AZIONE NONVIOLENTA

IL MOVIMENTO NONVIOLENTO PER LA PACE è costituito da pacifisti integrali, che rifiutano in ogni caso la guerra, la distruzione degli avversari, l'impedimento del dialogo e della libertà di informazione e di critica.
Il Movimento sostiene il disarmo unilaterale (come primo passo verso quello generale), e lotta per la trasformazione della società secondo il metodo nonviolento.

Mensile del MOVIMENTO NONVIOLENTO PER LA PACE affiliato alla War Resisters' International

ANNO VI - N. 4 - Aprile 1969 - L. 100 — 06100 Perugia, Casella Postale 201

CENTRO STUDI DOCUMENTAZIONE Via Assietta 13/A TORINO

IL CONGRESSO DEL MOVIMENTO NONVIOLENTO

Il 4° convegno generale del Movimento nonviolento per la pace ha avuto luogo a Firenze nei giorni 22 e 23 marzo, con la partecipazione di una settantina di aderenti e simpatizzanti delle provincie di Varese, Milano, Brescia, Bergamo, Verona, Rovigo, Ravenna, Rimini, Bologna, Ferrara, Firenze, Pisa, Siena, Arezzo, Perugia, Roma, Macerata, Potenza, Reggio Calabria. Il risultato fondamentale dell'incontro fiorentino è stato quello del positivo accertamento dello impegno per la prosecuzione di un lavoro organico, seriamente compromesso per la morte di Aldo Capitini che al Movimento dava, in attività e mezzi, l'apporto piú determinante. Confermata la funzione indispensabile di una persona a pieno tempo alla segreteria di Perugia (per la cura della pubblicazione di « Azione nonviolenta », il disbrigo della corrispondenza, il collegamento tra gli aderenti, il rapporto coi gruppi affini, i viaggi di contatto e di propaganda), una larga cerchia di amici se ne è assunto l'onere finanziario - che prima era unicamente sostenuto da Capitini - con un impegno per un intero anno. In questo pronto ricupero c'è la testimonianza piú confortante della serietà di partecipazione allo sviluppo del Movimento.

I lavori del convegno sono stati introdotti da una esposizione di Pietro Pinna della segreteria di Perugia, che ha riassunto i punti fondamentali emersi nel dibattito svoltosi su « Azione nonviolenta » in preparazione del convegno, riguardanti la caratterizzazione del Movimento, cioè il principio informatore della sua azione, e l'indirizzo di lavoro pratico.

LA NONVIOLENZA, ELEMENTO CARATTERIZZANTE DEL MOVIMENTO

Riguardo al primo punto, resta fuori discussione — ha detto Pinna — il riferimento al principio della nonviolenza quale elemento caratterizzante, idea-guida dell'azione del Movimento. Nella concordanza circa la accettazione del principio formale, disparità o incertezze si pongono tuttavia nel modo di intendere questo principio, e piú particolarmente nella estensione da dare ad esso. Si può intendere la nonviolenza in una dimensione meramente politica, strumentale rispetto ad un migliore assetto della società; oppure in un senso piú immediatamente umano, di instaurazione di rapporti piú liberi e fraterni tra uomo e uomo; fino a intenderla in una misura escatologica, in funzione della trasformazione non solo dell'uomo e della società ma dell'intera realtà.

Le diversificazioni nell'accezione della nonviolenza si esprimono anche nelle espressioni ricorrenti: « Quale è il limite della nonviolenza? », « E' la nonviolenza un dogma? »; fino alle perplessità se un certo atteggiamento sia nonviolento o violento, se non ci sia violenza nella nonviolenza, con tutta la casistica: se bloccare le strade con « ammassi di carne umana » non sia un atto violento, e cosí lo sciopero o l'occupazione di un edificio pubblico; se la nonviolenza si estenda ai casi personali, « il bambino da difendere dal bruto » ecc.; se si concili con la nonviolenza l'appartenenza alla classe benestante; e cosí via.

Di fronte a cosiffatta sfaccettatura di modi di intendere la nonviolenza — e tutti naturalmente leciti, perché come sempre è stato avvertito, la nonviolenza è un orientamento con ricerche e sviluppi, una costruzione continua, « aperta a tutto un di piú di libere aggiunte » — si pone tuttavia l'esigenza, nell'àmbito di un lavoro associato, di trovare un fondo comune, unitario, accettabile per tutti quale punto di partenza (libero ciascuno di ricercare personalmente attuazioni ulteriori), e che sia d'altro canto atto, nella necessaria semplificazione, a far riconoscere e distinguere la posizione nonviolenta in modo netto e inequivoco rispetto ad altre posizioni apparentemente affini negli scopi ma profondamente discordanti per l'aspirazione e i metodi.

Uno sforzo di chiarimento in tal senso ha portato a definire tale fondamento comune in quelli che abbiamo chiamato i caratteri minimi distintivi della posizione nonviolenta del Movimento, indicati nel: rifiuto assoluto di un metodo di lotta che preveda lo uso delle armi e che comunque comporti la uccisione e la lesione fisica dell'avversario; rifiuto dell'odio e del disprezzo totale, della menzogna e dell'impedimento della libertà di informazione e di espressione delle proprie idee; rifiuto che si scenda sotto livelli minimi di decoro umano quanto alle esigenze fondamentali di vita (vitto, alloggio, vestiario, salute, istruzione).

Questi caratteri minimi — ma irrinunciabili se non si vuol perdere il « sale » della novitante posizione nonviolenta —, anche se lasciano fuori tante esigenze intrinseche ad

Battipaglia - IN NOME DELL'"ORDINE"

Per dire sinteticamente il nostro orientamento di giudizio circa l'attuale « ordine democratico » in nome del quale si continua a sparare, non troviamo parole migliori di queste che riprendiamo dal libro di Aldo Capitini, « Il problema religioso attuale ».

« Per scoprire l'inganno del fascismo sarebbe bisognato non prendere l'ordine per cosa assoluta; e per reagire sarebbe bisognato non prendere per cosa assoluta il comodo proprio e circostante. I regimi politici che assicurano comunque un ordine trovano sempre moltissimi che li accettano, senza badare se l'ordine esterno non è tradito potenzialmente da una mentalità sopraffattrice e avventuriera. Si diceva durante il fascismo: "Nel '21 c'era il disordine, scioperi, i treni non partivano; il fascismo ha stabilito l'ordine, la concordia tra capitale e lavoro". E si diceva cosa insulsa; perché il fascismo non risolse i problemi del dopoguerra, quelli che generavano il "disordine"; e se delle due fazioni avesse invece trionfato la socialista, avrebbe essa stabilito il suo ordine; e allora è da discutere sull'essenza, sulla qualificazione dello ordine: ordine fascista o ordine socialista? Che cosa fosse l'ordine fascista si poteva intrinsecamente già vedere con l'occhio alla sua sostanza morale; ma si vide nel fatto: partirono, sí, i treni, ma sono partite poi anche le stazioni ».

SOMMARIO

Resoconto del Congresso di Firenze del Movimento nonviolento.

Dichiarazione dell'ALRI sul Vaticano e le scuole materne statali.

La religione nella scuola.

Supplemento di « Il potere è di tutti » sulla scuola secondaria superiore.

« Rigore filosofico nel pensiero di A. Capitini » (A. Granese).

« Esigenze comunitarie nel pensiero di A. Capitini » (A. Canevaro).

Lettere e quesiti: « Obbiezione di coscienza politica ».

un piú alto concetto della nonviolenza, mostrano pur tuttavia chiarissimamente il loro salto di qualità rispetto al presente stadio disumano di civiltà, che massacra, che coltiva l'odio, che degrada e storpia corpi e spiriti. Un impianto del genere nel lavoro del Movimento, che impegna al superamento della violenza piú macroscopica e brutale: la guerra, la fame, l'insicurezza nel lavoro, la compressione delle coscienze, è tale da soddisfare la tensione e colmare lo entusiasmo non solo di una vita ma di piú generazioni: quando sulla terra si sia almeno arrivati ad aver superato il fatto obbrobrioso dello spargimento deliberato di sangue umano e dello sfruttamento dell'uomo, è evidente che avremmo fatto un passo straordinario nell'incremento della condizione umana, anche se tant'altri problemi e tensioni e conflitti e insufficienze e motivi di disunione resteranno da affrontare e da risolvere. Ma pure questi limiti vivranno sott'altra luce e atmosfera per lo spirito che il moto nonviolento avrà immesso nella soluzione dei problemi piú gravi.

LE DIRETTRICI DI AZIONE

Riguardo all'àmbito di applicazione pratica del lavoro del Movimento, Pinna ha detto che, essendo nato il Movimento come espressa associazione per la pace, questo suo impianto originario lo ha indirizzato a porre un accento prevalente sull'aspetto della opposizione alla guerra. Crescendo l'attività ed entrando a collaborare nuove persone, tale focalizzazione ha aperto discussioni, sia perché il principio della nonviolenza che sta alla base del Movimento stimolava per sé stesso l'attenzione ad altri campi di violenza oltre quello della guerra, sia perché lo stesso concetto dell'opposizione alla guerra esigeva la considerazione, oltre che della preparazione militare in sé, di tutti quegli aspetti che stanno all'origine del fenomeno bellico: non si tratta solo di negarne gli strumenti, ma di rimuovere le cause che li fanno mettere in atto, e che sono cause economiche, politiche, psicologiche, ecc. Un argomento sussidiario di discussione è che l'appello al rifiuto in sé della guerra cade nel vuoto, non incontra la risposta della moltitudine, i cui motivi di lotta sono incentrati nella soluzione degli immediati problemi in cui si dibatte quotidianamente; per cui si fa rilevare che il Movimento dovrebbe piuttosto interessarsi di tali problemi immediatamente scottanti che pongono in agitazione le masse, e attraverso il servizio dato in queste lotte, introdurvi la causa piú ampia del rifiuto della guerra e dell'apprendimento del metodo nonviolento.

Pinna ha rilevato che il criterio di tener presente il momento dell'intervento negli immediati problemi sociali è stato comunque sempre espresso dal Movimento, sia al livello teorico sia al livello di iniziativa pratica. Sul piano teorico l'idea della nonviolenza è stata sempre associata al concetto del potere di tutti: democrazia dal basso, controllo, autogoverno. In « Azione nonviolenta », ogni volta che si è stati in condizione di farlo, non si è mancato di occuparci di questioni di immediato interesse popolare: le iniziative dal basso per l'alluvione di Firenze, le esperienze dei consigli autonomi di quartiere, il problema dei baraccati, ecc. Sul terreno pratico, possiamo citare azioni come la manifestazione per i baraccati di Napoli, la partecipazione alla marcia promossa da Dolci per lo sviluppo della Sicilia occidentale, il sostegno ad operai in sciopero, i campi internazionali di lavoro e studio promossi in collaborazione con gruppi locali per la soluzione di problemi del luogo, affermanti il criterio della disponibilità delle forze pacifiste al servizio di interessi immediatamente sentiti dalla gente.

Si riscontra quindi che, se questo aspetto dell'impiego del Movimento nei diretti problemi sociali non è emerso con sufficiente rilievo accanto all'attività contro la guerra, ciò è dipeso non tanto da una carenza di indirizzo quanto da una insufficiente disponibilità di forze. Al punto attuale si può pertanto dire che nel Movimento risulta esistere l'accordo sulla necessità di unire alla divulgazione dei princípi della nonviolenza e della resistenza integrale alla guerra, l'altro aspetto dell'applicazione ai problemi sociali, senza esclusione di una delle due direzioni o l'accentuazione dell'una a detrimento dell'altra. Siamo tutti convinti — ha affermato Pinna — della esigenza di applicare il nostro lavoro ad entrambi i settori. Rifiuto della guerra e trasformazione delle strutture sono due aspetti di un momento coincidente di lotta, consapevoli che per lo smontamento della macchina bellica si esige una trasformazione radicale delle strutture economiche e politiche che la alimentano, ma d'altro lato la soluzione dei grandi problemi sociali e il superamento delle strutture autoritarie, sfruttatrici e oppressive non può avvenire se non si sgretola il complesso meccanismo della preparazione della guerra che monopolizza tanta parte della realtà sociale da contrastare.

L'esposizione introduttiva di Pinna si è conclusa con l'osservazione che ci sono buoni motivi per confidare nella crescita del Movimento. Esso dispone di un capitale non trascurabile di idee, di esperienze, di collegamenti, di strumenti operativi, assicurato in pur pochi anni di vita; col fatto altrettanto prezioso del rapporto al suo interno tra persone veramente amiche, schiette disinteressate solidali, che lascia il Movimento indenne dai contrasti e dalle lacerazioni che assillano altri gruppi sia pur piú consistenti strutturalmente e piú dotati. Nei riguardi dell'esterno, c'è un continuo rivolgersi al Movimento di persone che esprimono ammirazione per il lavoro che conduce, o di altre che, entusiaste della scoperta della sua esistenza, vi trovano un corroboramento a rafforzare e concretare quella tensione ideale che ritenevano di esser sole a coltivare nella loro coscienza; e piú in generale vediamo come il confronto con la posizione nonviolenta tocchi l'attenzione e la riflessione di ambienti sempre piú vari ed estesi, ciò che avalla la persuasione che l'idea nonviolenta sta dentro la concreta esigenza dell'attuale situazione storica. Dobbiamo saper temperare le naturali impazienze e scontentezze circa il piú alacre e incisivo corso del Movimento, considerando che siamo appena agli inizi, a partire da noi stessi, della presa di possesso in tutta la sua pienezza della straordinaria novità dell'idea che stiamo portando.

GLI INTERVENTI AL CONVEGNO

Nei liberi numerosissimi interventi che si sono succeduti, gli argomenti centrali hanno riguardato l'attività personale degli aderenti, la formulazione di una piú articolata dichiarazione ideologico-programmatica del Movimento, i criteri generali della sua azione, il potenziamento di « Azione nonviolenta ». La varia attività dei singoli ha messo in evidenza un campo esteso di azione: doposcuola e corsi speciali sui problemi del mondo contemporaneo, partecipazione al Movimento studentesco, campi di servizio civile volontario, assistenza a bambini difficili e subnormali, azione per la riforma degli ospedali psichiatrici, per i senza-tetto, per l'obbiezione di coscienza, per l'effettiva gratuità della scuola, per l'abolizione del Concordato, ecc.

Lamberto Borghi ha sintetizzato la discussione rilevando che si possono indicare due direzioni fondamentali in cui il Movimento si trova ad operare: l'una concernente la diretta azione individuale dei singoli membri, le esperienze che ciascuno compie nel campo dell'attività quotidiana in cui porta la mentalità nonviolenta col criterio della concordanza tra il metodo e il fine; la altra riguardante i piú larghi problemi sociali e politici, nazionali e internazionali, in cui il Movimento come insieme aspira ad affermare la sua presenza e su cui quindi, anche se in via non immediata, è portato a prendere posizione.

Alle due direzioni suddette va data articolazione secondo quattro dimensioni (che dovrebbero trovare una corrispondente espressione in quattro specifiche rubriche di « Azione nonviolenta »):

1. internazionale: blocchi e patti militari, guerre e conflitti in corso, rapporto Russia-Cina e Russia-America, problema del Terzo mondo; collegamento con le associazioni internazionali, ecc.;

2. nazionale: determinare in che misura questa nostra cosiddetta democrazia fondata sul lavoro sia reale democrazia, e in che misura sia effettivamente fondata sul lavoro; il problema dei partiti e della gestione statale, del divario tra Nord e Sud, della scuola, del Concordato, del divorzio, ecc.;

3. locale: organizzazione democratica della città, problemi urbanistici, del traffico, degli inquinamenti, ecc.; in questo e nel successivo punto ognuno può dare un contributo diretto;

4; individuale: educazione personale alla nonviolenza, con l'attuazione di essa nelle relazioni quotidiane.

Ciascuna di queste quattro dimensioni va espressa in due modi: uno critico, di determinazione e denuncia di tutti gli aspetti della realtà in cui la violenza si manifesta; lo altro costruttivo, di progettazione delle nuove istituzioni politiche, economiche, religiose, educative, adeguate al mondo pacifico e unito cui aspiriamo.

I partecipanti al convegno si sono uniformemente espressi sulla necessità di dotare il Movimento di una piú articolata Dichiarazione ideologico-programmatica (l'attuale è quella stampata accanto alla testata di « Azione nonviolenta »), atta a far riconoscere nel Movimento il suo impegno non solo dell'opposizione diretta alla guerra ma anche verso la trasformazione rivoluzionaria della società. Nel convegno si è formato un comitato col compito di predisporre uno schema della nuova Dichiarazione; su questo schema si raccoglieranno in « Azione nonviolenta » tutte le varie osservazioni, con l'intesa di convocare all'inizio del prossimo autunno un convegno generale per l'approvazione del testo definitivo della Dichiarazione.

Il comitato si è riunito il 20 aprile a Bologna ed ha elaborato il seguente abbozzo di Dichiarazione:

« Il Movimento nonviolento lavora per la costruzione di una comunità mondiale senza classi che favorisca il libero sviluppo di ciascun uomo in armonia col bene di tutti.

Le fondamentali direttrici di azione del Movimento nonviolento sono:

1. l'opposizione integrale alla guerra;

2. la lotta contro lo sfruttamento economico e le ingiustizie sociali, l'oppressione politica ed ogni forma di autoritarismo e privilegio;

3. lo sviluppo della vita associata, la creazione di organismi di democrazia dal basso, e di autogestione nei luoghi di lavoro, per la diretta e responsabile partecipazione al potere da parte di tutti.

Il Movimento opera col solo metodo nonviolento, che implica il rifiuto assoluto della uccisione e della lesione fisica, dell'odio e della menzogna, dell'impedimento del dialogo e della libertà di informazione e di critica. Gli essenziali strumenti di lotta nonviolenta sono: l'educazione, la persuasione, la propaganda, la protesta, lo sciopero, la non collaborazione, il boicottaggio, la disobbedienza civile, la formazione di organi di governo paralleli ».

Il Vaticano e la scuola materna statale

L'Associazione per la libertà religiosa in Italia (Via Bassini 39, Milano) ha diffuso in questi giorni la seguente dichiarazione:

Il Vaticano detta legge sulla scuola materna statale. L'Associazione per la libertà religiosa in Italia (ALRI) denuncia all'opinione pubblica un gravissimo episodio di ingerenza vaticana nei poteri decisionali del governo italiano. Dovendosi infatti provvedere a delineare gli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali di recente istituzione, la commissione nominata dal governo ha presentato un testo in cui non si attribuisce alcun carattere confessionale all'educazione religiosa, considerata come una delle forme in cui deve svolgersi l'opera educativa. La terza sezione del Consiglio superiore della pubblica istruzione, in spregio al principio per cui il fine dell'educazione dell'infanzia è la libera e armoniosa formazione della personalità del fanciullo, ha proposto di modificare il testo della commissione governativa imponendo che l'educazione religiosa sia « ispirata alla tradizione cattolica ». Non essendo vincolante il parere del Consiglio superiore della pubblica istruzione, il governo resta libero di decidere. Ma ecco che il Vaticano compie un passo diplomatico attraverso il ministri degli esteri « per rammentare taluni impegni derivanti dal Concordato », nel quale — com'è noto — si afferma che « la Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cattolica ». Questa intromissione dello Stato del Vaticano negli affari interni della Repubblica italiana trova appiglio in una interpretazione estensiva dell'art. 36 del Concordato ed è stata rivelata dal ministro della pubblica istruzione al Senato il 4 marzo 1969.

L'intromissione vaticana fa risorgere in tutta la sua gravità quel dissenso di carattere ideologico che, in questo caso, poteva considerarsi attenuato in virtù della impostazione non confessionale data all'educazione religiosa nel testo della commissione governativa. Non si può non osservare infatti come, anche in questa occasione, la gerarchia ecclesiastica abbia voluto appellarsi a una norma del Concordato che è tra le piú incompatibili con i principi costituzionali e lo abbia fatto nel modo piú pesante, scegliendo il terreno dei rapporti fra Stati che non è certamente il piú idoneo per la soluzione di problemi educativi.

Le difficoltà in cui — per ammissione dello stesso ministro della pubblica istruzione — il passo diplomatico del Vaticano ha posto il governo italiano devono dunque essere superate riportando la questione nello ambito del diritto interno della Repubblica, in cui vige sovrano il principio costituzionale della libertà di religione e di insegnamento che il governo è tenuto a far rispettare nello svolgimento dell'opera educativa della scuola statale. Il brusco richiamo alle strettoie concordatarie, dopo che un accordo unanime era stato raggiunto fra tutti i componenti — in maggioranza cattolici — della commissione governativa presieduta dalla democristiana on. Jervolino, è inoltre un segno inquietante di quell'irrigidimento ideologico e di quell'autoritarismo gerarchico con cui il Vaticano cerca di contrastare la libera evoluzione religiosa e civile degli stessi cattolici in Italia.

Nel denunciare il tentativo di sopraffazione clericale, l'ALRI, mentre invita il governo a decretare un libero e non confessionale orientamento dell'educazione della infanzia nelle scuole statali, addita nel Concordato uno dei principali strumenti di condizionamento autoritario della vita sociale e sottolinea la necessità dell'abolizione del Concordato e delle norme concordatarie contenute nel Trattato del Laterano, allo scopo di eliminare totalmente le inammissibili limitazioni dei princípi costituzionali di libertà e i privilegi ecclesiastici derivanti dall'arcaico principio della « religione di Stato ».

La religione nella scuola

Avevo chiesto, l'estate scorsa, ad Aldo Capitini quale fosse la sua opinione sulla auspicata abolizione dell'insegnamento della dottrina cattolica, posto dal Concordato a « fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica », nelle scuole italiane. E' questo infatti uno dei maggiori ostacoli — soprattutto nelle scuole elementari — alla realizzazione dei fini liberanti che sono propri di una educazione antiautoritaria. La questione tornava di attualità nella prospettiva di una revisione del Concordato o di una sua totale abrogazione.

Il quesito riguardava, in particolare, le scuole medie e superiori, nelle quali l'alternativa si pone tra l'abolizione pura e semplice della lezione di religione cattolica e la sostituzione con qualcosa d'altro. Contrario a qualsiasi insegnamento confessionale, Capitini avrebbe sostenuto tuttavia la necessità di tener viva la « categoria religiosa » dei fini ultimi, l'escatologia.

« Per ora — mi scriveva —, tranne alcune cose in **Educazione aperta** per il lato positivo-costruttivo, non posso scrivere un vero e proprio saggio. Secondo me, il primo e minimo passo da fare, è di trasformare **l'insegnamento** della religione in conversazione e discussione sui problemi religiosi, per la qual cosa sono piú adatti i laici (vi sono anche dei cattolici che lo sostengono). La conversazione e discussione è piú viva che la **storia** delle religioni, che è noiosa, ed è fatta in sede storica. Invece piacerebbe agli studenti di istituti medi superiori una serie organica di discussioni, sulla base di testi adatti (autorizzati da commissioni di studiosi di diversa ideologia), e naturalmente con rilievo ai cristiani protestanti, agli orientali ed altri. Pettazzoni fece una volta un bel libro di **Letture religiose**, che recensii (se ritrovo l'estratto, te lo mando). Negli istituti medi inferiori darei una buona antologia con passi di Buddha, Cristo, San Francesco, Socino, Gandhi ed altri (perché è male perdere la categoria religiosa dell'escatologia). Discorsi lunghi! ».

Il tempo per quei discorsi lunghi fu, purtroppo, interdetto dalla repentina scomparsa di Capitini.

Un punto, tuttavia, resta assai chiaro: quando Capitini dice che i laici sono piú adatti degli ecclesiastici per leggere e commentare i testi religiosi, di diverse religioni, agli studenti, egli vuol contrapporre alla formazione teologico-confessionale, che è propria degli ecclesiastici, una formazione culturale piú libera, una visione umanistica e non teologale della religione, uno spirito di solidarietà e di affratellamento tra gli uomini — la « compresenza » dei vivi e dei morti — che capovolge ogni rapporto gerarchico e istituzionale. Significativo è, a questo proposito, l'inclusione di Socino, uno dei piú radicali riformatori religiosi, tra gli autori — pochissimi — da porre in una « buona antologia » per le scuole.

In campo cattolico è spuntata invece una proposta tendente a consolidare il sistema attuale (che è di indottrinamento), mediante la semplice creazione di un titolo di laurea che consenta anche ai laici di « insegnare religione » nelle scuole secondarie. La proposta mira ad ottenere l'istituzione di cattedre di teologia cattolica o di Facoltà teologiche nelle università italiane, in accordo con le « disposizioni legislative dell'autorità ecclesiastica », vale a dire sotto il controllo di quest'ultima.

I sostenitori dell'iniziativa affermano che l'istituzione di Facoltà teologiche nelle università italiane uniformerebbe queste ultime alle università dei paesi protestanti; ma l'Associazione per la libertà religiosa in Italia ha emanato da Milano un comunicato con cui respinge la validità di tale affermazione. Mentre infatti nei paesi protestanti le Facoltà teologiche sono il frutto di una tradizione storico-culturale legata allo spirito della riforma protestante e della libertà di coscienza, in Italia esse si prefigurano soggette al controllo della gerarchia ecclesiastica.

Non c'è ancora spazio in Italia per i « discorsi lunghi », cari al nostro Capitini. I gesuiti e il « Corriere della Sera » hanno applaudito all'idea delle Facoltà teologiche. Per uscire dagli equivoci — anzi, direi, per non moltiplicarli — il primo passo da fare è dunque un altro: l'abolizione del Concordato tra Stato e Chiesa. Cominciano a capirlo anche i cattolici. Le minoranze attive, s'intende.

Luigi Rodelli

Costituita la Fondazione Aldo Capitini

Per dare una forma organica e duratura alla prosecuzione dell'opera di Aldo Capitini, è stata costituita la Fondazione « Centro studi Aldo Capitini ». L'atto di costituzione e lo statuto sono già perfezionati in sede notarile; si attende ora il riconoscimento degli organi governativi.

Riportiamo i primi due articoli dello statuto per far conoscere i caratteri e le finalità della Fondazione:

1) E' istituito con sede in Perugia, Viale Roma 19/E, il « Centro studi Aldo Capitini » per assolvere ad un preciso desiderio piú volte espresso dal defunto prof. Aldo Capitini che la sua biblioteca, i manoscritti, i carteggi fossero, alla sua scomparsa, messi a disposizione degli studiosi che intendessero conoscere ed approfondire le sue ricerche.

2) Il « Centro » ha per scopo:

a) la conservazione, il riordinamento e la classificazione della biblioteca, i manoscritti ed i carteggi del defunto prof. Aldo Capitini;

b) la raccolta di scritti su Aldo Capitini;

c) la pubblicazione degli scritti inediti di Aldo Capitini e la ristampa di quelli già editi;

d) l'apertura del « Centro » per la consultazione delle sue ricerche da parte degli studiosi;

e) l'organizzazione di conferenze, convegni, seminari di studio, corsi di aggiornamento ed in genere la realizzazione di iniziative culturali.

Chiediamo la collaborazione degli amici per ritrovare i seguenti numeri di AZIONE NONVIOLENTA che abbiamo esaurito, e che ci servono urgentemente per completare diverse annate del giornale richiesteci:

5-6, 11, 12 del 1964; 1-2, 3, 4-5, 10-11-12 del 1965; 2-3 del 1966; 1 del 1967; 1 del 1968.

Gradiremo l'invio anche di numeri diversi da quelli indicati, perché altri numeri sono in via di esaurimento.

Questo inserto si propone di stimolare la partecipazione di tutta la popolazione ai problemi della vita pubblica, politici, amministrativi, economici, culturali e sociali, e di aiutare la formazione ed il funzionamento di tutti quegli organismi democratici necessari per concretare questa partecipazione: in primo luogo i Centri di orientamento sociale (C. O. S.).

IL POTERE E' DI TUTTI

Supplemento al N. 4, 1969 di « AZIONE NONVIOLENTA »

Convegno sulla scuola secondaria superiore

Continuiamo il discorso sulla scuola secondaria superiore, iniziato nel precedente supplemento. Il 13 aprile si è svolto a Perugia, a cura della Fondazione « Centro studi Aldo Capitini », un convegno su « La scuola secondaria superiore oggi e la situazione degli insegnanti ». Di esso pubblichiamo la relazione introduttiva, un breve resoconto del dibattito ed una parte dei documenti portati da una collega dell'Istituto tecnico industriale « Molinari » di Milano. Questi documenti ci sembrano interessanti per un loro valore esemplificativo, cioè perché ci fanno conoscere i termini concreti di un dibattito su nuove forme di didattica e di rapporti umani nella scuola, cosí come si è svolto tra studenti e insegnanti in una scuola secondaria superiore; da qui le indicazioni operative che questi documenti possono fornire: e la richiesta di concrete indicazioni operative è stata appunto una delle caratteristiche piú salienti del convegno.

Al termine di esso è stata avanzata la proposta di portare avanti l'esame della situazione degli insegnanti e delle possibilità che loro si aprono, in forme che consentano un discorso piú preciso e approfondito di quello che si può fare in un breve convegno. La forma che è sembrata piú idonea è quella dello «stage» di una decina di giorni. La Fondazione curerebbe l'organizzazione; il periodo potrebbe essere l'ultima decade di agosto. L'iniziativa è ancora allo stadio di abbozzo molto sommario; nondimeno si ritiene opportuno parlarne, perché gli insegnanti di scuola secondaria e quanti altri abbiano interesse ad essa, possano comunicarci (« Il potere è di tutti », Casella postale 201, 06100 Perugia) la loro eventuale adesione e suggerimenti per la migliore organizzazione e riuscita di questo stage.

La relazione introduttiva

L'idea di questo convegno è nata dalla necessità, che abbiamo avvertita, di proseguire un discorso iniziato nell'ultimo numero de « Il potere è di tutti », dedicato al tema di oggi. A sua volta quel discorso era iniziato per la necessità, avvertita in incontri con amici insegnanti, di dibattere questo problema della situazione in cui oggi si trova l'insegnante di scuola secondaria e delle prospettive che può avere davanti.

Un tentativo di analisi di questa situazione è stato già compiuto nel ricordato numero de «Il potere è di tutti»; in esso si parlava — da parte della collega Di Carlo — di « rapporto ambivalente che gli insegnanti hanno con la loro funzione autoritaria e con la gerarchia burocratizzata che li sovrasta. Vivono — continuava la Di Carlo — la loro funzione di autorità come una fuga dalla libertà, come una dimissione di responsabilità e per questo accettano i rapporti gerarchici cui sono sottoposti, perché li difendono dalla libertà, dalle responsabilità che non vogliono assumere. Il corrispettivo di tutto questo è un profondo senso di disagio, di debolezza, di contraddizione con se stessi e con la propria funzione di maestri ».

E l'amico Capuccelli esprimeva un concetto simile: « Il chiuso sistema gerarchizzato e burocratizzato che imprigiona l'opera dell'insegnante nel limitato spazio della aula e mediante gli strumenti del registro, dei voti e del programma ministeriale, colpisce e reprime la sua specifica funzione umana e sociale. Vanifica cioè la sua funzione di educatore e lo trasforma in un trasmettitore di anacronistici modelli culturali e di comportamento ».

Credo che si possa esprimere in sintesi la situazione dell'insegnante nella scuola secondaria oggi, affermando che questi si trova preso in una struttura e in una metodologia — quelle appunto della scuola secondaria — che non possono piú continuare cosí come sono. Prendere intanto chiara coscienza di questo significa dare già un contributo alla indispensabile trasformazione — che deve essere radicale — di quella scuola.

Vorrei cercare di giustificare questa affermazione che non si può continuare, nella scuola secondaria superiore, con gli ordinamenti e i metodi di oggi.

Innanzitutto per la nota ragione di carattere quantitativo; se già si parla dell'Università come di scuola di massa, a più forte ragione ciò va detto della scuola secondaria superiore: questo è già un orientamento della nostra società e tanto più lo sarà quando verrà data un'equa soluzione al problema del diritto allo studio anche in questo grado della scuola, com'è giusto e necessario che avvenga.

Un'altra ragione, sulla quale mi fermerò più avanti, consiste nel distacco della scuola dalla società, nella perpetuazione, che la scuola favorisce e condiziona, della separazione tra le classi e gruppi sociali.

Vi sono infine ragioni di carattere strutturale, cioè legate allo stesso ordinamento della scuola.

La scuola, come funziona oggi (cinque ore di lezione la mattina, lezioni, interrogazioni, voti, scrutini trimestrali), è qualcosa di forzato, di passivizzante, a cui la maggior parte degli studenti non risponde, non può rispondere: mancano le motivazioni, manca la partecipazione. Solo una parte dei giovani, per particolari condizioni psicologiche e ambientali, ne profitta nel modo voluto dalla scuola. E non è detto che questo profittarne sia sempre una cosa positiva; infatti può significare formazione di un abito di conformismo, di una disposizione ad accettare come vero tutto ciò che il « superiore » dice e come giusto tutto ciò che chiede; è il male opposto alla « contestazione » scapigliata e non è affatto il rimedio di questa.

In merito a questo modo di funzionare della scuola, occorre osservare che è in forte crisi oggi l'idea che una persona possieda il sapere valido per gli altri e possa a questi comunicarlo: e ciò per la grande complessità e problematicità del sapere e il carattere dinamico di esso, la sua mutabilità; sicchè appare abbastanza chiaro che l'unica idea valida del sapere o della conoscenza sia la concezione di questo come ricerca: ciò vale anche nel caso che si ammetta, religiosamente, una verità assoluta ed eterna; la comprensione e interpretazione di essa, il suo rapporto con la realtà in cui viviamo, deve essere, e di fatto è oggi molto spesso, oggetto di ricerca e di discussione anche vivace: si consideri ciò che accade nel campo del cattolicesimo e si consideri anche ciò che oggi accade nel campo del marxismo, cioè di un sistema orientato, in passato molto piú di oggi, nel senso dell'affermazione dogmatica e della chiusura.

L'atto educativo secondo Capitini

Mi rendo conto che sto qui toccando una questione assai complessa e problematica e non ho affatto la pretesa di esaurirla con questi pochi cenni; non ho voluto però evitare questo problema per l'impossibilità di esaurirne la trattazione. Anzi, per indicare un'altra dimensione di esso, vorrei ricordare il pensiero di Capitini a questo proposito; esso non coincide pienamente con quanto ho sopra detto, per una maggiore fiducia che Capitini ha nel « sapere » che l'adulto può « porgere »; coincide però per la concezione dell'atto educativo come apertura al nuovo, cioè ad una realtà migliore che l'educando saprà costruire. Così scrive Capitini nel II vol. di **Educazione aperta** (pag. 299): « Secondo me, l'atto educativo migliore è quello che porge un sapere con la convinzione che l'educando (il fanciullo, l'ignorante) ha superiori attitudini pratiche per operare con quel sapere ulteriori sintesi più ricche e meglio liberate dai limiti che noi abbiamo sofferto. L'educazione, cioè, è sul limite di un meglio, e l'educatore deve avere questa fiducia che l'educando non è essere da plasmare interamente, ma un principio che andrà oltre. Questa è per me l'educazione aperta. Dare il meglio che si può, ma aver fiducia che sarà fatto meglio ancora. Il rapporto educativo è non autoritario e rivelatorio, ma di collaborazione che offre il meglio del passato e si apre a sintesi ulteriori e migliori. L'unità di educatore ed

educando è unità a dislivello verso il **di più** e la liberazione. Cosí si riconosce anche che il sapere non è tutto, ma che nell'educando ci sono autentiche tendenze pratiche. Il concetto del **plasmare** gli altri è ormai disgustoso ».

Chi istruisce ed educa oltre la scuola

Analogamente a quanto ho detto circa il sapere, è in forte crisi l'idea che la scuola possa svolgere in modo autosufficiente ed esclusivo la funzione di istruire ed educare; ciò per la ricchezza, varietà e complessità di stimoli, occasioni e sollecitazioni a cui il giovane è sottoposto attraverso i mezzi di comunicazione di massa, le discussioni e idee che sente intorno a sé, la facilità di disporre di libri, riviste, giornali.

Di queste due situazioni (cioè che il sapere autentico di ciascuno è essenzialmente un ricercare e che il giovane che viene a scuola è una personalità complessa per la ricchezza di stimoli che riceve e per il carattere largamente problematico della società in cui è immerso) la scuola deve assolutamente tener conto, se non vuole condannarsi alla sterilità. Gli insegnanti di scuola secondaria superiore sanno bene quanto è faticoso il loro lavoro (la stanchezza dei mesi da marzo a giugno) e quanto pochi risultati dà in rapporto a ciò che legittimamente ci si aspetterebbe per la fatica sostenuta. Il fatto è che una notevole parte dell'energia dell'insegnante se ne va per contrastare con i giovani (ottenere che studino, che vengano all'interrogazione, che non copino il compito in classe) e con il tempo, o meglio con gli ordinamenti scolastici: l'« ora » di lezione, in mezzo alle altre quattro, che spesso si « sfalda » fra le mani, gli scrutini trimestrali con la frenetica corsa alle interrogazioni alla fine dei trimestri, la durata dello anno scolastico, ulteriormente ridotta dalle tante cose — manifestazioni religiose, gite, tornei di calcio, ora assemblee e scioperi degli studenti — che si vogliono far entrare in una scuola che, cosí com'è, non è fatta per contenerle. Di fronte a tutto ciò stanno i programmi e soprattutto stanno i manuali che l'insegnante vuole o deve terminare.

In questo rapporto problematico della scuola secondaria con la società e la cultura, che cosa può fare l'insegnante?

Direi che innanzitutto egli dovrebbe essere disposto a rivedere, a rimettere in discussione continuamente il proprio modo di concepire la scuola, cioè i suoi rapporti con i giovani, la funzione e significato della materia che insegna, i metodi dell'insegnamento e gli ordinamenti della vita scolastica (orario, interrogazioni, registro, ecc.). In rapporto a ciò, egli dovrebbe cercare, ed essere pronto ad accogliere quando altri prende l'iniziativa, occasioni di incontro, anche fuori dell'orario scolastico, con colleghi (della classe o dell'Istituto) e con studenti (della propria classe o di altre): una di queste occasioni di incontro è la partecipazione alle assemblee degli studenti.

Questa ricerca di nuove forme della vita scolastica dovrebbe avere come obbiettivo un tipo di ordinamento in cui sia possibile, anzi sia richiesta nel grado piú alto, la « partecipazione » impegnata e creativa di tutti i soggetti del lavoro scolastico, insegnanti e studenti. Questa è l'indicazione positiva che, a parer mio, viene dall'attuale fermento giovanile; questo dovrebbe essere il centro di una vera riforma, cioè di una radicale trasformazione, della scuola secondaria.

Concretamente, l'attuazione di questo obbiettivo richiederebbe:

1. una lunga pratica di lavoro di gruppo (pur non dovendosi eliminare, né per gli insegnanti né per gli studenti, il lavoro, cioè lo studio, individuale); per «lavoro di gruppo» intendo sia ricerche e discussioni di gruppi di insegnanti, sia il lavoro scolastico, cioè lo studio, compiuto da gruppi di studenti della stessa classe o di piú classi, con la partecipazione dell'insegnante o di piú insegnanti, ma, in certi momenti del lavoro, anche senza questa;

2. una grande liberalizzazione e quindi autonomia nelle scelte dei contenuti e metodi che la comunità degli insegnanti e alunni di una classe o di un gruppo deve poter compiere in rapporto al proprio programma di lavoro, anche questo da stabilire autonomamente;

3. posizione del problema del rapporto scuola-società in termini dialettici, per cui la scuola è una presa di coscienza critica da parte di studenti e insegnanti insieme — quindi ecco la ricerca in comune rivolta al presente e al futuro, non al passato per sé — e nello stesso tempo è forza trasformatrice, diciamo pure rivoluzionaria, della società. Oggi questa dimensione è di solito assente dalla scuola secondaria superiore, come del resto dagli altri gradi; tale problema non si pone se non a livello della « contestazione » di gruppi di studenti e del malessere di molti insegnanti. La carenza di questa dimensione della scuola secondaria è la causa principale, ritengo, di quella mancanza di motivazioni e di partecipazione, che priva quasi completamente di mordente il lavoro scolastico.

Aspetti del rapporto scuola-società

Gli aspetti di questo problema del rapporto scuola-società sono molteplici: c'è lo aspetto piú intrinsecamente metodologico-didattico, che è la necessità, per la comunità scolastica, di saper anche uscire dalle aule per cercare il contatto, l'incontro con le situazioni piú varie del vivere sociale (condizione degli operai nelle fabbriche, disoccupati, rapporto preparazione scolastica-sbocchi professionali, violenza, alienazione dell'uomo).

Non è facile dare delle concrete indicazioni operative su questo aspetto del lavoro scolastico. Non mancano però oggi libri e riviste che consentono di approfondire e chiarificare questo problema; le posizioni espresse dal movimento studentesco o da gruppi di insegnanti possono fornire validi stimoli. Del resto già la decisione di affrontare concretamente questo problema, in gruppi di insegnanti e studenti, sarebbe una conquista non piccola, in quanto assunzione, nel proprio lavoro, di quella dimensione che dicevo.

La riforma della scuola secondaria superiore

Bisogna poi considerare che questo aspetto del rapporto scuola-società, che ho chiamato metodologico-didattico, non è isolabile dagli altri aspetti di questo rapporto, che oggi urgono nella nostra società; mi riferisco alle scelte di politica scolastica che presto saranno fatte per la scuola secondaria superiore, come oggi si stanno facendo per l'Università. Mi sembra innegabile che gli insegnanti, insieme agli studenti, dovrebbero farsi partecipi della elaborazione della riforma e non lasciare di essere messi di fronte a strutture e ordinamenti stabiliti indipendentemente da loro; in quegli ordinamenti poi dovranno lavorare per realizzarvi quelle istanze che ho cercato in parte di indicare.

Per quanto riguarda le nuove strutture della scuola secondaria superiore, le linee fondamentali della riforma di queste, stabilite al momento della formazione dell'attuale governo, prevedono, com'è noto, un biennio unitario opzionale per gli studenti che oggi, dopo la scuola media, vanno rispettivamente ai licei e agli istituti tecnici; si lascia fuori dal processo di unificazione tutto il settore della istruzione professionale; segue poi un triennio tecnico-liceale che si divide in: **triennio tecnico** articolato negli attuali indirizzi ed in quelli eventualmente da istituire e **triennio liceale** articolato in indirizzo classico, scientifico, pedagogico, artistico.

Bozza di proposta di legge del P.C.I.

In questo campo delle proposte di riforma della scuola secondaria superiore, c'è poi una bozza di proposta di legge del P.C.I., che è stata resa nota in questi giorni (è pubblicata nel numero di marzo 1969 di « Riforma della scuola »); ne parlo per presentare nel modo piú ampio i termini in cui oggi viene posto il discorso sulla riforma; questa bozza di proposta, del resto, viene resa pubblica proprio perché su di essa si svolga un dibattito. I punti salienti di questa proposta sono: « . . . una struttura chiaramente unitaria per tutto il corso degli studi con il superamento della tradizionale tripartizione tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, che significa poi il superamento della vecchia concezione delle due culture, della vecchia divisione fra corsi che abilitano professionalmente, e corsi che preparano alle facoltà universitarie. Di qui la presenza, cosí nel biennio come nel triennio, di un gruppo di discipline fondamentali comuni, a cui si affiancano le discipline opzionali, il cui peso aumenta di anno in anno fino al quinto, perché fra i compiti dell'istruzione secondaria superiore è quella « di vagliare le attitudini e di orientare nelle scelte professionali ». Sono cosí indicati tre filoni opzionali, uno **filologico-linguistico**, un secondo **tecnologico-scientifico**, ed un terzo di **scienze sociali**, mentre se ne pone in discussione un quarto, l'**artistico**; ma è sottinteso (art. 13) che le opzioni non devono avere sedi fisiche separate, il che naturalmente comporta una radicale trasformazione delle attuali strutture edilizie nell'ambito di una programmazione scolastica » (« Riforma della scuola », cit., p. 5).

Un elemento di novità è lo spazio che viene dato alle « attività libere di studio, di ricerca e di lavoro intellettuale e manuale promosse nei singoli istituti con iniziativa autonoma gestita dagli studenti e con sperimentazione libera » (art. 3c). Accanto a queste attività libere gestite dagli studenti, la proposta di legge prevede, altro elemento nuovo, « corsi di riqualificazione, di aggiornamento e di conversione professionale », oltre a corsi serali « con programmi analoghi di durata e di validità corrispondente ai corsi normali », per studenti lavoratori. Lo spirito di tale progettazione è di attuare un intimo rapporto tra scuola e lavoro, rapporto che dovrebbe estendersi, secondo il progetto, anche agli adulti, in modo che la scuola divenga un centro di vita e di attività culturale e professionale per tutta la popolazione di un quartiere o di un paese. Questo è il senso degli articoli 5 e 9 della bozza: « Gli istituti secondari superiori organizzano su parere conforme dell'Ente Regione e con il controllo dei sindacati corsi gratuiti di riqualificazione, di aggiornamento e di conversione professionale » (art. 5); « Gli istituti medi superiori, oltre all'orario riservato per le discipline fondamentali e opzionali, che comunque non potrà mai superare le trenta ore settimanali, restano aperti tutto il giorno e sono a disposizione degli alunni per le attività di cui all'art. 3c). Le biblioteche, le attrezzature didattiche, i laboratori e i gabinetti scientifici delle scuole restano aperti in tali ore e a disposizione degli studenti. Parimenti restano aperti per tutti i cittadini che frequentano i corsi di cui all'art. 5 » (art. 9).

Già dalla rapida indicazione che si è data di alcuni temi della riforma della scuola secondaria emerge chiaro che il discorso sulle future strutture di essa non è un discorso « neutro », ma coinvolge scelte « politiche » fondamentali, a cui l'insegnante, già come cittadino, ma soprattutto come colui che dovrà poi lavorare in queste strutture, non può rimanere indifferente: chi frequenterà, chi potrà frequentare la futura scuola secondaria superiore? Quali compiti

l'insegnante dovrà porsi nei riguardi dei giovani, della società?

Vi sono implicati i problemi della « scuola di classe » o meno e del « diritto allo studio »; se qualche volta decadono a slogan, non è perché non siano autentici problemi, ma perché vengono riecheggiati come formule e non assunti operativamente, pur in atteggiamento critico, cioè con la decisione di orientare la propria attività nella direzione indicataci **anche** dal rifiuto di ciò che di discriminante e di repressivo c'è nella nostra società, cosí lontana, per tanti aspetti, anche dal modello tracciato dalla nostra Costituzione.

Possibilità, per gli insegnanti, di incontri e di collaborazione

L'insegnante che voglia affrontare criticamente e decisamente il problema di come conquistare nella scuola secondaria un posto che risponda alle legittime richieste poste dalle piú valide istanze sociali e politiche (e questo non per voler essere « progressisti » ad ogni costo, ma per poter credere — non illusoriamente — nel proprio lavoro), non è solo. Innanzitutto può lui stesso organizzarsi con alcuni colleghi del suo Istituto, per discutere con essi i problemi. Ci sono poi iniziative alle quali può dare la sua adesione: per es., incontri tra i diversi Sindacati della scuola secondaria per discutere i problemi della riforma di questo grado della scuola: questa iniziativa è stata presa a Perugia ed è in corso di svolgimento. Ho ricordato prima l'invito di «Riforma della scuola» a discutere la bozza di disegno di legge del P.C.I.

Infine tra le iniziative vorrei mettere anche questo nostro incontro e le pagine dello ultimo numero de « Il potere è di tutti ». Esso intende continuare il discorso nel presente numero, indicando i temi piú significativi che emergeranno dalla discussione di questa mattina e mettendo, anche nei numeri successivi, le sue pagine a disposizione di colleghi e di studenti, che vorranno portare avanti la ricerca, presentando, oltre che idee, anche resoconti di esperienze o indicazioni operative, da verificare eventualmente anche durante l'estate o che comunque consentano di maturare programmi di lavoro e metodologie per il prossimo anno scolastico.

Angelo Savelli

Il dibattito

Se ne dà un breve resoconto, al fine di puntualizzare i temi che sono emersi con maggiore insistenza; si vuol dare cosí un contributo agli sviluppi futuri del dibattito stesso:

1. Circa l'aspetto **politico** del problema, è stato detto che la dimensione politica è inseparabile dalla funzione dell'insegnante; che la scuola è uno strumento politico per eccellenza e che quando si sostiene che nella scuola « non si deve fare politica », non ci si accorge che in realtà si fa la politica di chi è al potere.

Sempre nell'aspetto politico del problema rientra la richiesta della creazione di un **movimento** di insegnanti, giacché — si è detto — uomini di diversa provenienza ideologica possono trovarsi insieme per risolvere questi problemi.

A questo si può collegare quanto è stato opportunamente sostenuto nel convegno: è importante per l'insegnante **non chiudersi** nella propria scuola e nella propria città, ma **informarsi** da tutte le parti. Del pari importante, in rapporto ad un'attività comunitaria tra gli insegnanti, è l'altra istanza che gli insegnanti non siano sempre **sollecitati dagli studenti**, ma partecipino con iniziative loro, d'accordo con gli studenti al moto di trasformazione della scuola secondaria.

2. Come **forme** in cui si dovrebbe esplicare una vita comunitaria degli insegnanti, oltre ai Sindacati, sono state indicate le **assemblee degli insegnanti**, in cui — è stato sostenuto — dovrebbero essere presenti rappresentanti degli studenti e del personale; tale organismo dovrebbe affiancare il Collegio dei professori.

Uno strumento fondamentale di vita comunitaria dovrebbe essere il **lavoro di gruppo** tra insegnanti oltre che, evidentemente, tra insegnanti e alunni: esso è stato considerato condizione preliminare per una adeguata maturazione socio-affettiva degli alunni (sulla base dei rapporti umani che si instaurano nella scuola). Non ci si sono nascoste le difficoltà che comporta una didattica fondata sul lavoro di gruppo.

3. Circa le **finalità** dell'insegnante di scuola secondaria superiore, si è parlato di necessità di sviluppare nei giovani il **senso critico**; questo discorso, che può apparire generico, ha avuto una specificazione in due direzioni: a) occorre **« ridimensionare » la cultura**, darle una nuova definizione (e ciò deve essere oggetto di ricerca); b) la funzione di guida che l'insegnante deve esercitare nel gruppo proponendo agli studenti il **metodo critico** dello studio e della ricerca (ciò è stato sostenuto contro il pericolo che « lavoro di gruppo » possa significare lasciare gli studenti a sé stessi mentre questi hanno bisogno di essere guidati).

4. Infine un dibattito piuttosto vivo si è svolto intorno al problema del **ruolo** dell'insegnante di scuola secondaria superiore oggi. I temi che sono principalmente emersi in proposito sono quelli della **scuola selettiva**, della **meritocrazia**, del **voto**.

Alla tesi che l'insegnante deve rifiutare il ruolo di selettore nella scuola e dovrebbe pertanto rifiutarsi di assegnare i voti, è stato ribattuto che gli studenti desiderano i voti e che è giusto che i **migliori** vedano riconosciuti i loro meriti; pertanto la formula « contro la meritocrazia » è da considerare uno slogan piuttosto demagogico.

Altri partecipanti al convegno hanno a loro volta controbattuto che se gli alunni chiedono il **voto**, è perché non conoscono altri mezzi di valutazione del loro lavoro; il voto corrisponde alle caratteristiche di una società fondata sulla competizione; non sollecita invece una partecipazione impegnata al lavoro.

Quanto alla **selezione** (e quindi alla **meritocrazia**), è stato sostenuto che la scuola può selezionare se diventa **scuola a pieno tempo**, altrimenti non è la scuola che seleziona, ma per metà, o piú, lo è la società (il giovane è già selezionato, prima che dalla scuola, dalle condizioni socio-economico-culturali del suo ambiente familiare).

Documenti dell'Istituto industriale "E. Molinari" di Milano (dicembre 1968)

Documento del gruppo di studio degli allievi

Questo gruppo di studio ha affrontato lo argomento: **programmazione delle interrogazioni** in modo abbastanza vasto, per cui si è sentita la necessità di introdurre un discorso piú generale su un nuovo metodo di insegnamento, che dovrebbe fondarsi sui seguenti punti:

1) Nuovo metodo per lo svolgimento dei programmi;
2) Interrogazione orale intesa come colloquio;
3) Il voto o giudizio espresso dalla classe;
4) Giudizio trimestrale (con l'istituzione di un colloquio prescrutinale);
5) Prove scritte.

SVILUPPO DEI SINGOLI PUNTI

1) **Nuovo metodo**

La classe viene intesa come gruppo di studio, coordinato dall'insegnante: l'argomento di discussione, ovvero la lezione, può essere introdotto nella sua globalità dal professore o da un membro della classe con linee essenziali che servano da indirizzo al successivo sviluppo personale e di gruppo.

Naturalmente ogni alunno potrà sviluppare, pur nell'ambito del gruppo, gli argomenti nel modo piú personale, riportando al gruppo le sue conclusioni, per una discussione piú generale.

Nel corso di queste discussioni verranno risolti, con l'aiuto del professore, gli eventuali dubbi, lacune ed errori.

Ovviamente questo metodo, pur fissato nelle sue linee essenziali, che non devono essere intese come una prassi obbligatoria, dovendo essere applicato alle piú svariate materie, è necessario sia discusso con ogni singolo professore e in ogni classe.

2) **Interrogazione orale intesa come colloquio**

Riguardo a questo punto si sono profilate due correnti:

La prima propone una o piú interrogazioni intese come colloquio tra l'interrogato, l'insegnante e il resto della classe. Tali interrogazioni devono essere programmate sia nel tempo che nell'argomento, che deve essere sufficientemente vasto.

La seconda propone che non esista la figura dell'interrogato, ma la discussione sorga libera nella classe, naturalmente con un limite di tempo perché possa realizzarsi il corretto svolgimento del programma scolastico.

La maggioranza è orientata verso questa seconda tesi.

3) **Voto o giudizio dato dalla classe**

Riguardo alla prima corrente, il giudizio viene dato da tutta la classe e dall'insegnante, e deve riguardare la validità delle tesi esposte, l'esposizione delle stesse, il loro sviluppo e l'interessamento generale dell'individuo alla materia.

Riguardo alla seconda corrente, il giudizio collettivo deve comprendere gli stessi punti, e in piú la partecipazione dell'individuo al lavoro di gruppo.

Ovvero l'alunno può studiare anche da solo, riportando però le conclusioni, partecipando in tal modo al gruppo.

In caso di mancata partecipazione di un alunno, anche dopo ripetuto invito della classe, l'alunno stesso viene giudicato « non classificabile ».

4) **Giudizio trimestrale**

Poiché noi alunni non possiamo, per legge, partecipare agli scrutini trimestrali e finali, abbiamo l'esigenza di istituire, in attesa di un mutamento delle leggi vigenti ora, un **colloquio prescrutinale**; questo viene fatto al termine di ogni trimestre:

per il I° e il II°, esso deve essere effettuato tra il professore di ogni singola materia e la classe;

per il III° trimestre viene fatto tra il consiglio dei professori di un determinato corso e la classe.

Premesso che il colloquio prescrutinale avviene privatamente tra i professori e la classe, esso non può avere alcun valore legale, ma si presume che le discussioni prese in esso abbiano poi valore effettivo ai fini dello scrutinio legale.

Nel caso che durante lo svolgimento dello scrutinio legale sorgano divergenze tra il voto prescrutinale e quello legale, l'allievo ha la possibilità di intervenire personalmente, quando il giudizio del primo sia stato positivo e quello dello scrutinio legale sia risultato negativo.

In sede legale, invece, il voto può essere migliorato, poiché si potrebbero verificare delle situazioni umane particolari in cui lo insegnante abbia ritenuto piú opportuno

aiutare l'alunno senza esporne le ragioni alla classe.

Se durante lo scrutinio sorge una questione personale tra un insegnante e un alunno, gli altri insegnanti possono richiedere immediatamente la versione dei fatti alla classe o all'alunno interessato, fuori dalla sede di scrutinio e prima di emettere il giudizio finale. A tale scopo la classe resta a disposizione del collegio dei professori in un locale attiguo alla sede dello scrutinio.

5) **Prove scritte**

Bisogna chiarire in premessa che nella scuola intesa come « Gruppo di studio » il valore delle prove scritte, automaticamente ed inevitabilmente decade in subordine alla partecipazione orale nel gruppo.

Si fa una distinzione tra le materie letterarie e quelle scientifiche.

Per quanto riguarda le materie letterarie, data la difficoltà e la scarsa utilità di svolgere un tema forse non sentito in un numero limitato di ore, verrebbero aboliti i temi in classe e sostituiti con degli elaborati cosí concepiti:

1) Discussione in classe per la scelta di un argomento di massima; introduzione o inquadramento dell'argomento se la classe lo ritiene opportuno.

2 Il tema o elaborato verrebbe svolto **per ora, mancando la scuola a tempo pieno,** fuori dell'orario scolastico (a scuola nei pomeriggi liberi, o a casa), in un certo limite di tempo.

3) La discussione e il giudizio collettivo degli elaborati vengono svolti in classe.

Per quanto riguarda le materie scientifiche, si sono profilate due correnti non riducibili in una sola.

Secondo la prima il compito in classe viene ad assumere unicamente il valore di una esercitazione personale per capire le proprie lacune, e su di essa non si debbono esprimere giudizi.

Visto che anche cogli attuali ordinamenti, i voti alla fine dell'anno convergono in uno solo comprensivo di scritto e orale, si propone: mantenere questa prassi anche nei trimestri precedenti, esprimere cioè in un unico giudizio l'andamento generale, lo impiego e il contributo dato al gruppo dal singolo individuo.

Verrebbero cosí completamente abolite le cosiddette interrogazioni scritte che sono delle semplici esposizioni nozionistiche.

La seconda corrente si è originata essenzialmente per la matematica. Anche questa ritiene che il voto trimestrale sia unico, ma ritiene di articolare il giudizio complessivo cosí:

la prova scritta sia la verifica della capacità acquisita dall'allievo di applicare gli strumenti matematici, cioè gli strumenti che la materia gli mette a disposizione, e tale prova verrà giudicata;

la prova orale sia la verifica della capacità dell'allievo di muoversi nel discorso matematico; anche tale prova verrà giudicata, col metodo già stabilito.

I due aspetti confluiranno sempre in un unico giudizio trimestrale. Tale prassi si potrebbe applicare anche allo studio della lingua straniera.

ALTRI ARGOMENTI EMERSI

1) **Biblioteca.** E' necessario, soprattutto con l'attuazione del nuovo metodo di insegnamento, che gli alunni possano consultare i testi della biblioteca.

Si propone quindi che gli alunni possano consultare liberamente i testi della biblioteca senza autorizzazione firmata dagli insegnanti.

Si ritiene opportuno negare il prestito a domicilio, sia per gli alunni che per i professori, in quanto vengono sottratti a tutta la comunità per troppo tempo testi di importanza fondamentale.

E' indispensabile perciò l'assunzione di un bibliotecario avente unicamente tale funzione.

Quale provvedimento d'urgenza gli alunni si impegnano a dare il loro aiuto nella compilazione del nuovo schedario.

2) Sempre con l'attuazione del nuovo metodo di insegnamento l'optimum sarebbe la scuola a tempo pieno (di ciò si occupa un altro gruppo di studio). Comunque un'altra soluzione piú immediata potrebbe essere che vengano lasciate a disposizione degli studenti le aule vuote nel pomeriggio, per lo studio.

3) **Voto di condotta.** L'abolizione del voto di condotta per lo studente è per ora impossibile, ma è auspicabile che possa essere fatto rientrare nel giudizio globale dato dal gruppo sul singolo individuo.

4) **Qualifica del professore.** La qualifica viene data dal preside in collaborazione con gli alunni; gli alunni cioè redigono una relazione in cui rendono noto il comportamento di un insegnante in base alla sua didattica, spirito di iniziativa, positività o meno del contributo dato al gruppo.

5) **Rapporti umani extrascolastici tra insegnanti e alunni.** E' provato che i rapporti extrascolastici tra alunni e insegnanti sono positivi e attuabili anche in base alle regolamentazioni in merito.

Sarebbero utili dei colloqui in modo che le famiglie possano rendersi conto dell'utilità e dello scopo di questi rapporti extrascolastici.

L'iniziativa di questa attività deve partire dal gruppo.

Quando l'attività avviene con la partecipazione di tutto il gruppo (classe), si può tenerne conto per il giudizio complessivo sull'alunno.

Quando invece l'attività avviene tra pochi elementi del gruppo, non si può esprimere un giudizio.

Il contributo positivo è tenuto in considerazione, quello negativo no.

6) **Esami di riparazione.** In attesa di precise disposizioni sull'abolizione della sessione di settembre, si giungerebbe a dare a giugno una valutazione solamente positiva o negativa assorbendo cosí i casi incerti ed eliminando praticamente l'appello di settembre.

I casi incerti assorbiti nel giudizio positivo sarebbero impegnati a partecipare prima della ripresa delle lezioni a gruppi di studio tendenti ad eliminare le lacune.

Relazione della Commissione di insegnanti incaricata di riferire sul documento presentato dai gruppi di studio degli allievi

La Commissione si è riunita tre volte, rispettivamente domenica 15 dicembre u.s. alle ore 9, lunedì 16 dicembre alle ore 15, mercoledì 17 dicembre alle ore 20,30.

Le discussioni avvenute in queste riunioni sono esposte diffusamente nei verbali compilati dopo ogni seduta.

In questa relazione riassumiamo brevemente tali discussioni ed esponiamo le osservazioni piú interessanti.

Nel complesso l'esame del documento è stato interessante ed è stato lo spunto per alcune riflessioni sulla necessità che in riunioni periodiche si trattino e approfondiscano problemi di didattica, che si interessino a tali problemi insegnanti, studenti, famiglie. Da parte di molti componenti della Commissione è stata ammessa una sensazione di disagio per aver tardato tanto a rendersi conto dell'evoluzione del mondo della scuola.

Esponiamo ora le osservazioni che sono state fatte durante l'esame dettagliato del documento.

1) **La classe intesa come gruppo**. Si è presentata subito la necessità di approfondire il significato di gruppo. Una collega ha letto una breve relazione su questo metodo e ha messo a disposizione dei colleghi la sua esperienza, avendo seguíto corsi di preparazione a detto metodo e avendo già avuto occasione di metterlo in pratica.

Quasi all'unanimità si è espresso l'interesse per questa didattica generale impostata sul lavoro di gruppo, rimandando però lo studio e l'approfondimento ad altra sede, soprattutto per quanto riguarda l'applicabilità ad ogni singola materia.

2) **Interrogazione orale intesa come colloquio.** Si è constatato che ciò risulterà come logica conseguenza se si imposta l'insegnamento sul lavoro di gruppo.

Per quanto riguarda le due forme di interrogazione, una individuale programmata, l'altra risultante dalla libera discussione del gruppo, si ritiene che la seconda non escluda la prima, ma la completi.

La prima permette di vedere l'allievo nel suo comportamento individuale, la seconda nella funzione che esercita nel gruppo.

Già nella proposta degli allievi è detto che sta alla discrezione dell'insegnante, in accordo con la classe, di applicare l'uno e l'altro criterio, a seconda delle esigenze concrete della classe e della materia.

3) **Voto o giudizio dato dalla classe.** Dalla discussione su questo punto emerge che in generale si ritiene valida la richiesta che il giudizio sia espresso dall'insegnante in collaborazione con la classe. La richiesta di « non classificabile » per colui che non partecipa al lavoro di gruppo non è chiara. Si fa presente che sarebbe opportuno sostituire il giudizio di « non classificabilità » con quello di insufficienza, conformemente alla legge vigente. Si fa presente che non è chiarito il caso in cui sorga contestazione del voto tra l'insegnante e la classe.

4) **Giudizi trimestrali.** La legge non prevede prescrutini, almeno nella forma presentata nel documento.

Alcuni presenti ritengono che sarebbe positiva la partecipazione degli allievi alla valutazione trimestrale.

Nel caso che si volesse realizzare questa collaborazione, si pensa che la legge non vieterebbe ai professori di riunirsi con la classe in una comunità scolastica, nell'àmbito della quale si possano discutere le situazioni, tenendo però presente la salvaguardia della personalità degli allievi e degli insegnanti. Alcuni presenti mettono in evidenza proprio che la personalità dei ragazzi può essere turbata dal giudizio pubblico dato dai coetanei. Resta sempre difficile stabilire le modalità nei casi di contestazione.

5) **Prove scritte.** Il problema non è stato approfondito, proponendosi di continuarne lo studio per gruppi di materie. Solo in quella sede si potranno proporre delle soluzioni pratiche.

Argomenti vari.

Le osservazioni fatte sulla Biblioteca hanno avuto in generale accoglienza favorevole, in particolare tenendo conto che la Biblioteca deve diventare da Biblioteca degli insegnanti Biblioteca dell'Istituto.

Sulla possibilità da parte degli allievi di trovarsi a scuola fuori dell'orario scolastico per studiare assieme, si è d'accordo come idea, ma se ne sono messe in luce le difficoltà di ordine pratico.

Le osservazioni sul voto di condotta che deve riflettere il comportamento del singolo individuo nel gruppo sono ritenute giuste.

Per quanto riguarda la qualifica del professore, per la quale dovrebbero essere sentiti anche gli allievi, l'idea presenta dei lati costruttivi, soprattutto se viene interpretata nel seguente modo: si propone agli allievi un questionario dalla compilazione del quale non solo il preside, ma l'insegnante stesso potrebbe trarre informazioni che lo aiuterebbero nei suoi rapporti didattici con la classe.

Sui rapporti extrascolastici fra insegnanti e allievi le osservazioni riportate nel documento sono accettabili, anche se un po' vaghe.

La soluzione proposta nel 6° punto sugli esami di riparazione è stata accolta molto favorevolmente.

A conclusione di questi lavori la Commissione concorda sui seguenti punti:

1) Indire conferenze di esperti per approfondire le conoscenze sui gruppi di studio e sui problemi didattici in generale.

2) Istituire in Biblioteca una collezione di testi di didattica generale e speciale.

3) Considerare in senso fattivo le possibilità di stabilire contatti con istituti italiani e stranieri che abbiano già attuato il metodo dei gruppi.

4) Raccogliere a fine anno i risultati positivi e negativi delle esperienze che verranno fatte in questo anno scolastico.

Supplemento a cura del Comitato di redazione de « Il potere è di tutti »: LUCIANO CAPUCCELLI, GIOVANNI MORETTI, ANGELO SAVELLI.

Rigore filosofico nel pensiero di Aldo Capitini

I testi che seguono di Alberto Granese e Andrea Canevaro solo la trascrizione delle parole dette alla commemorazione di Aldo Capitini tenuta a Bologna il 28 febbraio 1969 presso il Collegio Irnerio.

Il pensiero di Aldo Capitini è considerato di solito un pensiero nobile, elevato, caratterizzato da una generosa apertura, ed anche affascinante; piú che un pensiero rigoroso. E il contributo che io intenderei dare alla commemorazione, nella rievocazione dell'amico e maestro scomparso, è appunto nella direzione di un approfondimento critico tendente a mostrare il rigore del pensiero filosofico di Aldo Capitini.

Chi conosce sia pure nelle grandi linee il pensiero di Aldo Capitini sa che il valore era per lui la risorsa per superare la finitezza da cui l'uomo e con lui tutte le creature sono afflitte e avvilite fenomenicamente. Il tema del valore campeggia nella concezione capitiniana presentandosi come la dimensione in cui la finitezza materiale propria della dimensione fisica e biologica cede il posto all'apertura e alla compresenza. Capitini vedeva l'attività morale come partecipazione ad una realtà superiore di cui sono proprie nuove categorie rispetto allo spazio e al tempo e alla causalità. Egli è appartenuto a quella schiera ormai relativamente esigua di moralisti che assegnano i valori a un piano nettamente distinto da quello in cui si collocano i fatti, gli eventi. E' stato cioè con altri pensatori di questo secolo — con cui non sempre per la verità ha avuto contatto, e di cui anzi non sempre ha avuto conoscenza — uno strenuo difensore della purezza del tema morale.

E direi che questa fedeltà al tema morale in quanto distinto da qualsiasi altro tema, questo tentativo di definirne la qualità specifica è di filosofie che sono normalmente considerate estremamente rigorose, come per esempio alcune delle filosofie del cosiddetto indirizzo analitico. Basterebbe qui ricordare anche semplicemente la polemica sull'emozionalismo che ha avuto proprio come fulcro la distinzione tra il giudizio di valore ed il giudizio di fatto. Tema che tra l'altro ha provocato una vistosissima rottura nell'àmbito della filosofia contemporanea, e al quale si sono applicati puntigliosissimamente e senza risparmio di mezzi rigorosamente logici molti filosofi contemporanei.

Assolutezza e autonomia del valore

Non si può affermare che Capitini avesse coscienza di queste affinità che sussistono tra il suo pensiero e quello di altri sostenitori di forme di intuizionismo etico, di oggettivismo e di deontologismo e che hanno tutte una remota radice nella grande distinzione kantiana tra il regno della natura e il regno della libertà. Ma in fondo tutta la posizione filosofica di Capitini ha come presupposto questa distinzione tra il regno della libertà come regno di realizzazioni autentiche che si contrappongono a quella realtà finita e in effetti non realizzata — una realtà «irreale», imperfetta — che è il mondo della natura e in un certo senso anche il mondo della storia. E appunto con questi filosofi — e qui si potrebbero ricordare oltre a Moore (che è da mettere in primo piano perché ha sostenuto proprio questo tema della indefinibilità del bene, della critica alla fallacia naturalistica, della affermazione che il valore è qualche cosa di oggettivamente esistente e di intuíto a prescindere da qualsiasi prova di carattere empirico e fattuale), pensatori inglesi come Rashdall o tedeschi come Hartman e Scheler, e filosofi di indirizzo diverso ma con una matrice egualmente kantiana come Prichard e Ross in Inghilterra che sono egualmente deontologisti —; come questi filosofi Capitini sosteneva, in polemica col naturalismo etico e con forme di utilitarismo e di relativismo, una tesi, insieme molto fragile, ed estremamente solida nella sua purezza.

Tesi fragile perché esposta alle obbiezioni relativistiche e naturalistiche che sono le piú facili e apparentemente le piú forti. Sono cioè le obbiezioni a cui è esposto da ogni lato ogni affermazione che il valore non ha la propria ragione e il proprio titolo fuori di sé, ma in sé stesso. Questa, che è una tesi estremamente rigorosa sul piano della riflessione filosofica, è anche una tesi che può apparire estremamente ingenua; è abbastanza facile, se ci si mantiene sul piano di una riflessione superficiale, trovare che non ha alcun senso parlare di valori che valgono per sé stessi e dire che i valori valgono invece sul piano storico e debbono essere verificati empiricamente, e che moralmente valido per esempio è cio che è anche utile ed ha rapporto con l'esperienza — cosa che peraltro Capitini non negava, come del resto nessun filosofo moderno anche di impostazione non naturalistica o deontologistica o oggettivistica.

L'intrinseca persuasività del valore

C'è nell'opera di Capitini il tema — per usare un'espressione sua — della intrinseca persuasività del valore. Che era sviluppato fino a un livello eroico. Perché in fondo ciò che piú stava a cuore a Capitini su un piano pratico era il tema della liberazione. Il valore in fondo è il veicolo della liberazione; il valore è ciò che conduce alla compresenza e quindi ci libera dalla finitezza avvilente in cui non ci riconosciamo, in cui non ci apriamo e non ci realizziamo. Però Capitini affermava che entro il nesso valore-liberazione bisogna scegliere il valore, riconoscerne il primato. «Entro il nesso valore-liberazione, proprio perché il nesso si realizzi effettivamente, bisogna dare questa priorità al valore, e il nostro itinerario di scelte e di rinunce si conclude qui con questo impegno», egli ha scritto. Capitini, che aveva la preoccupazione di realizzare un certo «adattamento» (è un termine non capitiniano, da mettere tra virgolette) anche alla situazione finita, di far salva la finitezza con le sue esigenze di felicità, di soddisfazione anche animale, e che al di sopra di questo poneva la liberazione, non faceva nemmeno della liberazione un assoluto, giacché il valore restava qualcosa di piú alto, di non strumentale, di non giustificato estrinsecamente perché ha proprio dentro di sé le ragioni della propria esistenza.

Questo è un tema kantiano, ed anche — cosa singolare — di un pensatore che Capitini in fondo non ha potuto apprezzare adeguatamente, perché gli era reso distante da certe caratterizzazioni piuttosto estrinseche che ne sono state fatte, ossia Wittgenstein, il quale ha messo alla radice della stessa teoria logica un paradigma assiologico e deontologico. C'è un momento in cui Wittgenstein dice: se noi potessimo conoscere tutto sul mondo ed avessimo un grosso libro dove scriviamo tutto quello che sappiamo sul mondo, non potremmo scriverci proposizioni sul valore; ma se riuscissimo a scrivere una sola proposizione sul valore essa farebbe esplodere tutte le altre. In questo modo volutamente iperbolico Wittgenstein intendeva dire che il valore è la sola cosa che si possa fondare su sé stessa e giustificare da sé, e quindi se io veramente trovo qualche cosa che ha valore, questo qualche cosa supera i limiti dello spazio del tempo del mondo o è nel mondo a un titolo speciale che è proprio quello di non poter essere vinto e consumato dal mondo ma di essere in un certo senso al di là del mondo. Questa potente intuizione che fa brillare nel presente una luce infinita come una specie di sintesi a priori etico-logica — che è anche di Wittgenstein — fa scomparire le contraddizioni della temporalità ed accetta la terribile sfida che questa di continuo lancia alla intelligenza ed alla volontà dell'uomo.

Valore e utile

Importante ed acuta sembra, e non soltanto moralistica, la critica di Capitini allo utilitarismo. Un'altra delle grandi sfide che vengono solitamente lanciate alla filosofia dei valori autogiustificantisi è proprio quella dell'utilitarismo. Si dice che un valore è tale perché serve a qualche cosa, perché mette capo a qualche cosa, e in fondo io non giudico del valore come tale ma del valore in rapporto a qualcos'altro che lo giustifica sul piano utilitaristico. Sfida molto grossolana, ma che spesso impressiona cosí come impressiona la sfida del relativismo etico e la sfida del naturalismo. Capitini del resto era anche crocianamente rispettoso della categoria pratica dell'utilità, dell'«economicità», ma metteva l'accento sul fatto che l'utile è già qualche cosa che sta indietro a quella punta estrema ed assoluta che è il valore e non ne raggiunge il livello. L'utile è in fondo un fatto, una dipendenza, il servire a qualche cosa, e non può stare da solo perché la cosa a cui serve dev'essere già al di là di esso, piú lontano e piú alto. E questo qualche cosa dev'essere qualcosa che ha valore e l'utile dev'essere a sua volta in qualche modo riferito a un valore. Quindi quell'utile che pretende di essere la giustificazione del valore ha in fondo sempre bisogno del valore per sua giustificazione. Direi che questa è un'argomentazione — giusta o sbagliata che sia, si potrebbe discuterne — di tipo puramente logico, e non un'argomentazione di tipo moralistico e anche di tipo morale.

Al deontologismo capitiniano si può opporre che esistono molti valori, che quello che è giusto per me non è giusto per altri, che non vi sono valori assoluti — questa è l'obbiezione storicistica, questa è l'obbiezione relativistica, questa è l'obbiezione natu-

ralistica —; ma in fondo un punto non inficiabile, diciamo cosí, della tematica del valore sviluppata in questo modo è che la pretesa del giudizio di valore se è un giudizio di valore è quella di essere valido per tutti. Che questa pretesa poi sia fondata o no è altro discorso; ma che la pretesa come tale sussista e che sia caratteristica del giudizio di valore è un fatto importantissimo. Direi che il punto in cui mi sembra di poter vedere la compresenza come la trascrizione se vogliamo entusiastica, forse immaginativa, forse poetica, di questo fatto è proprio che il valore non può essere qualche cosa che è nel tempo o qualche cosa che è adesso e può non essere domani; no, il valore è qualche cosa che, dal momento in cui è, acquista un titolo di perennità, e acquista il titolo per essere rispettato e condiviso da parte di tutti. E allora l'entrare nella compresenza può essere visto come un'amplificazione immaginativa, o se vogliamo anche come una materializzazione di un punto che nella sua essenza è puramente logico.

Valore e realtà liberata

Da questo all'idea che piú stava a cuore a Capitini, il valore come luogo di compresenza e come elemento di trasformazione della struttura della realtà, il passo non è piccolo. Il tema del valore come forza che rigenera il mondo è uno dei piú ardui in Capitini e certo con esso si passa dalla filosofia della religione ad una visione escatologica, ulteriore rispetto alla descrizione e alla comprensione del mondo. Assistiamo al passaggio, estremamente difficile, da una ricognizione teorica a una fede pratica. Passo difficile con cui Capitini supera il dualismo fatto-valore attraverso la sintesi valore-realtà liberata. Come frutto del valore liberante la realtà si trasfigura, diventa uno stato o un divenire che non ha il tormento della contraddizione propria della finitezza. Ciò che il valore libera non è piú nel tempo e nello spazio, in cui le cose periscono, ma in un luogo ove tutto ciò che è, è perennemente. La sintesi che Capitini fa è tra l'assolutezza del valore, il suo non dipendere da altro che da sé stesso (che è un punto in cui è gran forza logica) e l'incorruttibilità, per così dire, della realtà liberata che è una fede pratica, un postulato della coscienza religiosa intesa come senso del limite ed esigenza del superamento del limite. Apparentemente l'ipotesi di Capitini perde tanto piú di forza logica quanto piú pretende di essere la rappresentazione di uno stato possibile, ma in sostanza è l'ovvia estensione sul terreno dell'essere ideale e concreto di un punto puramente logico; e per Capitini era la pienezza concreta di quella logica.

L'atto è creazione

Un altro elemento importante per capire la posizione capitiniana, anche in rapporto ai suoi precedenti filosofici, è appunto questo affermare la assolutezza non del fatto ma dell'atto. E' una polemica che si può dire grosso modo antipositivistica, in senso neo-kantiano e neo-idealistico. L'assoluto, ciò che veramente è, ciò che veramente non ha bisogno d'altro per essere, non è il fatto, ma è l'atto, l'atto che non è mai risultato meccanico, qualcosa che deriva da pura conoscenza o ha origine nel mondo della materia o degli eventi, ma creazione; in esso c'è una libertà assoluta in quanto nulla di ciò che precede è del tutto sufficiente a spiegarlo.

L'atto ha questo di affascinante per Capitini, che è come la scelta, qualche cosa che va al di là di ciò che è, in una tensione — parola che a Capitini piaceva molto — che supera lo stato delle cose. La mia decisione entra nel mondo come un atto aggiuntivo e ulteriore, non un semplice rimescolamento o un prolungamento materiale o meccanico di ciò che già è stato, ma come qualcosa di completamente nuovo, che nulla senza la mia decisione, nella sua purezza inestesa e nella sua motivazione intrinseca e assoluta, avrebbe potuto porre in essere. E' l'atto per cui sono del tutto autonomo, almeno in quanto lo compio, e che quindi mi appartiene non perché mi sia dato o perché l'abbia trovato, ma perché l'ho fatto essere, ed esso è anche la traccia che io lascio nel mondo, in quanto, per la sua esistenza, non mi confondo piú con la semplice quantità, ma divento pura qualità, un modo d'essere originale, irripetibile, perenne.

Per questa via si entra nella compresenza giacché « la compresenza è in ogni punto in cui si realizza, con tensione e concretezza, un valore, e per quanto di valore si realizza; ogni essere, attraverso la compresenza, dà il suo contributo per realizzare valori, e i valori sono il mezzo per sentire meglio la realtà di tutti, sono la finestra sulla compresenza ». Cosí la coscienza entra in contatto « con un mondo meta-fenomenico, un regno degli spiriti governato dalla legge morale ». « La compresenza è la realtà di tutti, morti e viventi, uniti nella produzione dei valori ». Il regno degli spiriti è allora la comunità di coloro che si sono sottratti alla finitezza fenomenica attraverso atti assoluti e la dimensione degli spiriti finisce per coincidere con la dimensione dei valori. Ogni atto creativo crea uno spazio per chi lo pone in essere, chiamandolo alla compresenza; lo spazio definito dalla validità morale è uno spazio assoluto, incorruttibile, non vi sono in esso né malattia, né la morte, né gli altri limiti della spazio-temporalità.

L'educazione « profetica »

Ora, un'implicazione alla quale vengo per concludere è l'idea capitiniana che si deve educare in un atteggiamento non « sacerdotale », ma « profetico ».

Che vuol dire educare in un atteggiamento non sacerdotale ma profetico? Significa non celebrare la realtà che è stata, ma piuttosto anticipare attraverso la tensione etica la realtà che noi vogliamo far emergere dall'ideale. Dove appunto profetizzare significa, come Capitini spesso chiariva, parlare per un altro, in fondo parlare per Dio, cioè in nome di un'idea-limite che è la sintesi di tutto ciò che la realtà diviene nella realizzazione dei valori; quindi questo parlare per una realtà che deve ancora arrivare ed anticiparla, non naturalmente il definirla (ciò va detto perché spesso e con amarezza si sentiva tacciare Capitini di « profeta », e lui accettava di essere profeta, naturalmente, ma non nel senso di anticipare cose misteriosamente o perché gli erano state rivelate chissà come, ma piuttosto nel senso di porsi al di là della realtà nella sua finitezza e nella sua insufficienza naturale).

Cosa accade allora nel momento educativo? « Al fanciullo che porta la sostanza della realtà liberata — scrive Capitini — noi ci avviciniamo con il meglio della vecchia realtà: i valori, e con la fiducia che egli farà sintesi ulteriori ». Il momento educativo è un momento importantissimo per Capitini, perché è il momento in cui io ho toccato per cosí dire un vertice, non in assoluto, non perché io abbia raggiunto il meglio, ma perché ho alle spalle ciò che ho fatto anche come realizzatore di valori e in quel momento il valore si mette alla prova nel trasmettersi ad altri, e lí si vede se io sono un sacerdote del mio valore o se io sono invece un profeta di valori ulteriori rispetto a quelli che io ho indicati ed anche eventualmente realizzati. Quindi il momento della continuazione è il momento in cui si vede se chi afferma valori lo fa in modo sacerdotale e celebrativo o in modo profetico e creativo. Nel fanciullo si concentra emblematicamente la possibilità del futuro in quanto liberazione perché il fanciullo non è il continuatore di un iter biologico o l'erede di un patrimonio spirituale inalterabile, ma è contributo attivo alla realtà liberata, realizzatore di nuove sintesi, e la sua differenza dall'adulto è il suo essere aperto a ciò che è radicalmente nuovo. Per questo Capitini diceva che nel fanciullo è il segno e l'emblema della realtà liberata. Una certa presunzione e un certo rilassamento, una certa sacerdotalità che ci può essere in chi ha raggiunto valori anche alti, a un certo punto può costituire un ostacolo alla realizzazione di valori ulteriori. Nel trasmettere i valori ad altri sarò un sacerdote, un celebratore di ciò che ho realizzato e che ormai è diventato fatto, o sarò invece un profeta di nuovi valori? Qui emerge anche il formalismo capitiniano — formalismo nel senso in cui c'è un formalismo kantiano —, cioè l'idea che il valore non è un dato, qualcosa da proporre o da imitare, ma è essenzialmente tensione a qualcos'altro che non può essere mai circoscritto e definito in un modo che lo soffochi o che lo renda angusto.

Capitini si ricollegava all'attivismo in quanto questo mette l'accento sull'atto (cosa spesso dimenticata) nel senso specifico, e originariamente kantiano-idealistico, di frutto della creatività spirituale, connesso ad una realtà esistente, ma ansioso di romperne i limiti. Senza aver fatto uno studio delle origini dell'attivismo Capitini ne coglieva il punto fondamentale; egli lo vedeva attraverso la filosofia classica tedesca e cosí si avvicinava alla sua essenza anche storicamente. Ma l'atto lui lo concepiva in un modo piú puro e piú elevato, non compromesso con l'utilitarismo.

Educazione e valori ulteriori

La preoccupazione deweyana di non idolatrare valori e modelli e quindi di riferire tutto al piano della esperienza, della socialità e della vitalità, faceva nascere per Capitini un altro pericolo non minore di quello da cui la preoccupazione nasceva, ossia quello della giustificazione esterna dei valori e lo snaturamento di ciò che è assolutamente valido in una prova di utilità e di efficienza. Per evitare una chiusura di autoritarismo e dogmatismo Dewey rischiava di cadere in un'altra forma di chiusura riducendo il valore alla misura di un utile sia pure piú elevato e non immediato e provocandone uno scadimento. E anche in questo si vede un modo di pensare il fatto educativo che è insieme moralmente elevatissimo e filosoficamente rigoroso e profondo, in quanto tocca quella che mi sembra la radice del programma educativo ossia il tema del rapporto tra l'educazione nel suo significato descrittivo, cioè educazione come qualcosa che accade, educazione come fatto, e l'educazione come attività creativa, produttrice di nuovi valori. Insistendo per un'educazione che muova da un punto di vista profetico Capitini era lontano da una sentimentalistica glorificazione dell'infanzia, e si riferiva al fatto che il momento in cui il valore si trasmette è un momento culminante, in cui si può avere un suo congelamento o un suo superamento. Nel moto stesso che porta a concretare i valori, scriveva Capitini, c'è un intimo dinamismo a consumare ciò che di « realistico » rimane nei valori stessi, perché « il valore arde in sé di consumare quei limiti, mettendo sé stesso alla prova e pronto anche a trasfigurarsi ». Presentando il momento educativo come un momento culminante ed elevatamente critico, Capitini ha veramente individuato il punto su cui forse piú dovrebbe applicarsi ed esercitarsi la riflessione filosofica dell'educazione, nello sforzo di individuare il significato specifico, la portata e il valore ed anche gli inconvenienti e i pericoli della normatività pedagogica.

Alberto Granese

Esigenze comunitarie nel pensiero di Aldo Capitini

Ernesto De Martino, in un'intervista che poi doveva rimanere l'ultima sua parola prima di morire, aveva detto che tutti i valori della cultura gli sembravano spinti dalla drammatica esigenza di vincere la morte. Cosí potrà morire l'uomo naturale, ma lo uomo culturale si affiderà a dei valori che andranno oltre la morte naturale.

Però Ernesto De Martino stava morendo, si sentiva il cancro che lo soffocava, e sentiva quindi anche molto forte il limite della sua sopravvivenza culturale. Diceva che non solo di fronte alla morte, ma anche di fronte ad un terremoto o ad una eruzione vulcanica, l'uomo non ha soccorso dalla sua cultura ma è solo.

Una testimonianza cosí autentica va senza dubbio meditata. E del limite di ogni progettazione culturale bisogna certo tener conto.

Ma quando la cultura ha coinciso con la vita; quando il progetto di uomo è stato interamente vissuto come tensione e impegno della persona con gli altri, della persona nella società, trasformata cosí in una comunità potenziale: allora il limite può essere appena marginale, o forse superato.

Forse gli uomini possono davvero morire senza angoscia se sanno che ciò che amano è protetto dall'assalto delle miserie e dello oblio (Marcuse).

E forse Capitini non ha sentito la morte come « crisi della presenza ».

E' un'ipotesi che si appoggia sulla sua vita. Anche senza tracciarne un profilo completo, anche senza farne una biografia, sappiamo che le sue parole corrispondevano alla sua giornata; erano anzi quasi sempre scaturite dagli impegni di vita. E la non sistematicità di tanti suoi scritti è la prova della loro autenticità.

Coincidendo l'uomo naturale con l'uomo culturale, possiamo forse intenderlo completo anche quando parla o scrive.

Capitini aveva scritto, parlando dello storicismo: « Visto il tutto non dalla parte dei singoli, ma dalla parte dell'uno, non si può legittimamente parlare che di molteplici atti di vita o opere in cui l'Uno incessantemente si sintetizza e individualizza; e tutto il resto non è che astrazione, pretesa di arresto, inesistente essere, falsa eternità. La morte qui è vista come universalmente giusta perché comune a tutti, e come maestra di modestia a chi presumesse di essere e restare qualche cosa oltre le sue opere consegnate al Tutto (. . .) ». (**L'Atto di educare**, La Nuova Italia, Firenze, 1951, pp. 52-54).

L'individualità che rimanesse tale, oltre ad essere destinata al fallimento dell'esistenza, sarebbe esclusa dal valore, perché il valore è partecipazione, è comunità.

Ciò presuppone un rapporto fra le persone che sia sempre compartecipazione e scoperta di valore. Capitini lo indica quando parla del rapporto fra maestro e allievi, fra adulto e bambino. Il maestro ha un ruolo profetico, e profetico è l'insegnamento quando coglie nel fanciullo la realtà nuova (cfr. **L'atto di educare**, p. 65).

Per questo Capitini critica la Montessori. Dice: « Il problema (è) non di liberare il fanciullo ma di vedere lui nella nostra liberazione: noi tendiamo ai valori, ci apriamo ad una realtà liberata, e incontriamo il fanciullo » (**Educazione aperta**, La Nuova Italia, Firenze, 1968, vol. II, p. 344).

La Montessori vede nella libertà, circondata di affetto, del fanciullo, la possibilità che egli scopra le leggi che conducono alla normalità dell'uomo. Ma la realtà liberata del fanciullo, dice Capitini, « è in antitesi con la realtà attuale, che non è riducibile a normalità, salute psichica, razionalità » (**Educazione aperta**, vol. II, p. 347).

C'è da notare che ponendo nel bambino la liberazione dell'uomo, la novità per lo adulto, la non ripetibilità della presenza, lo si investe di una fiducia profonda e totale.

Il rapporto fiducioso del neonato, come del bambino poi e dell'uomo, significa aderenza alla realtà, e realizzazione, nel tempo, di ciò che si desidera. Chi vive un rapporto fiducioso, sa aspettare e non deve vivere di fantasie.

E si può notare ancora che il rapporto maestro-allievo è valido per ogni uomo, perché ogni uomo è nello stesso tempo maestro e allievo per l'altro. E ciascuno sarà quindi attento a scoprire la liberazione che l'altro porta, e a sua volta porterà la liberazione. Nel fanciullo, la realtà nuova è piú prepotente; ma anche l'adulto ne è portatore nella sua dinamica.

La persona si apre all'altro; si apre, dice Capitini, al **tu**.

L'apertura al **tu**, esclude due possibili errori: la denuncia dell'inevitabile fine nel nulla dell'individuo; e la ricerca della risoluzione totale dell'universo nell'attualità in atto, ossia l'attivismo. « L'attivismo, dice Capitini, è come lo struggersi dei filamenti di una lampadina, non il loro scaldarsi e far luce; è il piacere di fare come fare e muoversi, piacere sempre in pericolo di trapassare in altri piaceri di grado anche piú basso e autoconsumantisi; e infine spinge la civiltà ad uno stato in cui sembra che la ultima destinazione sia un'infinita stanchezza » (**Educazione aperta**, vol. II, p. 5).

C'è da notare che « il misticismo dell'azione » è quasi sempre sintomo dell'insicurezza di una personalità. E allora si può aggiungere, senza timore di deformare, a quanto dice Capitini, che l'attivismo rivelando insicurezza, è ostacolo all'apertura al **tu** e quindi all'apertura comunitaria, perché è aggressivo e difensivo. La persona non è sicura delle proprie idee, non è le proprie idee, ma queste sono sentite e vissute come realtà esterne a cui si può restare fedeli o no. E la paura di perderle o la paura di non esserne in contatto, provoca la frenesia di azioni che le manifestino. Le idee sono un padrone di cui la persona è schiavo; uno schiavo che teme di non poter restare fedele, che ha sempre bisogno di manifestare la propria schiavitú e la propria fedeltà al padrone, e che ha paura — si difende con azioni frenetiche appunto — di cambiare padrone. L'incontro con l'altro è allora subordinato al fatto che l'altro sia o meno schiavo dello stesso padrone; perché se non lo fosse, ci sarebbe l'angoscia di mancare alla fedeltà, di cambiare idee-padrone o di contaminarsi. (cfr. C.L. Musatti, **Psicoanalisi e vita contemporanea**, Boringhieri, Torino, 1960, p. 195).

Vivendo ed essendo le idee, la personalità si apre all'altro con tolleranza, perché non deve rimanere fedele che a se stessa ed alla propria evoluzione. E l'incontro con l'altro non farà cambiare idee come si cambia padrone, non influirà sulla dinamica della personalità.

Dice Capitini: « Se l'uomo antico seguiva il motto del « conosci te stesso », l'uomo moderno segue quello del « sii te stesso », sii il vero, profondo Io, centro della realtà e perciò libero » (**Educazione aperta**, vol. II, pp. 6-7).

Chi teme di essere inconsistente, proclama nell'attivismo la propria consistenza.

Altra cosa è l'atto come manifestazione all'altro e come liberazione di sé. Questo si realizza nella apertura al **tu**; che è un « appassionamento », « una tensione » ed esige l'estensione a tutti gli esseri, e la possibilità di nuovi pensieri, nuove posizioni.

« L'atto di apertura al tu arricchisce il futuro di una prospettiva: stabilisce un rapporto di interessamento all'esistenza, alla libertà, allo sviluppo di quell'essere a cui volgiamo il tu; e se questo tu è rivolto anche ad altri, e, idealmente, a tutti, l'apertura al tu-tutti ci presenta nel futuro una prospettiva nuova; un futuro nel quale sia portato avanti tale impegno è molto diverso da un futuro privo di tale impegno. Con la apertura al tu comincia una tensione » (**Educazione aperta**, vol. II. p. 37).

Aprendosi all'esistere di tutti, ciascuno vissuto come tu, e al divenire, al futuro, la persona trasforma la realtà in valore di compresenza.

Ecco la profonda esigenza comunitaria di Capitini, che vive la compresenza a tutti gli esseri; vive il progetto di uomo appassionato e teso alla realtà liberata.

La comunità può essere un rischio, quando diventa l'evasione dalla realtà, l'oggetto di difesa, l'amuleto portafortuna, la protezione da un'insicurezza di fondo. Questa è la comunità chiusa. « La comunità è chiusa quando non si connette con la liberazione di tutti. Noi non ci siamo ancora disfatti dell'idea di una salvezza di gruppo, per meriti o per predestinazione, per fede o per investitura storica (. . .). Comunità chiusa, se pur mirabile, parve a Danilo Dolci la comunità di Nomadelfia (. . .). (**Educazione aperta**, vol. II, pp. 408-409).

La comunità chiusa non in funzione per altri se non i suoi propri aderenti, che rassicura contro le ansie di abbandono.

Capitini indica la comunità aperta, in funzione del servizio reale con gli altri, con tutti. Tende ad essere realizzato il rapporto e l'apertura con il tu-tutti.

« La comunità aperta si sente piuttosto "centro" che "cerchio chiuso", cioè essa opera senza che voglia vedere il ritorno a sé,

il frutto di ciò che fa e il numero limitato di persone che ne beneficiano » (**Aggiunta religiosa all'opposizione**, Parenti, Firenze, 1958, pp. 125-126). Per la comunità avviene ciò che avviene al singolo individuo, che, nell'adolescenza, si mostra aggressivo e dispettoso. Capitini nota come tale comportamento non è sempre mancanza di senso sociale; ma che l'affermazione di sé è in vista di un'ulteriore cooperazione (cfr. **Educazione aperta**, vol. II, p. 121).

La possibilità e la capacità di leggere ed interpretare positivamente episodi a prima vista negativi, fanno di Capitini un educatore ed escludono da lui la rigidità e la fissità del moralista. Il moralista può anche essere preso da una morale comunitaria, ma sarà portato alla comunità chiusa. Invece Capitini ha dimostrato di saper vivere una comunità che testimoni la realtà e la scopra diversa. Un esempio sono stati i Centri di Orientamento Sociale, da lui fondati a Perugia nel 1944. « Il carattere fondamentale del Centro di Orientamento Sociale, era che l'esame dei problemi fosse esteso a tutto e fatto con l'intervento di tutti. Il C.O.S. era la cellula di una comunità aperta, di una società di tutti » (**Educazione aperta**, vol. I, p. 254).

La solidarietà con Danilo Dolci, l'azione nonviolenta, l'opera didattica, sono altri modi di testimoniare la profonda esigenza comunitaria.

« La realtà è in continuo autocrearsi con forme nuove e imprevedibili, e non si può non essere mentalmente aperti al futuro. La verità è in sviluppo e tutti possono dare un contributo di ricerca, di formulazione, di ipotesi di lavoro, di verifica di esso, di impostazione di piani di lavoro » (**Educazione aperta**, vol. II, pp. 171-172).

La comunità è quindi seguendo la realtà, aperta; solo nello sforzo di fuga verso l'irreale, si chiude. Perché alla base della comunità non c'è un grado di coscienza e di intelligenza, ma c'è l'essere presenti al mondo. La vita è presenza, e la realtà è valore. La crescita della presenza è partecipare sempre piú pienamente all'infinita produzione del valore.

Essendo tutti vita, tutti sono presenti, e sono comunità. Se poi anche ciascuno ne prende coscienza, il futuro diviene sempre piú uno strumento nelle mani dell'uomo, per realizzare sé stesso libero. Ma, ad ogni modo, la comunità siamo già noi. Così il progetto di uomo che Capitini ha vissuto, dopo aver forse affascinato ma messo sulla difensiva chi lo vedeva come un sogno o una fantasia troppo bella, diviene una lezione di realismo. Il realismo non è nel suo programma strettamente politico; ma nel dare alla parola « uomo » un significato che comprenda veramente tutto dell'uomo, presente e futuro, molteplice.

La ricerca nell'irreale, porta a voler realizzare la propria personalità in una comunità ideale che si crede esista. Cosí l'uomo cerca la comunità pura, strumento perfetto che gli consente di analizzare i problemi, affrontarli e risolverli senza perdersi in cerimonie che coprano le miserie nei ritardi dovuti alle tensioni di malintesi tra le persone, negli impacci delle crisi personali. Qualcuno crede che vi sia una comunità, un gruppo, delle persone disposte a diventare comunità e gruppo, cosí liberi e nuovi, cosí « risorti », da escludere all'interno il male quotidiano, e lottare tranquilli e sicuri contro il male esterno, ben identificato.

E' difficile trovare una comunità di questo tipo, o realizzarla. E' una comunità chiusa, e, realizzata, per tener fede ad una irreale purezza interna sarà portata ad un processo proiettivo: nel nemico o nell'esterno si proietta quella parte di sé che non si accetta, che si attribuisce ad altri, che si crede cosí di combattere, di negare, di escludere.

E' un processo noto.

« L'apertura alla compresenza porta anche un'attenuazione nella furia della "distruzione" del male, che produce la stortura di identificare con un essere, il diavolo, il male (come se non sia possibile sperare in qualsiasi essere una capacità di bene), per poi ritrovare il diavolo stesso in persone a lui legate! Sappiamo che esiste il male morale, o peccato, ma lo vinciamo portando avanti il piú possibile il bene, e nel nostro caso: la compresenza con la fiducia che essa consuma il male » (**Educazione aperta**, vol. I, pp. 80-81).

La proiezione del male, della sofferenza, dell'ingiustizia, in altri, è rassicurante. Ma è una sicurezza a lungo raggio, perché non fondata su una piena adesione alla realtà, che comprende il libero professionista e lo ergastolano, il potente e il misero, il sano e il malato. La proiezione in altri, in categorie, farà isolare ed escludere i vari « disadattati », « pazzi » o altro; ma essendo una sola la realtà, in questa stessa realtà il dolore diventerà piú minaccioso; escluso, isolato, dimenticato e non assunto, condiviso, combattuto insieme, diventerà più grande.

Tante famiglie, tanti gruppi, sono comunità irrealmente pure, che proiettano pericolosamente la loro parte di male su altri, dai quali si credono divisi, senza comune responsabilità e senza contaminazioni o condizionamenti.

E cosí come si proiettano i mali, ci si sente depositari dei valori, da difendere ad ogni costo. Quando si parla della verità come di una proprietà privata, che si ricerca o peggio che si possiede in esclusiva, tacitamente si pongono altri fuori della verità.

« La configurazione attuale della verità è che alcuni esseri vivono, si sviluppano, sono forti e realizzano atti; altri sono molto limitati, ridotti, sfiniti, o sono morti: quanti i morti! Davanti a questa configurazione, che i piú accettano come unicamente « reale », l'apertura alla compresenza vede che quegli attivi e forti realizzanti, non sono individui isolati quando realizzano valori, ma sono aiutati da tutti gli altri, nessuno escluso, anche i pallidi, i morti, i pazzi, i cattivi. Questo è il mistero dell'incombere di tutti: tutti fanno per i valori; l'attività creante valori non è solitaria, non è individualistica; nell'intimo è aiutata » (**Educazione aperta**, vol. I, p. 77).

La realtà è che noi viviamo l'altro sia nel rapporto diretto, con le persone che organizzano con piú o meno partecipazione la nostra vita esteriore, e che quindi conosciamo nella quotidianità; sia nel rapporto con l'altro che è remoto e che un'analisi superficiale ci fa considerare meno importante per noi. E' al contrario molto importante: in lui, nell'altro remoto, in Godot che aspettiamo, possiamo proiettare il bene o il male, farci pubblico neutrale, in una falsa attesa senza ansie dello scontro fra le due forze, o semplicemente in una reale e pericolosa estraneità. Questa lezione di Capitini è assai attuale; e in essa è contenuta già la risposta alla possibile obbiezione che può essere mossa a persone come Capitini: l'essere parte di una cultura non perfettamente assimilata. La risposta a questa possibile obbiezione è nel valore della compresenza.

Andrea Canevaro

LETTERE E QUESITI

Obbiezione di coscienza politica

Signor Direttore,

leggendo l'articolo di Anderlini sull'obiezione di coscienza nel n. 11 dell'« Astrolabio » si poteva sperare di venire a conoscenza di un nuovo metodo nell'affrontare il problema del rifiuto del servizio militare.

Invece l'on. Anderlini non ha considerato la obiezione come una questione politica la quale mette in discussione tutti i princípi di uno Stato autoritario come il nostro. Per lui esistono solo alcune decine di giovani che, non si capisce il perché, non vogliono mettere la divisa ed a cui bisogna dare la possibilità di fare un servizio civile in alternativa al servizio militare in armi.

Ora, mentre è doveroso risolvere i tragici casi degli attuali obiettori, è altrettanto urgente fare un discorso politico chiaro sul principio dell'obiezione di coscienza.

Bisognerebbe partire dall'analisi, presumibilmente accettata dalla sinistra di classe, dell'attuale sistema come una società in cui l'« elite del potere » domina sulle masse popolari, con la forza della propria indiscutibile superiorità militare e del proprio potenziale repressivo in genere.

Per evitare la presa di coscienza dei senza-potere del loro stato di sfruttamento, il potere si è preoccupato di propagandare in modo capillare i *suoi* valori di classe (i mezzi vanno dalla scuola alla pubblicità, dalla chiesa alla famiglia, all'esercito appunto) imponendoli ai subordinati, i quali sono violentemente costretti a farli propri.

Uno di questi miti borghesi che piú è servito a frantumare le forze proletarie dei vari paesi è quello della « PATRIA », o anche della « comunità nazionale ». In verità queste mistificazioni create dal potere hanno funzionato anche tra la sinistra per cosí dire di opposizione, di cui alcuni esponenti non mancano di dichiarare, senza ritegno, di aver servito con onore nell'esercito dei padroni. Perché è proprio questo il giudizio da dare sulle forze armate di ogni Stato capitalista, se si vuol mantenere un minimo di coscienza di classe. Per gli Stati socialisti il discorso deve essere diverso, ma non per questo piú accomodante. Invece sull'esercito non si dà quasi mai un giudizio di classe, dimenticando o volendo dimenticare che la lotta antiautoritaria, quindi antimilitarista, è una componente essenziale della lotta socialista e non una decorazione marginale dei partiti di sinistra per dialogare, con piú disinvoltura, col Movimento Studentesco.

Al riguardo è doveroso riportare alcune espressioni da un discorso parlamentare:

« Lasciate l'Esercito, la Marina e l'Aviazione fuori dalle nostre contese politiche! Finiscano i Ministri di avere ognuno un ufficiale dietro di sé per certe manovre, e allora sarà tenuto alto l'onore delle Forme armate, alle quali io credo sia mio dovere in questo momento mandare un saluto beneaugurante (sic!) perché noi siamo sicuri che le Forze armate del nostro Paese in ogni momento si sentono pronte alla difesa dello Stato e della Repubblica, ligie al Governo in carica (sic!), ma mai al servizio di questo o di quel partito per delle cose piú o meno lecite ».

Queste frasi potrebbero essere state pronunciate da un esponente della destra in vena di retorica, ed invece sono state tolte dalla replica allo on. Moro fatta dal sen. Albarello del PSIUP! (SIFAR: un giallo misterioso non ancora svelato, pag. 44-45 dell'apposita pubblicazione del PSIUP).

Se si vuol considerare questa dichiarazione parlamentare come uno spiacevole episodio, si può esaminare tutta la polemica sul SIFAR, cosí come è stata sostenuta dalla sinistra ufficiale. Si è sempre parlato di « degenerazioni » e di « deviazioni dal suo scopo istituzionale » quando si sono esaminati i numerosi casi di spionaggio politico. In realtà è una cosa ovvia che, dal punto di vista della lotta di classe, il SIFAR ed oggi il SID, non ha « degenerato » (come ha sostenuto anche Parri), ma ha svolto la sua *normale* funzione di strumento dei padroni. Lo scandalo è venuto fuori per ben altri motivi.

Cosa c'entra questo con l'obiezione di coscienza? C'entra e come, perché il rifiuto di servire nell'esercito italiano, anche se queste mo-

tivazioni sono ancora poco diffuse in Italia, fa parte di una coerente strategia di contestazione rivoluzionaria della oppressione di classe. In Germania occidentale difatti l'SDS ha indicato ai propri militanti l'obiezione come coerente impegno antimilitarista (e i casi nel 1968 sono stati circa 25.000).

In Italia questo discorso antimilitarista è stato ignorato dalla sinistra. Perché? Una risposta potrebbe essere perché non ci si pone decisamente contro questo sistema, proponendo quindi il boicottaggio di tutte le strutture autoritarie che lo sostengono e lo rafforzano (si pensi al lavaggio del cervello a cui sono sottoposti, 24 ore su 24 per 15 o 24 mesi, centinaia di migliaia di giovani).

Addirittura si limita a tal punto l'obiezione di coscienza da poter proporre di « evitare le infiltrazioni di falsi obiettori ». I falsi obiettori non esistono! Chi si dichiara obiettore lo è e basta. A lui non deve essere chiesto altro e deve poter optare per il servizio civile della stessa durata di quello militare, inteso quindi non piú come punizione, ma come scelta personale.

Chi non vuole fare il militare, lo schiavo dei padroni in divisa, merita tutto l'appoggio di chi è sinceramente contrario all'attuale sistema capitalista.

In realtà esistono i falsi sostenitori dell'obiezione di coscienza e sono quelli che impostano il problema restringendolo all'obiezione per motivi religiosi o morali ed escludendo il rifiuto derivante da un coerente impegno politico di contestazione.

La presentazione di progetti di legge per il riconoscimento dell'obiezione di coscienza non può prescindere dalla valutazione dello Stato borghese, e delle sue istituzioni militari e civili come utile strumento del presente dominio di classe.

Claudio Venza - Trieste

La Nuova Italia

Gianni Rodari presenta due libri brucianti

A. G. Chanter

L'educazione sessuale

nella scuola elementare

L'esperimento piú avanzato diretto da una figura di educatore forse unica. Un corso che segue il metodo della « libera discussione basata su domande reali ».

D. C. Measham

Quattordicenni

Autobiografia di un gruppo

Un racconto a piú voci costruisce con estro puro e crudele l'immagine di un'adolescenza tipica.

Traduzioni di Maria Gloria Parigi, rispettivamente di pp. XIV-86 e XVI-94 L. 800

EDUCAZIONE NEI PAESI COMUNISTI

Dati e osservazioni concrete sull'ideologia e la pratica educativa in URSS, Cina, Polonia e Germania orientale.

A cura di Edmund J. King, prefazione di Aldo Visalberghi, traduzione di Severino Caprioli, pp. VIII-440 L. 2500

Marion Milner

Disegno e creatività

« Un'analisi estremamente interessante degli atteggiamenti negativi nei confronti della creatività psichica » (Anna Freud).

Prefazione di Anna Freud, traduzione di Leo Trisciuzzi, pp. XVI-220 L. 1500

Luigi Cesare Malatto
V. Cumiana 46
10141 Torino

AZIONE NONVIOLENTA - Casella Postale 201 - Perugia (Italia)
Spedizione in abb. post. Gruppo IV - Aut. n. 39 del 22-4-1964

Perché continui il lavoro

Roberto Daffra	**L. 3.500**
Maria Cerchio	**L. 10.000**
Raffaele Settieri	**L. 1.000**

Bilancio finanziario

ABBONAMENTI

RAI, Roma 1500; A. Sestili 2000; L. Piva 2000; V. Bottai 3000; R. Ballarotti 3000; R. Sola 1000; G. Bruzzone 1500; R. Daffra 1500; M. Mancini 1500; M. Bausani 5000; M. Passeri 1500; Circ. cult. Congregazione Mariana Bologna 2000; A. Girone 2000; L. Pasqualotto Steve 2000; L. Jannoni 5000; F. Ferrari 1500; A. Ghibellini 2000; R. Gini 2500; C. Marazza Ganduscio 1000; A. Bussi, Camera Lavoro Crema, C. Fumarola, S. Garattini, M. Grassi, La Civiltà cattolica, Ministro della Difesa, R. Nobilini, Ordinario militare, MSI Brescia, PCI Roma, Segreteria del Vaticano, Soardi, E. Nobilini (a ½ E. Nobilini) 20.000; D. Prato 2000; D. Parisi 3000; MIR Bologna 1500; S. Barcella 1000; C. Canova 2000; A. Carnielli 2000; G. A. Turci 1500; G. Capasso 1500; Segr. UCDG 1500; G. Moro 2000; A. Langer 3000; C. Sommariva 1500; C. R. Viola 1000; L. Marchignoli 1500; P. P. Giribaldi 2000; M. Mazzoni 1500; V. Bolani 2000; L. Maruti Righini 3000; M. Hanniet 2000; A. Chiarini 2000; A. Putelli 2000; E. Macconi 1500; P. Leoncini 2000; G. Barattino 2000; C. Lunghi 2000; M. Vivaldi 1500; G. Polerani 1500; G. Orsi 1500; P. Papi 1500; C. M. Giribaldi 2000.

Totale abbonamenti L. 116.500.

ENTRATE

Abbonamenti	L. 116.500
Vendita copie	» 32.390
	L. 148.890

USCITE

Spese per pratica nuovo direttore responsabile	L. 10.000
Conguaglio stampa n. 2-3	» 1.500
Spedizione in abbonamento postale	» 16.010
Francobolli per l'Estero	» 1.000
Costo approssimativo n. 4	» 130.000
	L. 158.510

RIEPILOGO

Totale entrate (cassa precedente 588.135 entrate del mese 148.890)	L. 737.025
Totale uscite	» 158.510
In cassa	L. 578.515

Ricordiamo che molti lettori di AZIONE NONVIOLENTA non hanno ancora rinnovato l'ABBONAMENTO per il 1969.

AZIONE NONVIOLENTA

Periodico mensile del Movimento nonviolento per la pace

Abbonamento annuo: minimo L. 1.500

Direttore responsabile:
LAMBERTO BORGHI

Redazione:
Pietro Pinna - Luisa Schippa

Direzione, redazione, amministrazione: Via dei filosofi n. 33, ultimo piano, Perugia, Tel. 62329.

Indirizzo postale: Casella postale 201, 06100 Perugia.

Conto corrente postale: n. 19/2465, intestato al Movimento nonviolento per la pace.

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

Tip. Giostrelli - Perugia
Via XIV Settembre, 16 - Tel. 20-206