate e conservatrici, vogliono fare della scuola uno strumento — anche violento — di manipolazione della coscienza collettiva, questo stesso disegno genera condizioni di partecipazione e di movimento di massa che ne rendono impossibile l'attuazione e che preludono ad uno scontro materiale — politico, culturale e morale — il cui esito è incerto, se non già in parte positivo a vantaggio delle classi una volta subalterne.

2) Condivido, invece, il fatto che il contributo di Paulo Freire, che in confronto a quello di Illich ritengo più storicamente fondato e quindi più capace di comprendere ed orientare il movimento di massa per una « rivoluzione culturale e pedagogica », sia stato fino ad oggi sottovalutato e meno conosciuto. Non vorrei far torto ad Illich (che amo e stimo anche come amico), ma bisognerebbe interrogarsi anche sul perché del successo editoriale (per non dire consumistico) dei suoi interventi (chi lo conosce può apprezzarne anche le doti di showman) e sul perché della riservatezza e della relativa sottovalutazione del lavoro e dell'opera di Freire: è probabile che l'establishment culturale capitalistico tema più la pedagogia degli oppressi che la descolarizzazione.

Giustamente, in una realtà come quella italiana, se — come dicevo — i contributi di Illich e Freire non sono trasponibili meccanicamente, un confronto va fatto, a scopo di arricchimento del dibattito culturale, soprattutto sul piano teorico. Il discorso è ampio e non può essere esaurito in questa sede. Mi pare però che il maggior interesse per il discorso di Freire scaturisce — almeno per me — dalla dimensione storico-politica che ha la *Pedagogia degli oppressi* e dal retroterra di esperienza politico-organiz-

zativa vissuta a livello di massa che ha *L'educazione come pratica della libertà*, mentre, com'è noto, il discorso di Illich si pone su un piano di sociologia — anche se critica — e, nel tentativo di abbracciare sotto un unico criterio realtà molto varie e di scala planetaria, rischia — come ci ha confessato lo stesso Illich in una intervista pubblicata su « Testimonianze » (n. 192, aprile 1977) — di essere un discorso « zoppo », cioè privo del sostegno di una storia politica particolare, mancante di una « lingua-madre ».

3) Infatti mi pare molto giusto quanto dice L'Abate quando interpreta il messaggio di Freire in questo senso: « la classe subordinata, oltre che del proprio potere e del proprio lavoro è stata espropriata, da parte della classe dominante, anche della propria cultura. Quindi il processo di liberazione « culturale » e quello di liberazione politica non possono essere che congiunti e reciprocamente collegati ».

A tal proposito bisogna riflettere — e in parte diffidare — sul ricorrente scetticismo che posizioni come quelle di Illich mostrano nei confronti della lotta politica. Certo, la lotta politica e gli strumenti che essa usa sono *anche* manipolatori, contengono una loro violenza intrinseca, implicano uno « sporcarsi le mani » che spesso contrasta con le aspettative autentiche delle classi subalterne. Ma la lotta politica è anche un grande strumento pedagogico con il quale i soggetti capiscono la realtà e si liberano dall'oppressione senza il paternalismo di una educazione « preventiva ».

Sul piano concreto, infatti, mentre è necessario che i « politici » (alludo ai politici di mestiere, ben consapevole che, in realtà, ciascuno di noi è anche « animale politico ») prendano coscienza del profondo significato anche materiale, e quindi determinante sul piano dei rapporti di forza, che hanno le rivoluzioni culturali e le lotte sul terreno della scuola e della cultura (effettivamente trascurate dalle forze politiche di sinistra e troppo condizionate, invece, dal blocco sociale moderato), è ugualmente necessario che gli operatori scolastici e quelli che si possono definire gli « intellettuali tradizionali » affrontino in modo più autenticamente politico i problemi della trasformazione della scuola e della cultura.

Ciò significa porsi maggiormente nell'ottica della classe operaia organizzata, per capire quale debba essere la complessa funzione dell'educazione (sviluppo dell'uomo, ma anche qualificazione della forza lavoro; acquisizione di una capacità critica sul terreno culturale e politico, ma anche padronanza degli strumenti tecnici e professionali per contrastare ed aggredire la classe dominante proprio sul terreno su cui più incontrastato è il suo dominio) e per trovare anche obiettivi alleati ad una trasformazione della scuola che, senza la partecipazione attiva e cosciente delle classi lavoratrici, non potrà mai avvenire in senso progressista.

Su questo terreno tante sarebbero le cose da dire. Mi limiterò, per motivi volutamente stimolanti, se non provocatori, a porre un filone di ricerca che nell'introduzione di L'Abate mi pare trascurato e che invece è decisivo per i problemi di cui parliamo, cioè quello del pensiero di Antonio Gramsci soprattutto in relazione ai problemi dell'egemonia, della scuola, della funzione degli intellettuali. Di questo filone i temi forse più innovatori, nei confronti di un discorso di trasformazione della scuola volto alla liberazione dell'uomo, sono proprio — insisto sullo scopo provocatorio di questa sottolineatura — quelli relativi alla « coercizione » ed alla qualificazione « tecnica e professionale ».

Sul primo punto, quando Gramsci dice che tutta la storia dell'uomo è storia di

« coercizione » educativa, non credo voglia, con questo, proporre un mantenimento del metodo coercitivo per l'educazione delle nuove generazioni, pur nell'ambito d'una società più giusta, e non capitalista. Credo piuttosto che voglia indicare nell'analisi fredda e oggettiva delle condizioni reali di violenza e di sfruttamento il criterio con cui scoprire gli strumenti di modificazione della realtà e di lotta per una società più umana. Ciò significa che non possiamo illuderci sulla « spontaneità » e « naturalezza » dello sviluppo umano: anche le forme apparentemente più « non-violente » e più « non-direttive » di rapporto fra uomini e fra generazioni, possono nascondere subdole violenze psicologiche e sociali, soprattutto se non affrontano i termini reali dei rapporti di potere nella società, non solo fra le classi, ma anche fra i gruppi sociali, i clan, i gruppi personali, familiari, religiosi, ecc.

In secondo luogo, bisogna riconoscere che il dominio delle classi « dominanti » non è fatto solo di rapporti politici, e nemmeno solo di un monopolio culturale, bensì anche dell'esclusiva padronanza degli strumenti tecnici di produzione, programmazione, ecc. Il messaggio di don Milani e di Freire, centrato sulla necessità di « dare la parola » alle

classi subalterne, non deve essere inteso (come può accadere nell'ambito della nostra cultura molto retorica e idealista) come un messaggio di indottrinamento ideologico o soltanto verbalistico. La parola è *strumento* come strumento è l'utensile, e la padronanza della realtà non si ha solo con la coscienza, ma anche con la manipolazione e il dominio dell'uomo sulla natura e sulla produzione. Può essere demoniaco inseguire il potere sul suo stesso terreno del progresso tecnologico, ma anche ogni discorso sulla tecnologia alternativa ed una riappropriazione dell'utensile da parte dell'uomo (la « retooling society » di Illich) devono passare attraverso una seria, rigorosa, faticosa educazione, culturale e professionale insieme, ed attraverso il controllo e la contestazione del modo con cui in fabbrica il padrone « addestra » e « deforma » i giovani per un lavoro che finisce per essere utile solo al padrone stesso. Questo della « serietà » e della « fatica » degli studi è un discorso difficile, che si può fare solo da una elevata cattedra di credibilità e non da parte di un ceto dominante squalificato e autoritario. Questa cattedra di credibilità credo che oggi possa essere solo quella della classe lavoratrice dei settori produttivi, che più di ogni altro paga di persona la fatica delle nostre lotte, anche sul terreno della cultura.

PIETROM. TOESCA

Contro la requisizione educativa

E' legittimo ed anzi necessario cercar di identificare le differenze di impostazione del problema pedagogico-politico tra don Milani, Illich e Freire (per assumere, com'è stato fatto da L'Abate, i tre autori anche simbolicamente).

Ma non bisogna trascurare un altro aspetto, forse più importante e chiarificatore: l'unità dell'area di significato, il comune e preciso riferimento polemico assunto da tutti e tre non come semplice alternativa negativa, ma come vero e proprio principio dialettico, che deve qualificare come condizione generale la costruzione dell'ipotesi nuova proposta come risolutiva. Questo riferimento non è solo la scuola borghese, ma lo stato borghese, ovvero lo stato fondato sul potere e sua espressione politica. Rispetto ad esso la scuola privata e la scuola pubblica non sono sostanzialmente diverse, in quanto esprimono la medesima organizzazione sociale, derivano dal medesimo principio, quello della requisizione, su ogni piano, di ogni valore e di ogni strumento conoscitivo ed operativo, da parte di una classe privilegiata e che riesce ad autoprivilegiarsi continuamente proprio grazie a quei valori e a quegli strumenti.

E' evidente quindi che sia l'ipotesi di partire dal sociale-civile per educare 'liberamente', che l'ipotesi di impadronirsi delle strutture pubbliche per riorganizzare la pedagogia statale, convergono nel ribadimento della situazione alienata se non venga intrapresa contemporaneamente un'operazione politico-culturale più radicale e globale. E' la distinzione tra privato e pubblico, falsa distinzione perché semplice riflesso di due aspetti precisamente connessi e reciprocamente speculari, ma vera distinzione poi che impedisce il rapporto tra il soggetto singolo e la realtà sociale oggettivata, a tutto favore di quei pochi soggetti che sono riusciti a identificare totalmente il loro privato con l'organizzazione dell'oggettività sociale, è questa distinzione che dev'essere smascherata e demolita, come apparente, e quindi inutile, e contemporaneamente come dannosa.

Così che non si tratta semplicemente di 'liberare' il soggetto restituendogli astrattamente e genericamente la possibilità di educarsi, non esercitabile in alcun modo se si lasci intatta l'organizzazione di potere che gestisce di fatto la realtà sociale tutta; e neppure si tratta di 'cambiare segno' all'istruzione pubblica, lasciandole poi la caratteristica strutturale di esclusività dell'oggettivo sociale (appunto pubblico). Si tratta invece di redistribuire, in certo senso, privato e pubblico, soggettivo ed oggettivo, ripartendo da zero, e quindi operando prima di tutto la riduzione a zero (in cui consiste appunto l'operazione rivoluzionaria che sopra indicavo come principio dialettico fondamentale).

Per questo bisogna: 1. sottrarre potere al potere, creando spazi di aggregazione, di invenzione, di vita e di formazione che da esso non dipendano; 2. combattere direttamente il potere, partecipando alla formazione ed alla organizzazione della lotta che la classe alternativa, la classe-non classe sta operando in tutti i campi sociali, a cominciare da quello del lavoro. Bisogna smentire che questa doppia operazione non sia 'pubblica': pubblico è, in verità, ciò che riguarda 'tutti', almeno potenzialmente; in questo senso è proprio lo stato borghese che non è pubblico, ma strettamente privato.

Secondo me, questo è il messaggio comune e precisissimo di don Milani, di Illich e di Freire.

Quale dunque la strada? Tutte e nessuna: tutte, perché in ciascuna descolarizzare significa far esplodere quelle identificazioni di scuola-educazione, privato-libertà, pubblico-statale, cultura-tradizione tramandata, oggettivo-istituzionale, ecc., che permettono alla classe dominante di requisire la formazione delle generazioni successive; nessuna da sola, perché bisogna stabilire un nesso di movimento tra i diversi percorsi rivoluzionari affinché non si riducano, ciascuno, all'incremento (sia pure non voluto) di quell'ambito particolare che, nella nuova dialettica, può valere esplosivamente, ma nella

situazione attuale ha un posto ben preciso nella distribuzione del funzionamento del potere.

Non mandare i figli a scuola? Lottare nella scuola per cambiarla? Organizzare le controscuole? Ciascuna di queste cose è stata fatta, o almeno tentata, ed ha avuto le sue difficoltà, anche le sue delusioni. Ma quando e dove ha avuto successo, nel senso che ha creato le condizioni di una nuova realtà umana, ciò è accaduto in quanto in ciascuna di queste operazioni è stato affrontato, sia a livello problematico-culturale, che a livello politico di reale rapporto con i possibili riferimenti del movimento in generale, il problema globale della trasformazione di tutta la società, in primo luogo della pretesa (ma vigente e assoluta!) centralità fondante del potere rispetto ad ogni operazione di rapporto, tra gli uomini e con le cose.

Qual'è dunque la scuola ideale?

Quella in cui, come dice L'Abate, si impara facendo, ovvero si fa imparando. Ma perché questo accada bisogna far cadere la separazione tra teoria e prassi, fra scuola e lavoro, fra cultura e produzione. Bisogna che la prassi, il lavoro, la vita, l'attività produttiva siano costituiti come luoghi di apprendimento; e viceversa che in essi si faccia emergere esplicitamente il momento della problematizzazione teorica, della elaborazione culturale. Questo significa descolarizzazione, nel senso di disidentificare educazione da scuola; e significa ad un tempo scolarizzazione generale, nel senso di riattribuire a tutta l'attività sociale la capacità pedagogica, l'attenzione ai giovani come educandi. Bisogna organizzare ogni luogo di vita umana con la precisa consapevolezza della sua evoluzione, cioè del fatto che il suo futuro è da costruire affidandolo a coloro stessi che lo vivranno, ma fin d'ora fornendo gli strumenti per affrontarlo, e non separatamente dall'esperienza, loro e degli adulti, della vita presente. Questo richiede un rapporto completamente diverso da quello vigente tra cultura come tradizione e cultura come teorizzazione.

Nella scuola attuale la trasmissione culturale consiste nel tramandamento delle espressioni, per lo più letterarie (tali anche quando riguardino le scienze) del passato e della sua consapevolezza (oltretutto ristretta poiché quella della classe in ogni modo dominante la storia e quindi la storiografia); vi si aggiunge, come teoria esplicita, la presentazione assoluta (cioè di risultato indiscutibile e insuperabile) delle convinzioni vigenti come valori della civiltà. S'intende che la storia — come si suol dire — cammina, per cui ciò che non accade nella scuola, si realizza altrove: mutando i fatti si elabora via via la loro coscienza, diretta o contraddittoria. La divaricazione tra scuola e realtà sociale è così sempre crescente, specialmente quando, come avviene oggi, la seconda è in effervescenza.

Il guaio è che nessun luogo appare proprio per la riflessione teorica, per la mediazione critica tra passato e futuro. Questo luogo deve essere ricreato: lo si chiama scuola nuova e così lo si connota; oppure lo si dica non scuola e si attribuisca tale funzione a ogni situazione del rapporto sociale. L'essenziale è costituire spazi in cui la necessità educativa (la presenza dei giovani) produca l'elaborazione problematica della realtà, cosicché l'attenzione pedagogica generale (il rapporto bambini-adulti vissuto attivamente) diventi la base dinamica della teorizzazione culturale, della memoria critica, della progettazione razionale. Ancora una volta: ciò può darsi dentro o fuori, in spazi totalmente nuovi o forzando e liberando gli spazi già occupati; purché ciò avvenga come la tematizzazione dell'aspetto teorico di ogni operazione pratica, di ogni azione storica.

LUCIO LOMBARDO RADICE

La scuola, importante terreno di lotta per l'egemonia

L'idea di «descolarizzare la società», proposta da Ivan Illich all'inizio degli anni Settanta, ha avuto un momento di moda, ma mi sembra oggi ormai caduta in un meritato oblio. Non mi pare di avere nulla da cambiare alla critica che muovevo a quella idea nel 1972, su *Riforma della scuola* (ora vedi *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, 1976, p. 147 segg.), e che vorrei qui sunteggiare.

Primo. Le 'reti conviviali' che Illich propone come alternativa (liberatoria) alla scuola pubblica obbligatoria hanno, come ipotesi sottintesa, una grande città — diciamo New York — con il «caffè del centro», il «museo», il «negozio di biologia all'angolo», consulenti pedagogici a disposizione in gran numero.

Secondo. Per Palermo, e ancora più per Partinico e Riesi, e non parliamo poi proprio di Terzo e Quarto Mondo, la descolarizzazione proposta da Illich significherebbe la fine di ogni istruzione popolare.

Terzo. Senza scuola pubblica obbligatoria e gratuita, si avrebbe un'ulteriore polarizzazione del privilegio culturale; la non obbligatorietà favorirebbe i favoriti, e così la non sistematicità dell'insegnamento (della frequenza).

In conclusione, collocavo, e continuo a collocare Illich «nell'area del neo-anarchismo; dell'individualismo, della 'rivoluzione' come negazione, rifiuto, ritorno a forme di vita più elementari». Non ogni contestazione è rivoluzionaria. «Il fatto che i neo-anarchici, pagani o cristiani, esprimano» (comunque) «una esigenza valida di liberazione dell'individuo, non deve in alcun modo significare 'benevolenza' verso le risposte che essi danno a tale esigenza»; risposte «sbagliate e pericolose, da combattere senza 'furore' ma con fermezza».

Ben diverso il discorso che allora facevo, e oggi ripeto sviluppandolo, su Paolo Freire. Due critiche, ma questa volta in positivo, per andare oltre, non per negare.

Prima osservazione: attenzione a non trasferire tal quale in Italia «l'educazione degli adulti secondo Freire, quella pedagogia degli oppressi»; essa «non può essere in Italia il centro del nostro interesse». «Rendiamo conto del fatto che un certo tipo di realtà contadina 'alla brasiliana', se pure ancora importante in Italia» (allora, nel 1972; oggi assai di meno) «non è più un fatto così centrale e così decisivo come era un tempo». Il centro dell'interesse, e della iniziativa, «deve invece essere collocato nelle esperienze più avanzate e nella loro generalizzazione alle zone arretrate».

Seconda osservazione: in che senso, respingendo il «consiglio di Illich» di «abbandonare la scuola istituzionale per buttarla nella società civile cercando di trasformarla in una società conviviale», è giusto «seguire la lezione di Freire e cercare, con l'aiuto della classe subordinata, di impadronirsi della scuola pubblica», per «trasformarla da scuola della classe dominante e del privilegio», in una scuola che aiuti gli oppressi a «liberarsi dal loro stato di subordinazione»? (ho trascritto l'interrogativo finale della nota colla quale Alberto L'Abate ha aperto il dibattito).

Parlo adesso dell'Italia, di questa nostra Repubblica, non di altri continenti e neppure di altri paesi europei. Ebbene, come non credo corretto definire l'Italia di oggi una repubblica «parlamentare borghese»,

così ritengo errato considerare questa nostra scuola pubblica come «scuola della classe dominante e del privilegio», farla rientrare nella categoria (introdotta dal marxista Althusser) degli «apparati ideologici di Stato». In verità, la nostra scuola pubblica ha avuto già una profonda crisi, che l'ha trasformata in altra cosa, e che ha avuto due aspetti fondamentali. Un aspetto *quantitativo*: la scuola pubblica è diventata uguale per tutti e di massa fino ai 14 anni; vi è stata anche nelle scuole superiori un fenomeno esplosivo, di enorme aumento del numero degli iscritti. Non esiste più, dalla riforma del 31 dicembre 1962 in poi, la canalizzazione, a 11 anni, dei privilegiati, 'destinati' agli studi superiori, nel vecchio ginnasio-liceo (a parte qualche suo cambiamento di nome), e dei 'diseredati' in una scuola di avviamento al lavoro senza sbocco culturale. L'iscrizione ad una scuola secondaria superiore non è più davvero uno *status symbol*: caso mai, è l'iscrizione a una scuola privata di lusso, possibilmente straniera, la frequenza di una università cattolica non di Stato o straniera che è divenuta segno di privilegio. L'attuale strategia (probabilmente inconsapevole, istintiva) della classe dominante non è più davvero quella di restringere la scuola pubblica ai privilegiati, bensì quella di trasformarla in una scuola di massa dequalificata: i privilegiati si qualificano altrove.

Ma c'è anche una profonda *trasformazione qualitativa*. Dalla Lettera a una professoressa in poi, i caratteri di classe dei contenuti tradizionali (le regole formali, la grammatica astratta, ecc.) sono stati demistificati a fondo. Possiamo ormai fare i conti con il «dopo 1967-68». L'idea di una cultura proletaria alternativa si è dimostrata un mito nullista; non si può liquidare la cultura finora prodotta come «scienza di classe», «cultura borghese» e così via, bisogna ereditarla (criticamente, ma è forse inutile aggiungerlo). La via giusta si è rivelata quella di un rinnovamento culturale, didattico, organizzativo profondo ma non velleitario. Abbiamo oggi nuovi libri per la scuola, davvero «alternativi» rispetto ai manuali tradizionali; abbiamo centinaia e migliaia di esperienze di «corsi sperimentali», e di «150 ore»; dal 1974 ad oggi è in corso il (contrastato) tentativo di far governare la scuola da «organi collegiali».

Mi guardo bene dall'intonare inni di trionfo. So bene che gira ancora per tante classi la vecchia 'cultura scolastica'; so bene che la «sperimentazione» ha spesso dato magri risultati, o è stata addirittura un fallimento; che le «150 ore» oscillano troppo spesso tra velleitarismo e tradizionalismo; che gli organi collegiali sono in difficoltà, che la burocrazia prevale ancora sulla democrazia.

Tuttavia, se vogliamo dare una definizione corretta, adeguata ai fatti e ai processi in corso, non propagandistica o mitologica, dobbiamo dire, mi sembra, che la scuola pubblica italiana è oggi un importante *terreno di lotta per l'egemonia* tra progresso e conservazione, tra l'antica classe dominante e le vecchie classi subalterne che non da oggi si propongono come nuova classe dirigente, nella concretezza storica e politica. Non si tratta quindi di un momento, di un'ora X, nella quale le classi lavoratrici si «impadroniscono» della scuola pubblica; ma di un processo, di una lunga lotta per l'egemonia, che è, del resto, un aspetto della *lotta globale per l'egemonia* che oggi si svolge, drammaticamente, in Italia; lotta non di avanguardie, ma di grandi masse articolate e organizzate.

ALBERTO L'ABATE

Alcune prime considerazioni sul dibattito

Mi sembra che l'avvio del dibattito ci sia stato e sia stimolante. Mancano altre voci, che speriamo si aggiungano nei prossimi numeri, e non solo di teorici, che proseguano il dibattito su questo piano, ma anche di pratici, che ci descrivano le loro esperienze, i loro obbiettivi, i loro successi ed i loro fallimenti. Moltissimi amici e compagni sono impegnati seriamente in questo campo ed è importante che ci facciano conoscere non solo le loro riflessioni sull'argomento, ma anche le loro esperienze. In caso contrario avrebbe avuto ragione Drago quando, nell'accettare l'invito a partecipare al dibattito, ha lamentato la mancanza di analisi e illustrazioni di esperienze concrete e significative che pur sappiamo che esistono. Del resto è forse difficile seguire completamente i ragionamenti di Drago stesso senza tener conto della sua esperienza di «controsuola» nei bassi di Napoli, come pure non si coglie del tutto l'aspetto rivoluzionario del pensiero di Toesca se non si conosca e apprezzi la scuola alternativa di arti e mestieri che sta impiantando a San Gimignano (sulla base di esperienze già maturate a Parma), nella quale lui, la sua famiglia, ed un gruppo di amici della «Cooperativa Nuovi Quaderni», stanno cercando di fondere armonicamente e dialetticamente la riappropriazione di capacità manuali, manipolative, e quelle intellettuali, teoretiche ed ideative, in un processo unitario nel quale non si sa bene dove finiscano le prime e inizino le seconde. Sono esperienze fondamentali, ma potremmo citarne anche altre, ed anche gli altri che hanno accettato di introdurre con me questo dibattito hanno alle loro spalle esperienze forse ugualmente significative.

Sono queste esperienze, che speriamo vengano introdotte nel dibattito, che possono permettere di dargli quel carattere dell'importante facendo che abbiamo preso come fondamentale di una nuova cultura (ma non di quella borghese, fondata sulla rigida distinzione tra teoria e prassi, tra lavoro teorico e lavoro manuale, e sul privilegiamento del primo rispetto al secondo; per questo mi è difficile sottoscrivere l'invito dell'amico Lombardo Radice — anche se sono sicuro che lui non vuole dire questo — alla semplice riappropriazione, sia pur critica, della cultura borghese, che non va «ereditata», ma «completamente rifondata»).

E' certo che se avessi sperato, introducendo questo dibattito, di trovare alcuni elementi di accordo generale tra coloro che si dichiarano espressamente nonviolenti ed altri che, pur non dichiarandosi tali, sono sempre stati vicini a queste posizioni (penso in particolare a Monasta ed a Lombardo Radice), dalla lettura delle risposte non potrei che restare enormemente deluso. Tra la posizione di Drago che punta, come momento importante di un processo di «descolarizzazione», ad una rivitalizzazione della parrocchia come «lievito culturale dei poveri» (sull'esempio di don Milani), e quella di Lombardo Radice, che considera la scuola pubblica italiana attuale come «un importante terreno di lotta per l'egemonia tra progresso e conservazione, tra la antica classe dominante e le vecchie classi subalterne che non da oggi si propongono come nuova classe dirigente nella concretezza storica e politica», la distanza è grande e difficilmente superabile.

A Drago c'è forse da ricordare che le parrocchie (e non solo le scuole private cattoliche) sono in realtà state, e sono tuttora nella stragrande maggioranza, un centro basilare non tanto di «cultura» quanto di

«incultura popolare», e che per fare quella trasformazione che lui auspica il cammino è grande, forse ancora più grande di quello necessario per trasformare la scuola «pubblica» in centro di cultura essa stessa. Ma accettando il suo invito, e quello di Illich, a cercare momenti formativi e culturali esterni alla scuola (anche per evitare quella «requisizione educativa» di cui parla Toesca), è forse opportuno ricordare il ruolo culturale che molte cellule di partito (mi riferisco a quelle del partito socialista e comunista, ed anche della nuova sinistra) hanno avuto per l'elaborazione di una «cultura» di trasformazione, e di apprendimento di linee per non asservire la propria tecnica agli interessi della classe dominante (o degli interessi corporativi della categoria che sono quasi sempre in accordo con i precedenti). Come dimenticare che molto spesso l'unica formazione a vedere la connessione reciproca tra fenomeni diversi e la loro finalizzazione al mantenimento o alla trasformazione della società, è avvenuta all'interno di cellule di questi partiti?

Ma anche qui la generalizzazione rischia di farci cadere in un grosso equivoco; accanto infatti a tale funzione che spesso la cellula ha avuto, non si può dimenticare che di solito esse sono dei semplici strumenti di trasmissione di «parole d'ordine» provenienti dall'alto, in rapporto alla «politica» (se così si può chiamare) che la segreteria del partito ritiene conveniente, e che perciò sono anche loro, generalmente, strumenti di «incultura», di formazione non di persone con capacità critica, ma di «trasmettitori del verbo», o alla meglio di «esperti di pubbliche relazioni» (quelli cioè che sanno indorare la pillola per farla trangugiare, senza troppe proteste, dal cittadino anche quando questa in realtà fa, o può fare, male).

Ma forse, ricordando anche la proposta capitiniana dei Centri di Orientamento Sociale, si può dire che un primo passo verso una reale e valida «descolarizzazione» può e deve passare attraverso la riattivazione, come momenti di vera «cultura», di tutti i luoghi e i momenti di aggregazione della popolazione, le parrocchie, le cellule, le case del popolo, i circoli culturali, ecc.; non lasciando alla scuola il monopolio della cultura ma attivando un sistema policentrico in cui la scuola non sia che uno dei momenti, e forse nemmeno il più importante, di questa riappropriazione culturale (di una cultura che come tale non trasmetta solo conoscenze ma aiuti anche nell'elaborazione di scelte valide). Il fallimento dei COS capitiniani, dovuto in gran parte all'incomprensione delle gerarchie di tutti i generi (da quelle amministrative a quelle politiche — comprese quelle dei partiti di sinistra —: si vedano le relazioni di Cacioppo e di Zanga al convegno di Perugia su «Nonviolenza e marxismo nella transizione al socialismo»), ci deve aiutare a capire come questo processo sia estremamente difficile e che non possiamo illuderci di trovare la via spianata. La «cultura-indottrinamento» ha reso molto difficile nel nostro paese, fin quasi ad eliminarla, la vita e lo spazio alla «culturale ricerca», e lavorare in questo senso, controcorrente, è un grosso compito ed impegno che non possiamo non fare proprio in quanto nonviolenti ed in quanto eredi del pensiero capitiniano.

Ma un secondo momento di una valida «descolarizzazione» è nella lotta al mito del titolo di studio e la ricerca invece della centralità del «saper fare le cose». Il titolo

come legittimazione del «saper fare» è molto spesso mistificatorio, e non credo solo a causa di una presunta «dequalificazione» della scuola nella sua «trasformazione a scuola di massa», ma piuttosto proprio per il distacco tra teoria e prassi, tra il «dire» ed il «fare», e per il privilegiamento del primo rispetto al secondo, che è sempre stato tipico della scuola che conosciamo (ma non di quelle esperienze alternative di cui parla Drago). Attraverso il suo privilegiamento del «dire» rispetto al «fare» la scuola ufficiale ha fatto sì, ed il problema è sempre reale, che si abbiano insegnanti che non sanno insegnare, sociologi che non sanno ricercare, medici che non conoscono gli elementi basilari di una prevenzione anche primaria della causa di malattia, e così via. Per questo è importante, sia che agiamo in una scuola pubblica sia al suo esterno in uno dei tanti momenti formativi (dato che formazione e vita vengono a coincidere e la scuola non è che uno dei tanti momenti, e forse nemmeno il più importante, di questa formazione permanente), dare spazio a quella nuova cultura che, superando il vecchio detto del «conoscere per operare» (che considera la conoscenza staccata dall'azione e venir prima di essa), ci porti verso l'«operare conoscendo» e «conoscere operando», in cui teoria e pratica siano ambedue momenti fondamentali di un processo culturale totale nel quale la rimessa in discussione del proprio «fare» e l'analisi critica del proprio «dire» siano strettamente interconnessi.

Un ultimo punto, o considerazione, mi sembra emergere chiaramente da tutte le risposte, e cioè la stretta interconnessione tra politica educativa (di cui quella scolastica non è che un momento che può essere considerato più o meno importante ma che, se accettiamo la lezione di Illich, non va sopravvalutata — ma, se accettiamo quella di Freire e don Milani, nemmeno sottovalutata) e politica generale, o meglio, per usare un termine più pertinente, strategia generale di trasformazione della nostra società. Se la strategia non punta solamente a cambiare la «classe dirigente», o a far accettare al suo interno la classe subordinata, ma ad una reale trasformazione «rivoluzionaria» (sia pur nonviolenta) della società, l'azione di «sottrarre potere al potere, creando spazi di aggregazione, di invenzione, di vita e di formazione che da esso non dipendano» (di cui parla Toesca), o quella di creare spazi di vita e di formazione «autogestiti» (di cui parla Drago), non può non esser vista come momento centrale e fondamentale di un processo rivoluzionario complessivo. Un processo perciò che veda l'organizzazione di comunità di vita, di lavoro e di lotta autogestiti come momenti non secondari di una riconquista di spazi da parte della società civile rispetto a quella politico-statuale.

Sicuramente altri spunti importanti sono emersi nei vari interventi qui pubblicati, come quello sugli strumenti di comunicazione di massa (Cacioppo), sul concetto e sul ruolo dell'egemonia (Monasta), sui rapporti tra classe operaia e scuola e scienza e sulle esperienze di scuole alternative (Drago), e forse anche altri che in questo momento mi sfuggono, e che meriterebbero tutti di essere ulteriormente sviluppati e trattati. Spero che gli interventi successivi che sono lasciati al libero sviluppo del dibattito permettano di andare avanti in questo sforzo di riappropriazione del nostro agire come educatori. dato che tutti, nel senso su indicato, si insegnino o no in una scuola sia pubblica che privata, siamo tali. E dato che, avendo scelto la nonviolenza come strumento di trasformazione della nostra società, poniamo necessariamente il momento educativo al centro dei nostri interessi come parte, non secondaria, di una strategia generale di lotta per una società più giusta e più umana. ■



Rassegna bibliografica

Questa rassegna bibliografica intende offrire ai nostri lettori un servizio di informazione e documentazione bibliografica su tutti quei temi che si presentano nel dibattito culturale della rivista o sono oggetto di azione politica nell'ambito del Movimento Nonviolento. Questi alcuni degli argomenti che verranno trattati nei prossimi numeri: centrali nucleari, potere militare, economia e armamenti, antimilitarismo, ecologia, socialismo e democrazia, femminismo, violenza e aggressività, nonviolenza, rivoluzione, utopia, nuovo modello di sviluppo, W. Reich, I. Illich, P. Freire, Gandhi, ecc.

I lettori, gli amici e gli editori che intendono segnalarci libri, riviste, ciclostilati che possono interessarci scrivano, inviando copia per recensione, a: Matteo Soccio, Contrà Piancoli 6, 36100 VICENZA.

Le donne e la lotta armata

Il titolo di questa rassegna può dare l'impressione di una impostazione dicotomica: le donne da una parte, la lotta armata, come altro da sé, dall'altra. Le riflessioni che sono venute facendo durante la raccolta e la schedatura del materiale per questo lavoro mi hanno invece convinta che il fenomeno si presenta molto più sfumato di quanto possa apparire ad una lettura superficiale, e pertanto non riconducibile a facili schematizzazioni. Se da un certo punto di vista può essere interessante vedere e capire come la donna, in quanto soggetto politico, giudica il terrorismo diffuso, le sempre più frequenti azioni di guerriglia urbana in cui suo malgrado si trova coinvolta, d'altro canto non si può fingere di non vedere una sempre più massiccia assunzione di metodi di lotta violenti nel confronto politico quotidiano e nelle lotte « specifiche » delle donne e la loro partecipazione alla lotta armata.

Non si vuole qui arrivare a formulare giudizi o ad emettere sentenze di assoluzione o di condanna, col rischio che poi vengano sapientemente usate per dividere le donne in « buone » e « cattive », assolvendo le une e criminalizzando le altre, o per accentuare il già diffuso clima di « caccia alle streghe », ma si vuole invece aggredire il problema, proprio a partire da alcuni fatti di cronaca, per tentare di capire quali possono essere le motivazioni occulte o palesi che spingono alcune donne ad abbracciare il mitra entrando nella clandestinità o a lanciare molotov contro presunti « nemici di classe ».

Giova forse ricordare, senza voler per questo storicizzare il fenomeno, che l'immagine della « donna armata » ricorre un po' in tutti i movimenti rivoluzionari degli ultimi due secoli: dalle azioni terroristiche in Russia alla Comune di Parigi, dalla lotta partigiana in Italia alle guerre di liberazione nazionale nei paesi del Terzo Mondo.

E' mancata finora una riflessione su questo fenomeno che partisse dal punto di vista delle donne e che ne mettesse in luce le contraddizioni rispetto alla pratica politica che le donne hanno scelto in vista di una loro completa liberazione. Perché queste contraddizioni balzassero subito agli occhi con evidenza e perché la mia indagine non si risolvesse in una fredda elencazione di titoli o in una sequenza di prese di posizione (più o meno ideologiche), ho ritenuto non inutile andare a leggere (e quindi proporre alla vostra lettura) una parte di quella letteratura autobiografica che le donne stesse hanno prodotto proprio a partire dalla loro esperienza di partecipazione alla lotta armata. Si tratta di un tipo di letteratura minore, poco conosciuta, ma che permette di ascoltare dal racconto diretto delle protagoniste i motivi che le hanno indotte a certe scelte, e poi le ansie, i timori, le aspettative riposte in quella lotta, nonché le delusioni e le frustrazioni che spesso ne sono seguite.

Alle obiezioni di chi considera queste esperienze poco significative perché riferite a situazioni storiche e politiche diverse e lontane da quella che noi stiamo vivendo, rispondo che mi sono rifatta ad esse non per invocare la lezione del passato, ma per sottolineare come il

rapporto di subordinazione della donna all'uomo sia rimasto immutato proprio nonostante queste esperienze. Durante la lotta partigiana, per esempio, molte donne uscirono dal privato ed agirono senza subire la rigida struttura familiare e l'inferiorità sociale in cui erano normalmente tenute. Esse credevano di avere così conquistato una grande libertà di movimento e di avere stabilito rapporti di parità con gli uomini, ma si sbagliavano. Finita la resistenza vennero ricacciate nei loro ruoli tradizionali di madri-spose-figlie esemplari, perché esse non riuscirono a tradurre la loro partecipazione episodica in una reale liberazione. Sugerirei a questo proposito di andare a leggere: **La Resistenza taciuta. Dodici vite di partigiane piemontesi**, a cura di A. M. Bruzzone e R. Farina, Milano, La Pietra, 1976, pp. 225, L. 4.500; B. Guidetti Serra, **Compagne. Testimonianze di partecipazione politica femminile**, Torino, Einaudi, 1977, 2 voll., pp. 662, L. 7.800; V. Zsulic, O. Ljubatovic, E. Kvalskaja, **Memorie di donne terroriste**, Roma, Savelli, 1979, pp. 185, L. 3.500.

Attualizzando il discorso, credo che il problema di fondo rimanga immutato nel tempo e sia quello del rapporto della donna con il potere.

Alcune donne, oggi, pensano che la loro liberazione poggi non sull'eguaglianza dei diritti, ma sull'equivalenza del potere, cioè che per essere libere debbano togliere potere agli uomini. Esse pensano di riuscire in questo modo a modificare le strutture sociali, che assegnano agli uomini la leadership non solo operativa ma anche culturale del mondo. Si illudono di potere così modificare il modo d'uso del potere e la natura aggressiva e competitiva del potere stesso, e non si rendono conto che invece vengono assorbite da quella stessa logica che si proponevano di modificare.

Come emerge dalla ricostruzione biografica della vita di alcune donne che hanno scelto la lotta armata (I. Faré, F. Spirito, **Mara e le altre. Le donne e la lotta armata: storie, interviste, riflessioni**, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 184, Lire 3.000), è proprio questa la molla che le spinge ad una scelta tanto drastica: la volontà di competere con l'uomo sul suo stesso piano.

Il libro citato, attualmente l'unico che analizzi il problema della donna nella lotta armata a partire dalla situazione italiana, è interessante proprio per il materiale di prima mano che offre (interviste, racconti autobiografici, riflessioni e racconti di protagoniste). Al di là dell'operazione, non avallabile, delle curatrici che tendono a dividere le donne guerrigliere in figure « rotonde e perfette » (Mara Cagol), « forti e volitive » (M. Pia Vianale) e in figure marginali « senza lotta e senza battaglia » (A.M. Mantini), che sembrano « non esistere mai davvero » (Franca Salerno), le parti migliori del libro sono proprio quelle in cui affiorano le voci delle donne protagoniste, con il loro vissuto individuale e le motivazioni diverse delle loro scelte.

Una partigiana di ieri, confrontando la sua scelta con quella delle « donne armate » di oggi, scrive: « Quanti anni ci vogliono, poi, a scoprire la fregatura? A scoprire cioè che non sarai mai come un uomo e che sentirti come un uo-

mo non cambia i rapporti materiali, reali tra te e gli uomini. (...) Tutti sappiamo che è una scelta politicamente sbagliata e adesso, molte donne sanno che è anche una scelta individualmente sbagliata, cioè che è sbagliato scegliere la parte maschile di sé e cercare nell'emancipazione la liberazione » (p. 117).

Il fenomeno della presenza femminile nella lotta armata odierna non è esclusivamente italiano. Si pensi alla complessa vicenda della RAF (Rote Armee Fraktion) in Germania, di cui Ulrike Meinhof è stata una degli esponenti più in vista (cfr. « **Formare l'armata rossa** », I « **tupamaros** » d'Europa?, Verona, Bertani, 1972, pp. 206, L. 2.500; E. Collotti, **Ulrike Meinhof**, « **Bel-fagor** », 31 luglio 1976, pp. 461-476) e allo SLA (Esercito di Liberazione Simbionese) negli Stati Uniti. La breve ma intensa vita di questo movimento rivoluzionario e gli interrogativi che la sua tragica fine ha lasciato aperti sono ricostruiti e documentati nel libro di Mary F. Beal, **Safe House. Dossier sul femminismo rivoluzionario americano, degli anni '70**, Milano, La Pietra, 1978, pp. 160, L. 3.000.

Ma se la scelta della lotta armata rappresenta l'aspetto più macroscopico, non va trascurato un altro preoccupante fenomeno che sta assumendo vaste proporzioni e che è caratterizzato da una pratica diffusa di lotta violenta da parte di gruppi e di organizzazioni femministe.

La prima « bomba femminista » viene lanciata a Milano, verso la fine dell'ottobre 1976, contro il negozio di « Luisa Spagnoli » per colpire — si legge nel volantino che rivendica la paternità del gesto — il lavoro nero di chi sfrutta le detenute per arricchirsi alle loro spalle. Da allora le azioni sono venute via via perdendo il loro carattere dimostrativo per assumere invece precisi obiettivi politici. Con una sequenza che si è fatta sempre più incalzante sono stati colpiti ginecologi antiabortisti « obiettori di coscienza » (vengono fatte saltare in aria le loro macchine) e i simboli del consumismo organizzato e della « mercificazione del corpo della donna » (Mondial Lus, negozi di Bergamo).

Ultimo in ordine di tempo è stato il ferimento, da parte di un commando di donne, di una vigilatrice delle carceri Nuove di Torino. Quest'ultimo episodio realizza un « salto di qualità » rispetto alle azioni precedenti in quanto si passa dall'attacco contro la « merce » all'attacco diretto contro una donna. Inoltre, nel volantino che rivendica il gesto, le donne « armate » prendono per la prima volta, pubblicamente, posizione **contro** il movimento delle donne.

Se da un lato la stampa e i mass-media attingono a piene mani da questo fatto di cronaca per screditare tutto il movimento delle donne e per tacciare come deviante qualsiasi atteggiamento che si allontani dal loro « codice mammifero » (cfr. A. Todisco, **Un brutto giorno se la donna spara**, « **Corriere della sera** », 7-2-79), il movimento delle donne risponde invece in modo molto più dignitoso, riunendosi in un convegno sul tema: **Donna, violenza e terrorismo**. Ad un anno di distanza da quello tenuto a Roma (pochi giorni dopo il sequestro Moro) sul tema della **violenza contro le donne**, le donne si interrogano sul preoccupante fenomeno della violenza politica, rifiutando la logica della contrap-

posizione frontale e privilegiando invece il confronto, lo scambio di idee, la pratica della persuasione senza violenza.

Se le donne armate rivendicano il diritto a regolare la **questione femminile** con la P 38, il movimento delle donne sembra voler ribadire la propria volontà di « non astrarre da sé, per decidere qualsiasi cosa, e, tantomeno, per scegliere una pratica politica ».

Non mi sento in grado di riassumere il ventaglio di posizioni espresse dalle donne in merito. Rimando perciò ai paginoni pubblicati sull'argomento da « Quotidiano-Donna » (17 febbraio-3 marzo 1979), e ad un articolo apparso su « Effe » (marzo 1979). Mi sembra tuttavia corretta l'analisi che del fenomeno « donne armate » fa Adele Cambria in un articolo su il « **femminismo** » di « **Prima linea** » (« Il Giorno », 9-2-1979) quando parla di una doppia subalternità da parte di queste donne: « come terroriste generiche, in quanto sparano con armi fabbricate dall'« aborrito » Capitale (...); come terroriste-donne, in quanto imitano pedissequamente il modello maschile della violenza e, inoltre e per la prima volta, a Torino, si lasciano usare contro altre donne, contribuendo per la loro (funesta) parte, a perpetuare l'eterno sogno maschile del **divide et impera** nel popolo delle donne ».

Adriana Chemello

SEGNALAZIONI

La nonviolenza in una antologia latina

L'antologia di prosatori latini curata per la scuola da Emilio Butturini con il titolo **La nonviolenza nel Cristianesimo dei primi secoli**, Torino, Paravia, 1977, pp. XIX-232, L. 3.950, rompe finalmente gli schemi tradizionali nella scelta degli autori da tradurre negli ultimi anni dei Licei e degli Istituti Magistrali.

Il titolo mette subito in evidenza l'intento di focalizzare l'attenzione dei docenti e dei giovani, non tanto su notizie di vario tipo ma su un unico tema: la nonviolenza dei primi cristiani.

Un saggio introduttivo di David Maria Turollo, che porta il titolo « Sulla violenza e il Cristiano », riconduce alla cacciata dal paradiso terrestre l'origine della violenza. Tutta la storia biblica è piena di violenza perché « la fede si muta in ideologia, e la si vuole tuttavia difendere come fede ». Alla domanda se la nonviolenza sia una profezia o un'utopia, lo scrittore risponde che è utopia ciò che noi non vogliamo — o impediamo — che sia realtà e aggiunge: « se tutta la chiesa, a un punto, si decidesse a volere! Se tutta la Chiesa, tutti i credenti, lo volessero! ».

Delude però la conclusione di D.M. Turollo: che la fede cristiana non ha il potere di togliere la violenza dalla storia. Basterebbe che la Chiesa, come dice poco sopra lo stesso Turollo, impedisse non solo ai preti di fare il militare, ma a tutti i cristiani. Nei primi tre secoli di vita, il Cristianesimo — ricorda Butturini nell'introduzione — rifiutò la violenza in generale, specie la violenza istituzionalizzata, che si manifesta attraverso la guerra, e la violenza che nega la libertà di esprimere le proprie convinzioni.

Sull'obiezione di coscienza al servizio militare, pochi sono i documenti riguardanti l'età apostolica fino alla fine del II secolo; più numerosi quelli del III secolo, grazie ai verbali degli interrogatori dei martiri e alle riflessioni teologiche sul problema contenute in varie opere di autori cristiani. I primi martiri militari furono Basilide, che fu ucciso nel 202 (secondo Eusebio), e il soldato di Lambesa di cui parla Tertulliano nel « De corona » cap. I, senza indicarne il nome. Due soldati, Laurentino ed Egnazio, probabilmente martirizzati durante la persecuzione di Decio, verso la metà del III secolo, sono citati in una lettera di Cipriano. Sempre Eusebio ricorda l'aspirante centurione Marino, martirizzato verso il 262 a Cesarea di Palestina, incoraggiato dal suo vescovo « a scegliere fra la spada e il Vangelo » e « un gran numero di soldati dell'Artefice dell'universo », prima della persecuzione di Diocleziano.

Nel 295 e nel 298 affrontarono il martirio rispettivamente Massimiliano e Marcello. La di-

ciplina della Chiesa primitiva, in un passo famoso della « Traditio apostolica », riportato nell'antologia, scomunicava il cristiano o il catecumeno che avesse abbracciato il mestiere delle armi, pur tollerando che il soldato convertito rimanesse nell'esercito, a condizione che si impegnasse a non partecipare ad alcuna pratica idolatrica e a non uccidere nessuno, anche se ne ricevesse l'ordine.

E' interessante notare che le « passioni » e gli scritti teologici riportati nell'antologia appartengono al Cristianesimo africano ostile a Roma e al suo imperialismo. Purtroppo la svolta costantiniana sostituirà alla nonviolenza uno spirito di crociata contro eretici e barbari. Seguiranno gli scritti di Ambrogio e Agostino sulla guerra giusta e sulla legittimità in certi casi della violenza di stato; e l'esenzione dal servizio militare sarà riservata soltanto ai sacerdoti e ai monaci.

Nel periodo più splendido della letteratura latina cristiana, Sulpicio Severo scrive fra l'altro una **Vita di S. Martino**, mentre il santo è ancora in vita (la sua morte avvenne nel 397). L'opera, molto letta nel Medio Evo, rivela la chiara presa di posizione antimilitarista e nonviolenza propria dell'ambiente monastico a cui apparteneva Sulpicio e anche di quello d'Ortralpe di cui Martino fu l'iniziatore. Martino fu costretto a prestare servizio militare, ma poi chiese di essere esonerato per non dover versare sangue umano.

Nell'**Apologeticum**, mentre a Cartagine infuriava la persecuzione contro i Cristiani, Tertulliano denuncia il carattere politico di tale azione e rivendica la radicale libertà di ogni uomo. In nome dell'obiezione di coscienza si può rifiutare l'obbedienza agli ordini delle autorità terrene, obbedendo a un'autorità più alta (Dio). Ognuno può ricercare la verità, perché la legge concepita dall'uomo è relativa e mutevole; Tertulliano nega in tal modo il principio del diritto imperiale romano: **lustum quia iussum** (quello che comanda la legge è giusto). Inoltre il cristiano, per non essere uguale a coloro che l'offendono, non deve rendere male per male e addirittura deve farsi uccidere piuttosto che uccidere (**Apologetico**, cap. 37).

Un soldato cristiano si trova in carcere, in attesa di giudizio, per aver rifiutato di cingere la corona militare. Traendo lo spunto da questo fatto di cronaca del suo tempo, Tertulliano polemizza coi commilitoni, che avevano criticato quel gesto, appellandosi al silenzio della **Scrittura** sulla liceità o meno di cingere corone militari, e sostiene che non si possono servire due padroni e che il cristiano, definito « figlio della pace », al quale non conviene neppure litigare, non può assolutamente combattere. Neppure il servizio militare in tempo di pace è permesso al cristiano secondo Tertulliano nel **De idolatria** (cap. 19): **Nullus habitus licitus est apud nos illicito actui adscriptus** (non ci è lecita nessuna divisa se destinata a un atto illecito).

Cipriano nel trattatello **Ad Donatum** denuncia per primo l'assurda separazione fra morale privata e morale pubblica. Uccidere per ordine dello Stato è delitto, non atto di valore. Nel **De bono patientiae** Cipriano definisce la principale virtù cristiana, la **patientia**, che si potrebbe chiamare modernamente « nonviolenza »: non rendere mai male per male, amare anche i nemici, non giudicare.

Seguono poi nell'antologia alcune pagine di Lattanzio. Nelle **Divinae institutiones** Lattanzio condanna l'imperialismo e il militarismo dei romani, che « devastano i territori altrui, distruggono città... trucidano o sottomettono popoli liberi. E' evidente che quanti più uomini hanno afflittito, spogliato, ucciso, tanto più si ritengono più nobili e famosi » (I, 18, 8-17). Lattanzio sostiene che gli interessi della patria non sono altro che gli svantaggi delle patrie altrui: « Quali sono infatti i vantaggi della patria se non gli svantaggi di un'altra cittadinanza o popolo, cioè allargare i confini strappati violentemente agli altri, accrescere il proprio dominio, rendere maggiori le entrate? (Ivi, VI, 6, 18-23). In contrapposizione allo spirito di conquista « che cosa è meglio, che cosa deve essere più prezioso per l'uomo della nonviolenza (**innocentia**)? La quale è necessariamente tanto più perfetta, quanto più l'avrai portata al punto estremo da preferire la morte, purché non sia sminuito in nulla il principio del non far male ad alcuno » (Ivi, V, 21).

Carla Rocchi

Educazione degli adulti

Un libro che affronta questo problema (anche se in una prospettiva particolarissima) è quello di Paola Belpassi Bernardi, **Educazione di adulti e programma politico. Il metodo Freire nel Cile della Dc e di Unidad Popular**, Milano, Franco Angeli, 1977, pp. 348, L. 5.000.

Il lavoro è stato portato a termine da una studiosa (di origine italiana, ma vissuta a lungo in Argentina), che ha avuto la possibilità di condurre una prolungata ricerca empirica in Cile durante il governo di **Unidad Popular**. Essa si avvale dell'ingente materiale popolare e dell'esperienza diretta a contatto con i protagonisti di quegli eventi per impostare un esame comparativo tra due diversi manuali di alfabetizzazione prodotti, secondo il metodo Freire, sotto il governo di Frei (Dc) e sotto il governo di Allende (Up).

Si tratta, come scrive nella prefazione Mario Miegge, di una verifica e di un confronto serrato « non soltanto tra le diverse politiche educative messe in opera in Cile tra il 1964 e il 1973 ma anche e soprattutto tra le strategie complessive che orientavano tali politiche: la strategia « desarrollista » e riformista della Democrazia cristiana e la strategia della transizione al socialismo di Unidad popular » (p. 11).

Dall'indagine sui contenuti e sui valori ideologici diffusi attraverso l'alfabetizzazione di massa l'autrice si propone infatti di ricavare alcuni elementi di giudizio e di verifica sul genere di « considerazione » che hanno meritato i ceti popolari, cioè sul tipo di rapporti con la base sociale realizzato dai due « esperimenti » politici.

Il metodo di alfabetizzazione-coscientizzazione degli adulti proposto da Paulo Freire (su cui torneremo in una delle prossime rassegne), nella prima fase di applicazione (governo Frei), subisce una profonda alterazione ed un deterioramento della sua originalità pedagogica e politica. La **capacitation** delle masse rurali (vale a dire il loro ammodernamento e aggiornamento culturale) anziché essere uno strumento di mobilitazione nelle mani della base operaia e contadina, finisce per diventare un « apparato » dello stato, con funzione ideologica mirante ad imporre al **campesinado** il sistema di valori e le scelte economiche della nuova **leadership** borghese. E non poteva essere altrimenti perché un rinnovamento della scuola non può essere marginale o contraddittorio rispetto al processo politico generale che vive il paese.

All'interno di un processo di trasformazione in senso socialista, come quello intrapreso dal governo Allende, si viene a stabilire invece una dialettica reale tra società ed educazione. In tali circostanze vengono a cadere le funzioni tradizionali affidate all'istituzione scuola, e il momento formativo assume « un'importanza insostituibile come propulsore di una socializzazione omogenea delle conoscenze generali in cui si misura la capacità effettiva del proletariato di intaccare i rapporti politici dati tra le forze sociali e la capacità stessa di omogeneizzare le modificazioni strutturali avviate ».

L'educazione viene cioè concepita, durante il governo di **Unidad popular**, come partecipazione attiva delle masse nel processo di trasformazioni sociali, economiche e culturali.

Adriana Chemello

a cura di BRUNO BOUCHET

WOVOKA, la proposta rivoluzionaria degli indiani americani.

Raccoglie gli articoli di Akwesasne Notes (il miglior giornale degli amerindiani), che meglio testimoniano la novità politico-culturale del messaggio indiano. Qui i popoli nativi smettono di essere una semplice « minoranza oppressa », ma assumono l'autorità di avanguardie di un nuovo tipo di rivoluzione. Al tradizionale modello della « lotta di classe », affogato e reso politicamente inefficace dalla diffusione dell'ideologia piccolo borghese, essi contrappongono la costruzione di un « popolo senza classe » e fondato sui valori unificanti delle leggi naturali, della comunità e proprietà comune di villaggio e delle tecnologie non-capitalistiche.

Presso il Movimento a L. 3.500.

Ricordate di rinnovare l'abbonamento!

Dimenticandolo, ci costringete a dover inviarvi in seguito un sollecito personale, con enorme dispendio di tempo e di denaro. Eventualmente, segnalateci la disdetta: meglio se con una cartolina, oppure semplicemente impostando di nuovo, senza affrancatura, il presente fascicolo, con la dicitura: « respinto » (ma non siamo sicuri che le Poste ce ne effettuino il recapito).

L'abbonamento per il 1979 è di L. 4.000; mandateci di più se potete, affinché AZIONE NONVIOLENTA non soltanto sopravviva ma abbia mezzi per migliorare.

segue dalla seconda pagina

tempo presente, dall'altro non si può non aver presente capitinamente « il fanciullo nella liberazione dell'uomo » e quindi un accento sul tempo futuro da preparare. Condurre alla conoscenza della realtà esistente farebbe cadere nel conformismo e nella rassegnazione se non si aprissero contemporaneamente prospettive su possibili realtà diverse; ma si cade nel favolistico di comodo — è il limite di certe posizioni contemporanee — se si bada solo alla creatività ed alla fantasia senza curarsi di comprendere a fondo il reale. Sul piano emotivo è certo da perseguire la formazione di un carattere solido ed equilibrato, ma al tempo stesso capace di tensione e vivacità, capace di tradurre l'insoddisfazione in impegno e la denuncia in operatività.

Bisogna riconoscerlo: il compito di chi vuole seriamente occuparsi dei bambini, stabilire con loro un rapporto valido, è tutt'altro che facile, è certo anzi uno di quelli che nella vita sociale si presentano con maggiore complessità, a alla difficoltà corrisponde anche un elevato grado di gratificazione per chi riesca a far funzionare il rapporto, gratificazione che deriva non solo dalla soddisfazione immediata data dal rapporto stesso ma anche dalla consapevolezza di star contribuendo in qualche misura, nella crescita del fanciullo, alla produzione di una realtà rinnovata. Ed a questo punto veramente l'attenzione per i bambini e l'attenzione per l'umanità nel suo complesso vengono a coincidere.

Giovanni Cacioppo

Pietro Pinna condannato in 2° grado... e perdonato

Il 17 aprile la Corte di Appello di Trieste ha confermato la condanna di 1° grado a Pietro Pinna per avere « determinato e istigato circa venti aderenti all'8ª Marca antimilitarista Trieste-Aviano (1975), non ancora identificati, ad ostacolare la libera circolazione nel centro della città di Udine, riuscendo a far loro ingombrare la strada ». La relativa pena a 8 mesi di reclusione è stata tuttavia condonata.

Il "Treno per il disarmo"

Il Comitato polacco della pace ha annunciato di aderire all'iniziativa del « Treno per il disarmo » (v. *Azione Nonviolenta*, 1-2/79), e pertanto non vi saranno difficoltà per il visto di entrata in Polonia.

All'organizzazione dell'iniziativa, patrocinata dalla War Resisters' International, sta lavorando un comitato internazionale formato da rappresentanti di organizzazioni pacifiste di diversi paesi.

Confermiamo che la manifestazione avrà luogo dal 29 luglio al 9 agosto, con tappe nelle principali città attraversate.

Il prezzo del viaggio, da Bruxelles a Varsavia, si aggirerà sulle centomila lire. Occorre iscriversi fin da ora, per consentire la prenotazione del treno. Scrivere a: Partito Radicale, via di Torre Argentina 18, Roma (tel. 06-6547160).

Il Congresso della W.R.I.

Dal 12 al 18 agosto si terrà a Sonderborg, Danimarca, il Congresso Triennale della War Resisters' International. Per l'iscrizione e ulteriori informazioni, scrivere a: WRI, 35 rue van Elewyck, 1050 Bruxelles, Belgio.

Autoadesivi

— « OBIETTA - SCEGLI IL SERVIZIO CIVILE » (cm. 8x17): L. 25 l'uno, fino a 100 autoadesivi; oltre, L. 20.

— « ENERGIA NUCLEARE? NO, GRAZIE! » (in due dimensioni):

Diametro cm. 12,5: L. 200; oltre le 20 copie, L. 150.

Diametro cm. 3: foglio da 20 copie, L. 500.

Versare sul c/c/p 2-25048 Gruppo Nonviolento, via Gualtieri 5, Saluzzo (Cuneo).

dott. Domenico SERENO REGIS
corso Guglielmo 17bis

10138

TORINO

Spedizione in abb. post. Gruppo IV - Aut. n. 39 del 22-4-1964 - Pubbl. inf. 70%

Periodico del MOVIMENTO NONVIOLENTA
affiliato alla WAR RESISTERS' INTERNATIONAL
00102 Perugia, Casella Postale 261

AZIONE NONVIOLENTA

Casella postale 201, 06100 Perugia.

Direzione, redazione, amministrazione:
Via del Villaggio S. Livia, 103 - Perugia
tel. 30.471

Responsabile: PIETRO PINNA

Redazione:

P. Pinna, M. Soccio, A. Chemello.

Abbonamento annuo: minimo L. 4.000.

Conto corrente postale: n. 19/2465, intestato al Movimento Nonviolento.

Registrazione del Trib. di Perugia
N. 327 del 12-3-1969.

Tip. Giostrelli - Perugia
Via XIV Settembre, 25 - Tel. 23.840

SOMMARIO

« I diritti dei bambini » (G. Cacioppo).

« Pannella e i bambini » (M. Soccio).

Dibattito su « Nonviolenza, scuola pubblica, descolarizzazione » (A. L'Abate, G. Cacioppo, A. Drago, A. Monasta, P. Toesca, L. Lombardo Radice).

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA: Le donne e la lotta armata.

Libri in vendita presso il Movimento

ALDO CAPITINI: Il messaggio di Aldo Capitini, L. 7.000. Il potere di tutti, L. 4.500. Religione aperta, L. 3.000. La compresenza dei morti e dei viventi, L. 3.000. Colloquio corale, L. 2.000. Le tecniche della nonviolenza, L. 2.000. Teoria della nonviolenza, L. 500.

AA.VV.: Ricordo di Aldo Capitini, L. 3.000.

M. K. GANDHI: Teoria e pratica della nonviolenza, L. 5.000.

AA.VV.: Marxismo e Nonviolenza, L. 3.500.

J.M. MULLER: Il vangelo della nonviolenza, L. 2.500. Strategia della nonviolenza, L. 3.000.

M.A.N.: Una nonviolenza politica - Per il socialismo autogestionario, L. 2.000.

Don LORENZO MILANI: L'obbedienza non è più una virtù, L. 500.

UGO ARCURI: Aldo Capitini, L. 2.500.

QUADERNI DI « AZIONE NONVIOLENTA »: Difesa armata o difesa popolare nonviolenta?, L. 500. Il Satyagraha - Violenza e nonviolenza nei conflitti sociali, L. 500.

Manuale di orticoltura biodinamica, L. 2.000.

Giusta alimentazione e lotta contro la fame, L. 1.200.

Gli additivi alimentari, L. 800.

Energie libere - manuale per l'autogestione energetica, L. 1.000.

DAVIDE MELODIA: Carceri: riforma fantasma, L. 2.500.

F. MOORE LAPPE' e H. COLLINS: I miti dell'agricoltura industriale, L. 1.800.

a cura di BRUNO BOUCHET: Wovoka, la proposta rivoluzionaria degli indiani americani, L. 3.500.