

AZIONE

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.



NONVIOLENTO

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

ANNO VI - N. 9-10 - Settembre-Ottobre 1969 - L. 100

06100 Perugia, Casella Postale 201

*Nel primo anniversario
della morte di Aldo Capitini*

NUOVA SOCIALITA'

Ricorre, il 19 ottobre, il primo anniversario della morte di Aldo Capitini. Quando l'anno scorso, sgomenti per la inopinata perdita, tendemmo ogni nostra energia perché il lavoro per la nonviolenza ch'egli aveva intessuto con sublime elevatezza e tenacia impareggiabile, non si arrestasse — quale vuoto la di lui assenza!, senza più quell'apporto inestimabile di idee, la luce della sua limpida persuasione, lo stimolo dell'inesauribile sua costanza —, una forza che ci tenne sù fu il pensiero di poter comunque disporre dell'immenso patrimonio ideale da lui lasciatici, di un saldo corpo di dottrine e di intuizioni, di ricerche ed ipotesi di lavoro, aperte a realizzarsi nei più diversi orizzonti: etico-religioso, socio-politico, pedagogico; nel suo nome, quindi, uno dei punti di forza più certi per andare avanti.

Nei mesi intercorsi dalla morte, questo punto di forza s'è venuto corroborando. Non solo in riferimento diretto alla sua persona: molti coloro che nel frattempo si sono avvicinati al nostro lavoro, sentendo parlare di lui, scoprendo i suoi libri, qualcuno scrivendogli a Perugia pensandolo ancor vivo; sempre più numerose le tesi prescelte in varie Università su problemi attinenti al pensiero e all'opera sua.

Cosa ancor più importante, a questo vivace interesse diretto ha fatto riscontro, ad un livello e un ambito più generali, il crescente affermarsi di quei temi che hanno informato tutta l'originale opera capitiniana. Una nuova vita religiosa, opposizione radicale ad ogni forma di autoritarismo politico e confessionale, potere dal basso, unità mondiale, nonviolenza: temi e proposte capitiniani che non soltanto sono venuti acquistando cittadinanza nel più largo dibattito politico fino ad imporsi alla attenzione dei più ampi centri di direzione della vita sociale, politici religiosi culturali; ma che sempre più vengono movendo la ricerca e l'impegno dei gruppi tesi alla costruzione di una realtà nuova, e che già nutrono di sé significative lotte nelle più diverse parti del mondo.

Sono i temi che si raccolgono intorno

alle tre fondamentali esigenze della socialità, della libertà, della religiosità, e sulla cui contemporanea compenetrata rivendicazione Capitini ha insistito, da decenni, da profeta inascoltato.

Bene ora si vede — alla luce di brucianti esperienze — come non possa distinguersi, ai fini di un'effettiva liberazione umana, la promozione economico-politica dalla salvaguardia del valore imprescindibile della libertà («massimo socialismo e massimo liberalismo», questa la formula capitiniana). Nelle moltitudini inquadrate e gestite nelle istituzioni più varie (stato, partito, chiesa, scuola, fabbrica, ecc.) sorge la coscienza della propria autonomia e del diritto alla libera scelta, con la prorompente rivendicazione, nel campo degli studenti, dei lavoratori, dei fedeli, dei cittadini sotto questo o quel regime, al controllo, alla partecipazione, all'autogestione (quel potere dal basso indicato da Capitini nel concetto del «potere di tutti» o «omnicrazia»).

A queste due congiunte esigenze di socialità e di libertà, va affiancata, anzi resa intrinseca, la prospettiva religiosa, per assicurare lo sbocco a quella società di tutti, la «nuova socialità» del mondo unito e fraterno cui aspira la storia attuale.

Se l'elemento più vero della civiltà umana è costituito dal progressivo innalzamento e allargamento della vita spirituale, il momento economico e politico non esaurisce così che una parte dello uomo, il quale necessita per la vera strutturazione del suo essere della dimensione etico-religiosa. Anzi, come dice Capitini, «il benessere e il potere trovano la loro ragione d'essere nel favorire lo sviluppo degli individui nella loro ricerca di miglioramento dell'animo, della cultura, dei valori morali, artistici, religiosi».

Se le due prime esigenze, della socialità e della libertà, formano oggetto della più appassionata e decisa rivendicazione del movimento di contestazione attuale, la terza esigenza della religiosità che vuole presenti e compartecipi alla nuova socialità tutti, nessuno escluso, non è ancora altrettanto eviden-

ziata e affermata. Nel moto che si sta producendo nel campo religioso tradizionale per la riforma della vita ecclesiale, si sentirà di dover aprire il rinnovamento interno all'acquisizione di nuovi orizzonti religiosi, per cui ad esso non vi sia più come ora la discriminazione tra battezzati e non battezzati, e la separazione tra salvati e dannati, arrivando fino a un diverso modo di concepire Dio e il suo rapporto con gli esseri. In coloro che sono tesi alla liberazione dall'oppressione economica e politica, alla considerazione dei più immediati destinatari di quella liberazione, cioè la classe lavoratrice, dovrà aggiungersi la considerazione di tutte quelle restanti persone che, non giuocanti un ruolo attivo nel campo economico-politico: i malati, gli infelici, gli stolti, i pazzi (fino i morti, dice Capitini), tutti coloro che si trovano ai margini del mondo immediatamente produttivo, sono pur sempre una presenza, pienamente partecipi e collaboranti alla intima e corale produzione dei valori morali e culturali che rappresentano il bene di tutti.

Questa la nuova socialità, la «realtà di tutti» a cui nella sintesi di socialità, libertà, religiosità, Aldo Capitini ha dato un incomparabile contributo di pensiero e di azione, indicandoci quale base e strumento fondamentale del rinnovamento il metodo della nonviolenza, a partire dall'«austera promessa» di non ricorrere a mezzi di morte per preparare il nuovo ordine.

In questo centro perugino «di fede e di lavoro» in cui Aldo ci ha lasciato a continuare la sua opera, ci raccogliamo nel primo anniversario della sua morte non per ricordarne il passato, per celebrare un evento ormai separato da noi, ma per riaffermare, in primo luogo a noi stessi, nella riconfermata validità e attualità del suo pensiero e dei suoi molteplici impegni, i termini di quel «sacerdozio del rinnovamento» che Aldo Capitini ha messo al centro della sua vita persuasa, e di cui noi, pur ad un livello ben altrimenti limitato, ci sentiamo impegnati a dare una testimonianza.

Pietro Pinna

Ricordando Aldo Capitini

Commemorazione tenuta all'Associazione di politica e di cultura «La Consulta» di Bologna l'11 giugno 1969.

Sono grato al carissimo amico Cesare Gnudi, presidente di questa riunione, per aver ricordato lo scritto di Aldo Capitini che io ebbi il compito, prima lieto e poi malinconico, di pubblicare sulla «Cultura». Per quanto, infatti, Capitini l'avesse redatto come una specie di autonecrologio (per togliere, mi disse, agli altri l'eventuale disturbo di doverlo scrivere...) in vista della possibilità di non sopravvivere a una difficile operazione a cui doveva sottoporsi, nessuno di noi aveva creduto a una simile eventualità. Avevamo anzi considerato con gioia il fatto che quella circostanza lo avesse indotto a scrivere una piccola *Selbstdarstellung*, cioè a delineare in modo sommario i tratti principali della sua opera di studioso e di educatore, e il giudizio che riteneva di doverne dare egli stesso. Chi di voi ha letto questo scritto (intitolato, dallo autore, *Attraverso due terzi del secolo*, e pubblicato sulla «Cultura» dell'ottobre 1968, pp. 457-73) sa infatti che Capitini ha cercato, nel breve giro di questa rievocazione, di fissare quello che a lui stesso sembrava più importante, fra tutto quanto aveva scritto e fatto nella vita. Nella sua semplicità e familiarità, questo suo scritto è mirabile, sia per il tono pacato e modesto dell'esposizione, sia per la franchezza con cui certi meriti vi sono da lui stesso riconosciuti a sé medesimo. E' una confessione esemplare per tale equilibrio di modestia e di sincerità, nella valutazione della propria opera.

Da questo scritto, e più ancora dalla succinta bibliografia delle sue pubblicazioni da lui stesso aggiunta alla fine, risulta anzitutto la singolare ampiezza della sua opera. Essa comprende una trentina di libri, oltre a tutta una serie di scritti minori. Questa vastità dell'opera di Capitini esclude quindi che noi possiamo tentare, questa sera, una rievocazione globale: essa riuscirebbe superficiale, e quindi poco utile. Preferisco perciò, prima di esaminare più specificamente i due problemi centrali del pensiero di Capitini — il problema della religione aperta e quello della nonviolenza —, richiamare alcuni aspetti più generalmente caratteristici del suo pensiero attraverso la lettura di qualche sua pagina.

Al tema della religione aperta Capitini ha dedicato più propriamente un libro, che ha appunto questo titolo, *Religione aperta* (1955: 2ª ed. riveduta, Vicenza, Pozza, 1964). Ora, il primo capitolo di questo libro è particolarmente significativo, perché contiene — come dice il suo stesso titolo — la professione di fede dell'autore. E' intitolato *La mia persuasione religiosa*. Già il titolo è interessante, perché il lettore si aspetterebbe la formula più consueta, e cioè «La mia confessione religiosa». Ma «confessione» avrebbe avuto, appunto, un accento più specificamente confessionale, che l'avrebbe ricollegata alla tradizione per cui il «confessare» la propria fede è un atto in qualche modo ecclesiastico, nel senso etimologico di quest'ultimo termine: un atto che si compie nell'ambito di una *ecclesia*, di una «chiesa», la quale è appunto, come l'originaria parola greca dice, la comunità privilegiata di coloro che sono stati «chiamati»,

«eletti», «scelti». «Persuasione» è qualcosa di più modesto, ma anche di più profondo. «Persuasione», per Capitini, era tutto ciò di cui egli riteneva di essere «persuasivo» (un termine tipico del suo lessico) e di cui quindi voleva che anche gli altri si persuadessero: ma senza dare, né lui stesso né gli altri, all'espressione di tale «persuasione» il tono di una «confessione», la quale, ripeto, avrebbe subito assunto un carattere più istituzionalmente religioso, discorde dalla stessa idea capitiniana di una «religione aperta», cioè non chiusa in una istituzione.

Sono due pagine e mezzo, che val la pena di leggere per intero. Le leggerò commentando i punti che mi sembrano più caratteristici. Passeremo poi ad approfondire i temi capitiniani della religione aperta e della nonviolenza, e ad analizzarne anche la problematica contemporanea. Ecco il primo capoverso della prima pagina:

Ho lasciato la pratica della religione cattolica da ragazzo. Sono tornato ad occuparmi di temi religiosi, dopo circa sei anni, alla fine della Prima guerra mondiale, ma senza riprendere precisamente né la pratica né la fede della religione tradizionale. Di «religioso» c'erano nel mio animo e nella mia ricerca intellettuale questi elementi: 1) il superamento del patriottismo scolastico in una disposizione umanitaria e internazionalistica, nella scoperta del principio supremo dell'amore fra tutti; 2) il distacco dalle valutazioni di una civiltà attivistica secondo ciò che uno può fare e affermare, e l'attenzione a chi non può fare, a chi si aggira esaurito per le strade e tra il lavoro degli altri, a chi è sofferente, ed è messo al margine della vita; 3) il rifiuto della considerazione della vita della giovinezza secondo i godimenti, le varie esperienze, la fortuna, apprezzando, invece, la fedeltà a «voti» di rinuncia e a un indirizzo moralmente rigoroso; 4) la ricostruzione della mia cultura su basi classiche, dopo l'esperienza dei moderni e dei contemporanei perfino estremisti. Il nazionalismo, il dannunzianesimo, il futurismo, restarono alle mie spalle, e ripresi, in fondo, la sincerità, la serietà, l'apertura del fanciullo di prima dei dieci anni. Il Leopardi, il Manzoni, Virgilio, il Vangelo, guidarono la ricostruzione dopo la parentesi di dispersione e di enfasi. Ero in una posizione morale, e in politica, attento (ma non professante) alle esigenze socialiste.

Sofferiamoci, anzitutto, su quello che egli qui indica come i due primi fra gli «elementi religiosi» (torna in mente il titolo del famoso libretto giovanile che Croce gli pubblicò nella «Biblioteca di cultura moderna» di Laterza, gli *Elementi di una esperienza religiosa*) del suo «animò» e della sua «ricerca intellettuale». Il primo può sul principio apparire non particolarmente caratteristico dell'ispirazione di Capitini: ma in realtà lo è, ed è molto importante. Non solo il vero patriottismo è internazionalistico e non nazionalistico, umanitario e non competitivo, ma anche la più autentica religiosità non è mai religiosità di gruppo. Si attuerà in gruppi; s'incarnerà in esperienze che saranno sempre più o meno delimitate; ma, intrinsecamente, religiosità è proprio il non confinarsi in alcun gruppo. Quindi non ci può essere «una» religione che sia diversa da «altre» religioni: perché chi sentisse la propria religione come diversa da altre, nel senso appunto della diversità delle varie chiese, sarebbe subito tenuto ad andare al di là di tali confini proprio in funzione di quel

«principio supremo dell'amore fra tutti», che non comanda certo di amare soltanto i propri correligionari. Il concetto dell'amore per tutti sembra ovvio: ma non altrettanto ovvio è il capire che, per ciò stesso, nessuno potrà mai sentire la propria più vera religione come diversa da quella di ogni possibile altro.

Il secondo «elemento» è anche più palesemente capitiniano. La «civiltà attivistica» valuta l'uomo secondo la sua efficienza, secondo ciò che sa dire e fare. Ma chi baderà a colui che «non può fare», che «si aggira esaurito per le strade e tra il lavoro degli altri», che «è sofferente, ed è messo al margine della vita»? «Esaurito» è parola tipica di Capitini in un simile contesto: altra sua parola, per dire la stessa cosa, è «sfinito». Si direbbe che egli dovesse aver spesso sentito, in sé, la «stanchezza mortale», cioè la stanchezza come esaurimento della forza e del gusto della vita, ed anticipazione della morte (la *destrudo* che prende il posto della *libido*, avrebbe detto Freud: ma *libido* non era parola che potesse piacere a Capitini, pur così francescanamente eudemonistico nel godimento delle belle cose della vita, dal canto degli uccelli alle curve dei monti umbri, che si scorgevano dalla sua soffitta in cima al Palazzo Comunale di Perugia). L'«esaurito», lo «sfinito», non è soltanto colui che deve essere soccorso da coloro che sono più forti di lui, serbando tuttavia questi il diritto di avere maggior successo nella vita, in quanto riconosciuti come di lui più efficienti. No: l'attenzione fondamentale deve andare al debole, al sofferente, a colui che per ciò stesso «è messo al margine della vita». Vedremo, in ciò che segue, come tutto questo diventi fondamentale per la determinazione più specifica di ciò che per Capitini è «religione», e «religione aperta». Il tema di fondo è che **non si deve accettare questa realtà**. Una realtà in cui ci siano degli sconfitti è una realtà da rifiutare: la religiosità sta appunto in tale rifiuto.

Questo è molto originale, perché, in genere, la religiosità è sempre stata concepita, al contrario, come accettazione. Religiosamente, per lo più, si accetta la realtà. Anche se non tutte le religioni sono religioni della rassegnazione, tutte sono, comunque, religioni della venerazione, del culto, e insomma del riconoscimento della realtà, o almeno d'un suo principio, come avente suprema autorità e dignità. La fede in Dio è molto spesso sentita religiosamente come risolvendosi in questo riconoscimento della validità di fondo dell'essere, ad onta di ogni prevaricante intervento del negativo.

Ora, Capitini dice, con tutta chiarezza, il contrario. Fondamentale, nella religione, non è l'accettazione ma il rifiuto. Il rifiuto radicale di tutto ciò che moralmente non va. Si vedrà (potrebbe aggiungersi interpretando il suo pensiero) in che misura si potrà correggere tutto questo che non va, e quanto tempo richiederà e quanto costerà il correggerlo. Ma, intanto, quel che importa è rifiutarlo. Io rifiuto che ci siano persone più deboli e più sofferenti di me, perché non ce ne debbono essere.

Ora, questa è un'idea che ha una forza essenziale. Essa ci dice che l'ultimo fondamento religioso di ogni moralità sta nel mio rifiutare che altre esperienze abbiano sorte

peggiore della mia, in ogni situazione possibile, e sotto qualunque aspetto io possa considerare questo loro aver condizione peggiore. Che esperienze di tal genere ci siano, lo vedo. Ma non debbo mai accettare che sia bene che ci siano. Poi vedrò quel che potrò fare; ma intanto debbo rifiutare un simile e ingiusto quadro della realtà.

Continuamo, ora, nell'esame della « persuasione religiosa » di Capitini. Ai due primi punti testé commentati segue il terzo, in cui il « rifiuto » si estende alla « considerazione della vita della giovinezza secondo i godimenti, le varie esperienze, la fortuna », a tutto ciò venendo invece anteposta « la fedeltà a "voti" di rinuncia e a un indirizzo moralmente rigoroso ». Ecco una altra movente, tra le più problematiche, del pensiero e del temperamento di Capitini. Come si vede, continua a valere qui il motivo del « rifiuto »: esso non è più, però, soltanto il rifiuto di una situazione in cui altri soffrono mentre io non soffro, o soffrono più di quanto soffra io. E' anche il rifiuto di una vita di godimento, in quanto tale che esso costituisca il canone di valore della vita stessa. Donde i « voti di rinuncia », e il « rigore morale » concepito in funzione di rinuncia. Abbiamo dunque, qui, un aspetto rigoristico, ascetico, del pensiero di Capitini, che può fare difficoltà, ed altresì apparire, in qualche modo, come non del tutto coerente. E' chiaro infatti che Capitini ha, per altro verso, una limpida visione del bene come « festa », cioè come fruizione comune ed equilibrata di tutti: ossia non già una visione ascetica della vita, bensì, semmai, una visione paneudemonistica, la quale esige appunto che non si tolleri che da questa ordinata ed equilibrata eudemonia di tutti risultino ingiustamente esclusi alcuni.

In che senso, quindi, sarà richiesta la « rinuncia »? Essa potrà occorrere, caso per caso, per le esigenze della propria opera, o per le necessità di una paritetica distribuzione dei beni fra tutti, ma non già perché il rinunciare abbia valore per sé stesso. In situazioni di questo genere, invece, si può tendere a dare alla « rinuncia » un valore autonomo; e anche in Capitini il motivo dell'ascetismo, del rifiuto della soddisfazione, sembrava talora essere amato per sé, in forza di influssi che in parte dovevano derivargli dalla sua più remota formazione religiosa, e in parte dal lato rigoristico di quella morale kantiana, che egli aveva studiata con tanta attenzione. In conclusione, tuttavia, anch'egli (piuttosto dotato del buonumore di un San Francesco che della tetraggine di un peccatore afflitto da complessi di colpa) finiva per valutare anche il motivo ascetico solo in funzione della necessità dell'operare, il quale doveva essere rivolto a tutti gli altri. Di fronte ad essi l'ideale era dunque quello della rinuncia solo nel senso, appunto, dell'equilibrato convivere, dell'equilibrata compostibilità delle fruizioni vitali di tutti.

Il quarto « elemento religioso » nella formazione della personalità di Capitini è dato dalla sua « ricostruzione » della propria « cultura su basi classiche, dopo l'esperienza dei moderni e dei contemporanei perfino estremisti ». Dal nazionalismo, dal dannunzianesimo, dal futurismo, egli torna al Leopardi, al Manzoni, a Virgilio, e si orienta verso esigenze socialiste. Questo quarto « elemento », che sembra diverso dagli altri ma che è pure importante, è più largamente presentato nello scritto che ho ricordato all'inizio, cioè nel suo ultimo scritto autobiografico, pubblicato sulla « Cultura ». Capitini, figlio di una famiglia assai povera, aveva potuto frequentare soltanto le scuole secondarie di indirizzo tecnico. A vent'anni, dopo esperienze varie e per lui non troppo soddisfacenti, decise di farsi una cultura classica. Questo adulto, che non

sapeva né il latino né il greco, se li studiò da sé; e li studiò così bene che più tardi, per lungo tratto della sua vita, il dare lezioni di lingue classiche fu per lui il modo principale di rimediare alla povertà a cui si era egli stesso costretto rinunciando a conservare l'ufficio, di alto prestigio culturale, di segretario della Scuola Normale Superiore di Pisa, quando il direttore della Scuola (in cui egli era entrato, per vittoria nel concorso di ammissione, dopo aver ottenuto come privatista la maturità classica), e cioè il senatore Giovanni Gentile, lo avvertì che, se voleva rimanere a quel posto, doveva prendere la tessera del partito fascista (ma ricordiamo anche, qui, per incidens e per giusto debito di esattezza che, quando ricevette le dimissioni di Capitini, lo stesso Gentile, ex-ministro di Mussolini e teorico — sia pure molto sui generis — della « dottrina del fascismo », andò per un pezzo ripetendo agli amici più fidati: Capitini ci ha dato una lezione a tutti quanti). Studiò i classici nel senso più profondo della parola: cioè non solo li lesse studiandone lessico e grammatica e sintassi, ma ne assorbì la profonda lezione di umanità e di equilibrio. E un « religioso » il quale, oltre al Vangelo, cita tra i suoi maestri Leopardi, Manzoni e Virgilio, è un « religioso » a modo suo; perché tra questi tre grandi scrittori « religiosi » nel senso tradizionale è forse solo Manzoni (il quale, poi, anche lui, era un cattolico poco ortodosso), Virgilio e Leopardi aderendo, se mai, a religioni della umanità e della bellezza ben diverse da quella tradizionale di un italiano di provincia dell'inizio del secolo. A questo potente senso della fruizione dell'equilibrio artistico corrispondeva del resto, in Capitini, anche il grande amore per la musica: il solo rito che egli predispose per la sobria cerimonia con cui gli amici gli resero l'ultimo saluto, alla sua sepoltura nel cimitero di Perugia, fu l'esecuzione di alcuni pezzi di Bach e di Beethoven, dal modesto giradischi da cui amava ascoltarli.

Continuiamo ora a leggere il testo de **La mia persuasione religiosa**:

Il periodo che segui, quello che nella società nazionale fu del fascismo, mi portò ad usare il termine di « religione » con una precisa intenzione e per concrete ragioni. Davanti al potere della violenza e davanti a quel falso classicismo, che era invece accademia e autoritarismo esteriore; e davanti al fatto che l'istituzione religiosa tradizionale nessun aiuto dava a contrastare ad un regime che era sbagliato dai punti di vista della libertà, della socialità, dell'educazione, mi trovai costretto a risalire direttamente ai maestri di vita religiosa, a contatto prossimo con quello spirito e quel metodo: Gesù Cristo, Buddha, San Francesco, Mazzini, Gandhi. Non dubitai di poter usare la parola di « religiosa » per la posizione che concretai: di fede in Dio, nella nonviolenza, nella nonmenzogna, nella noncollaborazione con ciò che crediamo un male e rivalutazione affettuosa per i sofferenti, i minimi, gli ultimi. Da allora (1931-32) cominciai un'elaborazione più attenta e concreta dei temi religiosi, tanto che lasciai gli studi letterari per gli studi filosofici, fino ad arrivare agli **Elementi di un'esperienza religiosa** (1937) nei quali principi come quelli dell'« infinita apertura dell'anima » e dell'« unità amore » erano svolti nelle loro conseguenze anche politiche e sociali.

La cosa più interessante, qui, è che la definizione della posizione religiosa di Capitini viene in parte ad accompagnarsi, in parte a coincidere, con la definizione della sua posizione politica. In entrambe, infatti, il motivo di fondo è lo stesso: è la cura « dei sofferenti, dei minimi, degli ultimi »; è quanto alla fine del capoverso precedente è chiamato « esigenze socialiste »; l'esigenza della giustizia, della carità, della pariteticità, l'esigenza di non tollerare che ci

siano persone le quali, in generale, abbiano meno di altri. Questa esigenza di ribellione si esprime nei termini che Capitini amava, e che erano appunto composti con un « non », quale comune denominatore di una simile opposizione morale. Ma non li intendeva come termini negativi, tanto è vero che teneva a non separare mai il « non » dal resto della parola: non scriveva « non violenza » separatamente, e nemmeno nonviolenza col trattino d'unione, bensì « nonviolenza » in una sola parola. Nonviolenza, nonmenzogna, noncollaborazione.

Perché questi « non », d'altronde, sono più positivi che negativi? Appunto perché esprimono atti di rifiuto, i quali indicano quello a cui ci si deve opporre anzitutto. Noi sappiamo, intanto, che cosa dobbiamo non volere. Il resto verrà poi. Per ora, se vogliamo star coi piedi saldi sul terreno, dobbiamo avere una fede ferma, sapendo quello che dobbiamo non volere. Non dobbiamo essere violenti, non dobbiamo mentire (non dobbiamo, cioè, frodare l'altrui conoscenza), e infine non dobbiamo collaborare con nessuno di coloro che invece operano secondo gli ideali della violenza, della frode, della dittatura, della politica di potenza, ecc. Si capisce quindi in che senso, qui, Gesù Cristo e Buddha si accompagnino non solo a San Francesco, ma anche a Mazzini e a Gandhi. E queste sono le idee che Capitini espose nel suo scritto **Elementi di esperienza religiosa**, il quale, fatto conoscere da Luigi Russo a Benedetto Croce nel 1937, fu da questi subito inserito, come ho detto, nella « Biblioteca di cultura moderna » di Laterza, e rese noto l'autore nel mondo dell'antifascismo militante. Nella formazione politica dei giovani di quel tempo il libro ebbe efficacia profonda, e resta una delle cose migliori che egli abbia mai scritte.

Ma non vorrei — continua Capitini — che queste parole dessero l'impressione che la persuasione religiosa, che mi ero costituito, fosse una formazione culturale. Se la cultura mi giovò, per rendermi meglio conto del carattere leggendario di tanti « fatti » collocati dalla tradizione alle origini del cristianesimo, per articolare e prendere migliore coscienza degli sviluppi di una libera posizione religiosa, e per osservare più informatamente nell'orizzonte del mondo il tramonto delle vecchie posizioni religiose e politiche; sono certo che anche senza cultura sarei arrivato ai punti essenziali della mia persuasione religiosa, a cui tendevo, si può dire, da fanciullo, ma che le vicende della vita, unite come sono ai sentimenti e alla riflessione, mi fecero concretare: sapere della guerra, conoscere direttamente il dolore e insistentemente, soffrire l'esaurimento, l'insonnia, la fragilità fisica, sperimentare il male morale, non accettare la violenza, interessarsi ai singoli, vivere in povertà, tendere ad associarsi per lottare politicamente, possono essere anche in una persona senza speciale cultura, e loro mi hanno condotto ad una vita religiosa.

Anche questo è un motivo importante. Perché? Perché, di quanto è detto qui, noi ci dimentichiamo troppo spesso. Che cosa sta al fondo della nostra scelta morale, della nostra scelta di civiltà? Forse la circostanza che si conoscano certi fatti piuttosto che certi altri? Che si sia interpretata la storia in un certo modo? L'abito storicistico, senza dubbio, è cosa importantissima. Guai se non fossimo, nel senso giusto, storicisti, cioè se non sapessimo rievocare il passato, capire il passato: il che vuol dire anche capire perché ognuno ha fatto quello che ha fatto, ossia in che senso **nemo sua sponte peccat**, e quindi perché nessuno vada mai condannato come reprobato, anche se certe coercizioni possano occorrere nei suoi riguardi. Ma guai se, nello stesso tempo, noi crediamo che sia solo la considerazione del passato a dirci, in ultima analisi, quello che dobbiamo fare nel presente. Il passato ci offre tutte le indicazioni possibili,

ma ce le offre sempre strumentalmente: non ci dà mai l'indicazione della scelta fondamentale. Quest'ultima non scaturisce dalla conoscenza di singoli fatti: nasce solo dal rifiuto di tollerare il dolore altrui, dal sentimento del dolore altrui come più insopportabile ancora del dolore nostro, ossia come elemento costitutivo del dolore nostro in misura tale che non possiamo liberarci da quest'ultimo senza anzitutto liberare gli altri dalla sofferenza loro. Questa è una struttura dell'esperienza che vale oggi così come è valsa in qualunque momento del passato, e come sempre varrà in qualunque tempo possibile. Ogni civiltà non è che l'insieme delle strutture, l'insieme degli sviluppi, con cui i suoi componenti traducono in atto questa eterna scelta possibile: chi sceglie in questo senso opera civilmente, chi sceglie nel modo opposto opera contro la regola della civiltà, in ogni gradazione e in ogni forma immaginabile. Questa necessità permanente sta al di sopra (o al di sotto, quando si preferisca questo opposto linguaggio ideologico: tanto si tratta, in ogni caso, solo dell'opposizione di due metafore) della cultura di ogni società, sia come conoscenza storica di fatti, sia come conoscenza scientifica di tecnologie per operare sui fatti, sia come conoscenza di linguaggi per comunicare circa tutto ciò.

Quindi in un mondo come quello di oggi, in cui siamo sempre tentati di affidarci alle tecnologie per averne risposte ai nostri problemi, alle interpretazioni linguistiche per sapere come dobbiamo capirci, ai sistemi di logica credendo che siano essi a poterci dire che cosa è razionale e che cosa è irrazionale, alla storia del passato per capire che cosa dobbiamo fare nel futuro — in un mondo come questo, in cui siamo sempre esposti a simili tentazioni di sottrarci al dovere della scelta, che è l'individuale e personale responsabilità della nostra coscienza —, è molto importante che, con la franchezza di Aldo Capitini, qualcuno ci dica: — Ricordatevi che alla fine (cioè in ogni momento) quel che occorre è assumersi la propria responsabilità. — E responsabilità significa non tollerare ciò che non dev'essere tollerato, rifiutare ciò che dev'essere rifiutato, dire no a ciò a cui si deve dire no. Né questo può mai dipendere semplicemente dal fatto che si sia data una certa interpretazione, storica o scientifica, di quanto si è visto accadere nell'esperienza. Tali interpretazioni sono necessarie, ma non sufficienti: quel che ad esse deve sempre aggiungersi, come canone essenziale di giudizio, è la non tolleranza di ogni sofferenza altrui, che non si cerchi di rendere sempre più pariteticamente condivisa. L'intolleranza per l'ingiustizia, secondo la formula che usava Socrate, dicendo la stessa cosa con diverse parole. Comunque la si dica, quel che importa è capire che è sempre la stessa cosa, al tempo di Socrate, oggi, e in ogni immaginabile mondo futuro (al di là delle obiezioni di tutti quegli storicisti ingenui, che s'illudono di possedere una filosofia storicistica senza la trascendentale onnipresenza del loro stesso storicismo).

E qui interviene l'aspetto più propriamente religioso della cosa, sottolineato nell'ultima parte di questo scritto di Capitini sulla sua « persuasione religiosa »:

Quando incontro una persona, e anche un semplice animale, non posso ammettere che poi quell'essere vivente se ne vada nel nulla, muoia e si spenga, prima o poi, come una fiamma. Mi vengono a dire che la realtà è fatta così, ma io non accetto. E se guardo meglio, trovo anche altre ragioni per non accettare la realtà così com'è ora, perché non posso approvare che la bestia più grande divori la bestia più piccola, che dappertutto la forza, la potenza, la prepotenza prevalgano: una realtà fatta così non merita di durare. E' una realtà provvisoria, insufficiente, ed io mi apro ad una sua trasfor-

mazione profonda, ad una liberazione dal male nelle forme del peccato, del dolore, della morte.

Qui ci troviamo di fronte ad uno dei motivi più problematici, e in qualche punto addirittura più sconcertanti, del pensiero religioso di Capitini. Anche qui il motivo fondamentale è quello della non accettazione di cose che non si ritengono giuste, e di un'attività conseguente (vedremo poi quale può essere quest'ultima, o come possiamo pensare che Aldo Capitini se la prospettasse). Al livello, intanto, di questa scelta valutativa di fondo, nessun sorriso ironico è veramente giustificato. Si è tentati, certo, di sorridere: qualche volta anche noi amici di Capitini eravamo inclini a farlo. Ci sembrava che il carissimo Aldo pretendesse, in questo caso, un po' troppo. Il pesce più grosso si ciba di quello più piccolo: ma si può evitarlo? Se questo non accadesse, molte situazioni biologiche ed ecologiche, sulla Terra quale è oggi, si disasterebbero. In parecchi casi salvare una certa specie di animali più piccoli dalla crudeltà predatoria di una specie di animali più grossi significherebbe, viceversa, condannare all'estinzione quest'ultima specie.

Tuttavia, è questo davvero un argomento che chiude la discussione? Forse che la civiltà è qualcosa di diverso, nella sostanza, dall'evitare che i più forti si cibino a spese dei più deboli? Civiltà significa continuo e progressivo sforzo di salvare i piccoli dalla prepotenza ferina dei grandi. Nei casi testé citati, è estremamente difficile il farlo, e certo non basta il deplorare quanto accade. Tutto ciò è giusto; e in tal senso una certa nota utopistica è senza dubbio presente in questo aspetto del pensiero di Capitini. Ma, intanto, l'osservare che « una realtà fatta così non merita di durare », è in ogni caso più saggio, e più filosoficamente valido, che il ripetere, poniamo, con Hegel che « il reale è razionale e il razionale è reale ». Anche quest'ultima formula, sappiamo bene, va interpretata a dovere, con la massima attenzione per tutto ciò che in fondo Hegel intendeva dire, limitando con la sua ragionevolezza il senso di quell'asserzione clamorosa: ma ciò non toglie che, asserzioni per asserzioni, siano sempre più utili quelle richiamanti gli uomini all'eterno dovere di sempre migliorare la convivenza di ogni sofferente possibile, che quelle atte ad assopirli nel beato convincimento che la divina realtà del cosmo è meglio lasciarla stare com'è. Se davvero il razionale fosse reale, e il reale fosse razionale, potremmo andarcene a dormire, perché non ci sarebbe niente da fare. Tutto ciò che facciamo al mondo, lo facciamo in quanto riteniamo che certe cose non siano abbastanza razionali, e debbano diventare migliori per opera del nostro intervento. La scelta fondamentale è sempre quella del meglio contro il peggio, e per essa sono necessarie, ma non sufficienti, le interpretazioni storiche o scientifiche o economiche o sociologiche o logiche o semantiche della realtà. Tutte queste sono come la legna senza cui non si può accendere il fuoco nel caminetto: ma essa non s'infiama senza la scintilla della volontà morale, di creare una convivenza nella quale i deboli siano sempre più difesi dalla ferinità dei forti.

Qui c'è, però, qualcosa di più. Non voglio certe distinzioni, non voglio che certe vite abbiano termine. Si presenta, allora, il problema della morte, che è, per un certo aspetto, il problema dei problemi. Capitini si ribellava all'idea che una persona soffrisse come malata, come folle, non diversamente da come si ribellava all'idea che una persona morisse. Quindi egli diceva: — Non accetto la morte; considero i morti come compresenti a me non meno che i vivi. —

Ora, che vuol dire « li considero compresenti »? Che cos'è questa « compresenza », intorno alla cui idea tanto si è affaticato il pensiero di Capitini? (uno degli ultimi suoi libri è appunto intitolato **La compresenza dei morti e dei viventi**). Evidentemente, non è una compresenza per cui coloro che sono morti risuscitano, nel senso letterale del termine; ma certamente è una compresenza per cui in qualche modo essi continuano a vivere con noi, p. es. nel senso stesso per cui si dice che la ricostruzione storica fa rivivere il passato, e che il ricordare i defunti è un farli rivivere. Ma il dire che questa teoria della compresenza non sembra risolvere in **obiecto** il problema della morte e dell'immortalità (e che allora, in questo senso, una teoria tradizionale dell'immortalità — poniamo la teoria della resurrezione in senso cristiano — sembra fornire una soluzione più concreta) non è un contraddire sostanzialmente quello che Capitini intende.

Quello che egli vuol dire (credo si possa interpretare così questo che è veramente uno dei punti più difficili della sua visione delle cose) è in fondo questo: — Quale che sia il modo in cui noi riusciamo a far essere presenti a noi coloro che per loro conto non sono più capaci di « farsi vivi », questo modo dobbiamo attuarlo, ed attuarlo sempre di più. Con la nostra volontà di compresenza, non dobbiamo rassegnarci all'assenza altrui. — A pensarci bene, non c'è nulla di incongruo in tutto questo. Se i morti non muoiono del tutto, ciò accade appunto perché noi non vogliamo che siano morti: cosicché il dire che l'apertura è questo non volere che siano morti non è la semplice espressione di un desiderio vago e irrazionale. E' l'indicazione di una via, che ha tutto il suo valore morale; come una sorta di estensione, al di là degli stessi confini della vita, di quella regola di far vivere l'esperienza altrui dentro l'esperienza propria, da cui è sempre dipesa e sempre dipenderà ogni civiltà del convivere.

Questa è l'apertura religiosa fondamentale, e così alle persone, agli esseri che incontro, resto unito intimamente per sempre qualunque cosa loro accada, in una compresenza intima, di cui fanno parte anche i morti; i quali non sono né finiti né stanno a fare cose diverse da noi, ma sono uniti a noi, cooperanti, a fare il bene, i valori che facciamo e che nessuno può vantarsi di fare da sé. Così anche chi è, per ora, sfinito, pallido, infermo, e pare che non faccia nulla d'importante; anche chi è sfortunato, pazzo (per ora), è una presenza e un aiuto unito a tutti.

La religione è semplicemente un insieme di pensiero e di azione, di principi e di atti (che possono anche accrescersi e variare) allo scopo di preparare e formare in noi l'apertura religiosa. Ma ciò che conta non è di avere sempre la religione, ma che venga una realtà liberata che comprenda tutti; e perciò incontriamo ogni persona, ogni essere, senza l'apprensione che possa finire, e con la gioia di essere in séguito sempre più uniti e cooperanti, verso delle realtà aperte che non possiamo descrivere.

Anche qui, per un verso, ci si può chiedere: — ma in che senso i morti continuano ad operare? — Per altro verso, però, si può ben rispondere che se c'è una cultura del passato, essa in tanto sussiste in quanto le voci degli antichi continuano ad essere voci viventi, in quanto ciò che essi hanno fatto continua ad essere efficace; in questo senso, quindi, essi « non sono finiti », né « fanno cose diverse da noi, ma sono uniti » e « cooperanti » con noi. Può darsi che questa interpretazione che sto dando sia di tipo un po' troppo crociano per il gusto di Capitini: d'altronde, essa richiama la filosofia crociana solo nell'aspetto per cui essa è una metodologia della **historia rerum gestarum**, e non già in quello per cui è una

teoria dello Spirito Assoluto, in cui gli individui sopravvivono soltanto come sue **res gestae**. Una simile soluzione hegelianeggiante non poteva certo soddisfare Capitini, come non soddisfa nessuno che non sia disposto ad accettare l'esistenza di una Ragione Cosmica, o di uno Spirito del Mondo, divini eliminatori di ogni difficoltà.

Certo, anche il motivo più propriamente escatologico si fa valere, qui, con qualche insistenza. Ma la frase finale opera in certa misura da correttivo. « Realtà aperte che non possiamo descrivere »: questo significa che mentre non sappiamo quali saranno, quel che importa, comunque, è il nostro volere che ci siano, « che venga una realtà liberata che comprenda tutti ». Questo sembra contraddittorio rispetto al principio che ciò che importa, quanto alla « realtà liberata », non è tanto che essa venga quanto che noi la vogliamo: ma Capitini avrebbe forse ragione di ribattere che in questo caso il volere che qualcosa accada, se poi esso veramente non accadrà, risulta per ciò stesso impoverito. Noi non sappiamo quando accadrà, non sappiamo — a rigore — nemmeno se accadrà; ma se questa intrinseca incertezza circa il suo accadere dovesse infirmare l'ancora più intrinseca nostra fede che quello che facciamo non è sterile, allora dovremmo dire, al contrario, che sappiamo che accadrà. Insomma questo elemento di fiducia escatologica viene ad essere coalescente con la stessa volontà di apertura religiosa.

Abbiamo così letto per intero lo scritto **La mia persuasione religiosa**, e cercato di interpretare i vari temi della « religione aperta » di Capitini. In che senso, ora, possiamo dire che questa sua problematica religiosa si sia poi più specificamente determinata rispetto al tema della nonviolenza, e agli altri problemi politici e sociali contemporanei?

La « religione aperta », abbiamo visto da questa analisi, è, diceva Capitini, l'atteggiamento di apertura al tu. Egli lo designava, talvolta, anche con quel linguaggio contestato di metafore linguistiche, che è un prodotto della contemporanea infatuazione per i problemi semantici: lo chiamava, infatti, non solo, un « aprirsi al tu », ma anche un « dire tu ». Naturalmente, questa non è altro che una metafora: non importa infatti dire « tu », importa sentire l'altro come tu, cioè sentire l'altro nell'assoluta autonomia della sua presenza. Ogni altro, in quanto tale, è un centro autonomo dell'universo: io debbo cercare di capirlo, e in questo mio sforzo di capirlo consiste appunto la mia apertura. Ma quest'opera per indurre all'apertura, questa educazione all'apertura, è sufficiente a crearla? Che cosa accade quando, in luogo di comportamenti aperti, abbiamo luogo comportamenti incompatibili con questo ideale? Che cosa accade quando io mi apro ad un'altra persona, la quale a sua volta non si apre ad altre? Debbo soltanto comprendere questa situazione, debbo soltanto intendere questa altrui esigenza, o essa dev'essere da me diretta verso la comprensione di esigenze ulteriori? In altri termini: l'azione per questa « religione aperta » può svolgersi soltanto sul piano della persuasione, o deve anche farsi azione politica?

Non è un caso che Capitini parlasse così spesso dell'essere persuasi, si definisse appunto come un « persuaso ». Con ciò egli sottolineava, a ragione, come ciò che ultimamente conta sia l'essere persuasi, l'essere convinti liberamente di certi valori, e in conclusione della necessità di capire gli altri. Ma se gli altri non sono persuasi? Se gli altri agiscono contro questa etica della persuasione, e contro la conseguente regola della pariteticità, implicita nell'ideale della persuasione? Come si fa ad educare, quando ci si trova di fronte alla for-

za organizzata altrui? Questo è uno dei punti più delicati nella ricostruzione della esperienza, e della filosofia, di Capitini, perché non par dubbio che, nel suo animo, egli si sia spesso sentito molto diviso di fronte a questo.

Il suo ideale è l'ideale del maestro che persuade, e che persuade a persuadere. Questo educare religioso è così anche educare etico-politico, perché è educare ad essere educatori morali e politici, non soltanto ad essere educatori religiosi. Questo va sottinteso, perché su questo piano sarebbe erroneo dire che questa è soltanto educazione religiosa, e non anche educazione etica e politica fondamentale. Ma **quid faciendum** quando ci si trova di fronte a una forza politica, che non si lascia educare? Capitini avvertiva chiaramente questo problema. Durante tutto il periodo della battaglia antifascista, egli sentiva che il fascismo doveva essere abbattuto, perché era vano sperare che si persuadesse ed educasse. Ma sapeva insieme che, per suo conto, non avrebbe mai agito con la violenza per abbattere quella forza, perché sentiva come sua propria la funzione educativa, l'educazione politica, e non la lotta politica.

Durante tutto il Movimento Liberal-socialista, infatti, Capitini fu un grande organizzatore. Si preoccupava che in ogni possibile città ci fosse un centro attivo, magari un piccolo gruppo di persone, e che queste fossero messe in collegamento con altre. Fu il paziente tessitore di una vasta rete di resistenza ideale, con un'opera costante, che largamente contribuì a formare la coscienza politica della classe dirigente della nuova democrazia italiana. Quando invece, dopo la Liberazione, sorse il problema di trasformare il movimento in un partito, cioè di trasformare un'organizzazione per l'educazione politica in un'organizzazione per il conseguimento e l'esercizio del potere politico, allora l'incertezza di Capitini fu più o meno quella di tutti noi, che eravamo stati con lui e che in fondo, non essendo affatto sicuri della nostra inclinazione, e attitudine, a diventare politici di professione, finivamo per non porci neppure quel problema.

Così, quando il Movimento Liberal-socialista e « Giustizia e Libertà » e altri gruppi antifascisti si unirono in quel partito politico che poi si chiamò Partito d'Azione, la distinzione delle vie fu netta. Capitini rifiutò decisamente di entrarvi, giustificando ciò col timore di un certo spirito borghese e conservatore che temeva ormai dominante nei suoi quadri (ed è curioso che egli lo vedesse impersonato in individui in realtà assai diversi l'uno dall'altro, come Federico Comandini ed Ugo la Malfa, nessuno dei quali d'altronde poteva dirsi dominato da preoccupazioni di conservatorismo borghese). Ma questa, in fondo, non era la giustificazione più autentica di tale suo astensionismo: in realtà quello che Capitini non sentiva era proprio l'organizzazione politica per l'esercizio del potere, implicando essa, evidentemente, tutto quell'altro aspetto della politica, che magistralmente anche se unilateralmente ha messo in valore Croce rievocando il grande insegnamento di Machiavelli. Se si vuole organizzare un potere, bisogna anzitutto desiderarlo; bisogna volere il potere, bisogna desiderare il dominio, bisogna quindi agire in conseguenza per conquistarlo e per tenerlo: con tutto ciò che di negativo, di contrastante rispetto all'idea della pariteticità degli interessi di tutti, è implicito in questa esigenza di esercitare un'autorità su altri.

Al pari di Capitini, tanti di noi non sentimmo abbastanza questa esigenza, non possedendo, evidentemente, la necessaria aggressività, il gusto di battere avversari sia

pure soltanto nella lotta democratica. E in ciò fu una nostra deficienza, perché bisognava ben sentire anche quell'aspra ambizione di potere, se si volevano raggiungere scopi politici ad una scadenza relativamente prossima. Certo, Capitini avrebbe sempre potuto rispondere: — Io non mi preoccupo tanto che certe cose arrivino a breve scadenza. — In fondo è la stessa cosa che dice Gesù Cristo a San Pietro, quando gli vieta di usare la spada per difenderlo. A chi agisce col potere dello Stato, non occorre opporsi, perché agisce secondo le regole di questo mondo: mentre Gesù Cristo dice: — Il mio regno non è di questo mondo. — Capitini non avrebbe detto che la sua prospettiva non era di questo mondo, ma probabilmente avrebbe detto che non era di questo secolo, che era piuttosto del tempo in cui non ci sarebbe stato più bisogno di coercizione, nemmeno di quella legale dello Stato. Quindi non dobbiamo (egli pensava) preoccuparci troppo di organizzare il potere politico in modo che eserciti la coercizione legale dello Stato nella forma più civile possibile. Lo faranno altri, non lo facciamo noi, perché noi ci occupiamo di un ambito più fondamentale della realtà, cioè di quella sfera profonda dell'influsso reciproco fra gli uomini, che è il mondo della persuasione.

Di tutto questo si scorge allora il nesso coi vari aspetti specifici dell'attività organizzativa di Capitini. Anche nel suo ultimo scritto, più volte ricordato, egli ha detto una cosa che soleva spesso ripetere, e che noi sentivamo insieme come giusta per un verso, e per altro verso non coerente con quel rifiuto della politica, da cui egli mostrava di non voler derogare. E' noto che una delle cose che egli ha, più curate, specialmente nei primi tempi dopo la Liberazione, sono stati i C.O.S., i Centri di Orientamento Sociale. Erano assemblee popolari, per lo più di piccole città, nelle quali, al di fuori delle forme strutturali specifiche del Consiglio comunale, e insomma dell'organizzazione municipale del potere pubblico, i cittadini interessati intervenivano liberamente per discutere, di volta in volta, i problemi della comunità, imparando a capirli e a sentirli. Essendo i C.O.S. apolitici, non venivano troppo aiutati dai partiti: e Capitini si lamentava, specie coi partiti laici e di sinistra: — Voi trascurate i C.O.S.: ma se ci fossero tanti C.O.S. quante parrocchie, le prospettive democratiche e sociali sarebbero in Italia molto migliori. — Certamente. Ma quanto tempo c'era voluto per avere tante parrocchie? Quanta disciplina, e quanto esercizio di potere disciplinare, e quindi anche politico, da parte di una Chiesa che non era una pura società di persuasi e di consenzienti, ma aveva adottato, fin da principio, la regola del **compelle intrare**? E perfino se la cosa più efficace fosse stata il puro esercizio del potere persuasivo, era occorsa quasi una ventina di secoli, per avere un'Italia così fittamente organizzata in parrocchie. La prospettiva capitiniana rischiava di diventare remotissima, salvo che fosse intervenuta quella forza dello Stato moderno, di cui Capitini diffidava proprio per la sua riluttanza alla competizione per il potere politico.

Lo stesso vale per quanto concerne il problema più specificamente giuridico-costituzionale, che implica ogni concezione politica della nonviolenza. Capitini è stato il maestro della nonviolenza in Italia, ed uno dei principali maestri del pensiero nonviolento nel mondo. Che il metodo della nonviolenza abbia una grande importanza è provato, d'altronde, dalla rapidità con cui esso si è ultimamente diffuso, nelle situazioni più varie. Molte forme di contestazione sono state caratterizzate, in tante parti del mondo, dall'uso di tecniche di protesta nonviolenta. Lo stesso fatto che si sia sen-

tita la contestazione nonviolenta in certe università come particolarmente efficace per aggirare le difese della « società borghese » derivava dal suo attuarsi in quel mondo della scuola, che per definizione era il mondo della libera persuasione, dove ogni docente si sarebbe sentito in contraddizione con sé stesso se avesse dovuto far lezione coi poliziotti ai lati della cattedra. Era, insomma, su altro piano, lo sfruttamento di una situazione analoga a quella in cui aveva potuto svolgersi l'azione di Gandhi, grande maestro di Capitini, così come di ogni altro « nonviolento » nel mondo.

Senonché, il metodo nonviolento sperimentato con successo da Gandhi presupponeva una certa costituzionalità obbiettiva della situazione. Se Gandhi avesse attuato la disobbedienza civile in un'India dominata da Hitler, sarebbe stato, ovviamente, liquidato in quattro e quattr'otto. Ciò che ha permesso a Gandhi di portare alla vittoria i metodi della nonviolenza è stata la profonda costituzionalità della tradizione inglese, che operava perfino in India: costituzionalità per la quale un certo tipo di protesta e di dissenso, un certo tipo di non conformismo e di disobbedienza civile, era largamente possibile, senza che incontrasse immediatamente l'opposizione dello Stato. Solo nel quadro di una simile costituzionalità democratica può insomma attuarsi la tecnica nonviolenta, l'azione di resistenza passiva: che è poi passiva fino a un certo punto, perché è una disobbedienza civile, dove la parola civile è appunto ambivalente essendo civile quella disobbedienza in quanto fondata su una civile costituzione e quindi legalmente giustificata, ma altresì non del tutto civile in quanto disubbidienza a qualcosa che la legge vorrebbe invece fosse rispettato. C'è quindi — non sembri forte la parola — una certa equivocità giuridico-costituzionale nella teoria della nonviolenza. Da un lato, in essa, ci si appella alla costituzionalità, dall'altro si agisce negativamente rispetto ad essa.

Il che, naturalmente, sarebbe giustificato, se si trattasse di agire in senso rivoluzionario rispetto al « sistema ». Per chi non crede alla validità della presente costituzione dello Stato, qualunque mezzo è buono per abbatterla, cosicché, se non si può abbatterla con la rivolta armata, si cerca di farla cadere con metodi di nonviolenza. Ora Capitini non ha mai assunto questa posizione rivoluzionaria: per lui la nonviolenza era piuttosto un diverso metodo per inserire sempre più libertà nel quadro della costituzionalità democratica, e operando non con la forza ma con la persuasione. La ambivalenza resta bensì in questo tendere all'abolizione di ogni forza crescente dello Stato, pur accettando la sua protezione costituzionale per tanti aspetti dell'azione stessa. Ma la forza di tutto questo è nella prospettiva ideale del futuro, nella prospettiva d'una convivenza in cui non occorra più coazione.

Dire questo, d'altronde, è dire anche che in Capitini, grande lettore antiecclesiastico del Vangelo e dei Profeti, c'è una profonda ispirazione di natura profetica: la profezia di un mondo migliore, in cui non regnerà più Bia, ma Peithó, — non lo Stato della disciplina, o il non-Stato della violenza, ma la libera condizione della persuasione reciproca. Questo è il messaggio di Capitini, e può suonare utopistico, come ogni profezia: ma è una profezia molto più fondata dell'opinione di chi continuasse a vedere intrinseche alla storia le guerre e le sconfitte, le prepotenze e le sopraffazioni, magari seguendo per ciò le teorie di qualche grande pensatore, il quale ritenesse di avere dialetticamente dimostrato che tra persuasione e coazione non c'è nessuna differenza.

Guido Calogero

Continua il dibattito

Sulla Carta del Movimento

Perché vogliamo formulare una nuova dichiarazione ideologico-programmatica per il Movimento?

Intuiamo l'enorme potenzialità culturale (uso questa parola per riassumere tutti gli aspetti sociali, politici, scientifici e morali di civiltà, della realtà umana) contenuti nel principio della nonviolenza.

Questa potenzialità deve diventare dinamica, esplicitarsi in idee e in scelte, dar luogo ad azioni sul piano intellettuale e sul piano pratico. Il principio deve articolarsi in un corpo di idee esperienze strumenti per raggiungere lo scopo di modificare, migliorare la realtà. Tra il principio della nonviolenza e l'universo delle sue implicazioni e applicazioni mettiamo la Carta del Movimento, non così sintetica come un principio né così analitica e vasta come un universo culturale.

Poi un'altra ragione. Ognuno individualmente ha la sua ideologia e il suo programma pratico, diverso da tutti gli altri in qualche aspetto; costituiscono la sua personalità che è distinta, inconfondibile. Il Movimento è un incontro per lavorare insieme, c'è bisogno di una base comune, ideologica e programmatica: la Carta del Movimento deve polarizzare il nostro lavoro, indirizzarlo su alcuni obiettivi comuni pur lasciando a ciascuno la sua autonomia, la sua personalità.

Terza ragione. Quanti di noi hanno le idee perfettamente chiare, vedono con purezza cristallina che cosa fare e come farlo?

Perché l'idea nonviolenta ci ha toccato? C'è una tensione morale che preme, un amore-pietà per una umanità di fratelli e sorelle che soffrono, un imperativo della coscienza. Senza almeno una di queste motivazioni la scelta nonviolenta è insincera; ma qualcuna di quelle stesse motivazioni può essere alla base di scelte violente.

Un esempio per tutti: che cosa ha spinto Che Guevara o Camilo Torres alla guerriglia se non una tensione morale? Ci occorre essere convinti, e in grado di convincere, che la nonviolenza è il metodo migliore, anzi l'unico, per strappare l'umanità dalle sue sofferenze. Questo per molti è una fede, per alcuni anche una percezione razionale più o meno chiara. La fede ci è indispensabile, ma per convincere gli altri dobbiamo poter dimostrare sul piano delle idee la superiore efficacia della via nonviolenta. Ciò significa continuare, far evolvere il lavoro da altri iniziato per renderlo sempre più perfetto, sempre più adeguato alla realtà che viviamo e che a sua volta evolve giorno per giorno. Scrivere una Carta del Movimento è un momento di tale programma, una occasione di lavoro.

Ci sono altre ragioni? Per ora non so, veniamo alla Carta.

Da quanto finora è stato detto mi sembra esserci una buona concordanza sullo schema della Carta stessa, cioè:

- a) chi siamo e cosa ci proponiamo;
- b) le direttrici su cui vogliamo lavorare;
- c) il metodo di lavoro.

Questo schema mi sembra soddisfacente, quali i contenuti con cui riempirlo? Ritengo siano tanto importanti le idee che vi metteremo quanto il modo con cui ve le metteremo; nel senso che alla loro formulazione è necessario e richiesto il contributo di tutti. E' il modo nonviolento di formulare una ideologia o un programma comune, in modo che ciascuno possa sen-

tire la cosa in qualche modo sua, perché ha dato una mano a farla anziché riceverla già fatta. E' quanto ci aspettiamo dai lavori del congresso, e chi non potrà venire mandi un pezzo di carta con le sue idee, così che si possano tenere in conto.

Dirò ora che cosa penso delle proposte finora presentate, in particolare a firma Nobilini.

Punto a): chi siamo e che cosa vogliamo. Personalmente sono convinto che siamo un Movimento, cioè un confluire da più parti, in modo aperto e autonomo, su un comune lavoro. Capisco e condivido le idee che possono suggerire l'espressione « Servizio » ma ritengo l'espressione Movimento più calzante la nostra realtà.

Che cosa ci proponiamo? Per prima cosa la pace, quella vera piena interiore, per la umanità. Non credo che gli Stati Uniti del mondo, l'unità linguistica politica economica, siano scopi irrinunciabili; nel senso che la loro attuazione non produrrà necessariamente la pace. Ritengo invece, rovesciando i termini del problema, irrinunciabile perseguire un'unità spirituale a livello mondiale nell'obiettivo comune di una vera pace, in quanto ciò è veramente importante e produrrà di conseguenza tutto il resto, secondo le necessità e le condizioni del momento.

Circa il punto b): direttrici su cui lavorare; sono sostanzialmente d'accordo con lo schema di Nobilini, specie per la suddivisione del lavoro in quattro sfere concentriche: internazionale nazionale locale personale. Ciò mi sembra riflettere bene le tendenze emerse già nell'ultimo congresso.

Non condivido affatto il rifiuto dello sciopero e del boicottaggio come mezzi di azione nonviolenta. Entrambe queste manifestazioni di dissenso possono essere organizzate e condotte in modo nonviolento e sono da considerarsi fra gli strumenti più validi di azione. Ci sono casi in cui lo sciopero danneggia degli innocenti e casi in cui riduce semplicemente i dividendi degli azionisti. Lasciamo che siano gli interessati a decidere caso per caso e secondo coscienza i modi dello sciopero o del boicottaggio ed entrambe queste tecniche restino nella nonviolenza. A Milano, intorno al 1848, la gente non fumava per boicottare l'erario del governo austriaco: non è, questa, nonviolenza? C'è infine la proposta di condannare esplicitamente guerriglia e rivoluzione violenta. Non sono il nostro metodo, né lo approviamo, ma non infrequentemente entrambi i fenomeni hanno diritto alla stessa valutazione morale di una guerra difensiva; sono la risposta ad una aggressione; forse non evidente ma estremamente reale, subita da una classe sociale.

Esiste la guerra difensiva? Se esiste, bisogna condannarla nella nostra Carta? Se non esiste, se la corresponsabilità è sempre presente, che senso ha la condanna morale di un'aggressione? La mia sensazione è che questa problematica non sia ancora ben chiara e risolta, per cui propongo che la Carta usi semplicemente l'espressione « opposizione alla guerra » senza entrare nei dettagli se questa guerra è aggressiva o difensiva o partigiana o rivoluzionaria.

A parte sarei invece molto lieto di discutere la questione, specie attraverso le pagine di Azione nonviolenta, con chi volesse dirci come la pensa su questo punto.

Carlo De Marzo

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

Uno stage sulla scuola secondaria superiore

Dal 23 al 29 agosto si è svolto a Castel Rigone (fraz. di Passignano sul Trasimeno) lo stage sulla scuola secondaria superiore organizzato dalla Fondazione « Centro Studi Aldo Capitini », che era stato annunciato nel supplemento al n. 4, 1969 di « Azione nonviolenta ».

Il successo di questo stage è dimostrato già dal fatto che tutti hanno richiesto che il lavoro in esso condotto abbia un seguito: soprattutto con un nuovo stage da tenere l'anno prossimo nello stesso periodo e nella stessa località (dato che anche il soggiorno è stato gradevole). Poiché è sembrata troppo lunga l'attesa di un anno per ritrovarci di nuovo, è stato proposto un incontro di un giorno o due, da tenere a Perugia durante le vacanze di Natale; in esso ciascuno potrebbe riferire sulle esperienze compiute nella sua classe nel corso del primo trimestre e sui risultati ottenuti.

La Fondazione si impegna ad organizzare questo incontro, del quale darà notizia tempestivamente.

Intanto — senza escludere la possibilità di una più ampia pubblicazione sui lavori dello stage — diamo in queste pagine del supplemento « Il potere è di tutti », una prima presentazione sintetica della materia trattata nello stage e delle tesi che sono state dibattute su ciascun argomento.

I temi trattati — a cui corrisponde l'ordinamento della materia in queste pagine — sono stati:

- I - I contenuti dell'insegnamento;
- II - I metodi: la lezione, il dialogo, il lavoro di gruppo;
- III - I libri di testo;
- IV - La valutazione, gli esami;
- V - La riforma della scuola secondaria superiore;
- VI - I sindacati della scuola, i gruppi e i movimenti degli insegnanti;
- VII - I rapporti scuola-famiglia;
- VIII - La posizione degli insegnanti di fronte al movimento studentesco.

vale a dire quelle linee che servono ad organizzare i contenuti che costituiscono un certo campo del sapere, in modo che il giovane, avendo un possesso abbastanza chiaro e sicuro di queste strutture, sia in grado di generalizzare ciò che apprende, cioè di poterlo applicare ad altre situazioni, ad altri contenuti con i quali via via entrerà in contatto.

E' stato anche obiettato, alla tesi suddetta, che nella scuola secondaria superiore, data l'età e il presumibile livello di maturità dei giovani, già la cultura dovrebbe essere un'« occasione » che metta in moto un processo di apprendimento, senza che si debba ricercare questa occasione in eventi contemporanei, capaci di colpire, per la loro drammaticità, l'attenzione del ragazzo.

Si è ricordato che l'insegnante ha un programma ministeriale che deve svolgere in un anno e ciò non gli consentirebbe, anche ammesso che fosse un'operazione culturalmente e didatticamente valida, di abbandonare l'ordine oggettivo di sistemazione di una materia (nel caso delle discipline storico-umanistiche, l'ordine storico) per seguire invece un ordine « psicologico », cioè quello secondo cui un problema può sorgere e maturare nella mente dell'alunno. Nello affermare ciò, si è però riconosciuto che la cosa più importante oggi, per un insegnante, è di uscire da quella logica manualistica o di successione anodina di problemi che oggi caratterizzano largamente il lavoro nella scuola secondaria superiore; uscire da quella logica per isolare, attraverso un colloquio con la classe, alcuni problemi importanti che vengano sentiti dalla classe stessa: questo senza abbandonare l'ambito del programma prescritto per quell'anno di corso.

Metodo storico-critico e metodo tecnico-operativo

Nella discussione, di cui sono stati riportati i termini fondamentali, un motivo è stato sempre presente: quello della positività del metodo storico-critico (interpretare gli eventi, i concetti, i valori alla luce della situazione storica in cui si sono verificati o affermati; cogliere la loro genesi e la loro evoluzione) e della superiorità di esso sul metodo che è stato chiamato tecnico-operativo (un sapere che nasce dalle esigenze dell'azione e che è esclusivamente finalizzato al fare).

Chiarificazione della tesi iniziale e ricerca di indicazioni operative per gli insegnanti

La discussione ha portato ad una chiarificazione della tesi esposta all'inizio ed alla individuazione di cambiamenti che siano attuabili subito dagli insegnanti, cioè anche nelle attuali strutture scolastiche.

E' stato chiarito che, quando si proponeva di prendere il presente come contenuto iniziale dell'insegnamento collocando il passato come un termine a cui giungere seguen-

I - I CONTENUTI DELL'INSEGNAMENTO

La dimensione temporale dei contenuti d'insegnamento

Il problema è stato impostato in termini di riferimento temporale dei contenuti dell'insegnamento ed è stata proposta alla discussione la tesi che questi debbano appartenere al presente e non al passato, in quanto tale: cioè, è stato proposto di partire da fatti, situazioni, orientamenti culturali del presente per risalire poi da questi al passato, quindi alla « storia » quando le necessità di comprensione approfondita e critica di quei fatti, situazioni, ecc. lo richiedono.

Accanto a questa dimensione del presente è stato proposto di considerare, nella scelta dei contenuti, quella del futuro, intendendo con ciò quella dimensione verso la quale i giovani, gli studenti dovrebbero tendere in modo critico. E' stata cioè proposta, come base di discussione, una concezione della scuola, dello studio, dell'apprendimento come possibilità di una presa di contatto sicura, consapevole e critica delle situazioni culturali e sociali nelle quali siamo inseriti, in vista di quelle trasformazioni che possono apparire più desiderabili; è stata proposta, in altre parole, una concezione dell'apprendere, del conoscere come legati al fare.

La motivazione dell'apprendimento

Tale tesi è stata giustificata con la necessità di fondare il lavoro scolastico, in particolare l'apprendimento, su motivazioni sicure, forti, che andrebbero cercate nel bisogno, da parte dei ragazzi, di chiarificare

quei problemi, che la realtà storica e sociale, e la situazione familiare e psichica pongono loro; e, prima ancora, nel bisogno di essere attivi, di fare, di intervenire (o nella necessità oggettiva che i ragazzi siano tali).

Che i contenuti della scuola secondaria superiore siano caratterizzati nel modo sopra indicato, affinché si realizzino efficaci motivazioni all'apprendimento, è sembrata l'esigenza fondamentale a chi proponeva questa tesi, perché nella scuola secondaria superiore in modo particolare, la mancanza di motivazioni all'apprendimento nella grande maggioranza degli alunni di una classe è la causa principale della grave crisi che essa attraversa.

Occasionalità, spontaneismo e struttura

Alla tesi suddetta è stato opposto che, partendo dal problema, dall'interesse del ragazzo, qualunque esso sia inizialmente, si ricade in quello spontaneismo che è stato un limite di una parte dell'attivismo pedagogico. Non è costruttivo — è stato detto — che il punto di partenza dell'apprendimento sia un'occasione, capace di far presa sul ragazzo e che da essa ci si debba volgere al sapere storico, nella misura in cui questo è necessario per inquadrare ed approfondire la comprensione di quel dato di partenza, per es. un evento storico presente, come la guerra del Vietnam o il contrasto tra Arabi ed Ebrei o quello tra cattolici e protestanti nell'Ulster. Il compito della scuola dovrebbe essere invece quello di far acquisire le strutture delle singole scienze,

do l'esigenza di comprensione del presente, non si intendeva stravolgere ad ogni costo e in ogni caso l'ordine storico per sostituirvi quello dettato dalle motivazioni di colui che apprende. Si era invece mossi dalla preoccupazione della mancanza, frequentissima negli studenti di scuola secondaria superiore, di interesse per i contenuti proposti dalla scuola, e di partecipazione al lavoro scolastico.

Il calore di vita, l'alacrità, la partecipazione di **tutti** i ragazzi di una classe dovrebbe essere insomma, per l'insegnante, il « termometro » che misura la validità o meno del lavoro che si compie, quindi anche dei contenuti dei quali ci si occupa.

Il valore di questa indicazione può meglio apparire se si pensa che l'insegnante

dovrebbe riuscire ad instaurare un rapporto intellettuale ed umano con tutti i suoi alunni, dovrebbe riuscire ad averli tutti vivi e partecipi al lavoro: non c'è nessuna ragione « obbiettiva » perché ciò non avvenga e, in tutti i casi in cui non avviene, l'insegnante deve imputare a sé stesso l'insuccesso della propria opera. Naturalmente, dicendo ciò, non si ignorano le difficoltà che in molti casi bisogna affrontare, ma queste difficoltà dovrebbero far moltiplicare gli sforzi (di comprensione, di preparazione culturale, di impegno di energie e di tempo, di inventività). Non si può scherzare con la sorte di un giovane, sul quale l'insegnante ha sempre un'influenza (buona o cattiva) che in qualche caso può essere anche notevole.

II - I METODI: LA LEZIONE, IL DIALOGO, IL LAVORO DI GRUPPO

La ricerca sul metodo si propone d'individuare il modo più valido di compiere il lavoro scolastico tenendo presente quegli aspetti del lavoro che compiono insieme gli insegnanti e gli studenti, gli insegnanti per loro conto come preparazione e gli studenti da soli come studio. La pedagogia moderna tende a unificare i due aspetti **insegnamento-apprendimento** in un unico processo. Questa indicazione metodologica comporta un prolungamento del tempo di lavoro dell'insegnante con l'alunno e quindi la scuola a pieno tempo. Circa le forme di realizzazione del pieno tempo, non si possono qui dare indicazioni operative, cioè attuabili subito dagli insegnanti perché il « pieno tempo » richiede un cambiamento radicale delle attuali strutture scolastiche. Risulta però possibile fin da questo momento indicare dei cambiamenti nel modo di « fare la lezione », l'interrogazione, ecc.

La lezione

Il momento del lavoro scolastico indicato con questo nome corrisponde alla comunicazione da parte dell'insegnante di un certo sapere all'alunno che lo riceve. Questa lezione-comunicazione di un sapere « a freddo » viene criticata decisamente per i seguenti motivi: a) la scarsa partecipazione degli alunni al processo dell'acquisizione del sapere; b) l'atteggiamento passivo, puramente ricettivo dell'alunno fa sì che questo non impegni concretamente la sua intelligenza critica; quello che impara rischia di restare estraneo ai suoi interessi; c) le ore di lezione permettono la disattenzione degli alunni, la evasione dalla situazione in cui si trovano perché lo studio viene fatto poi a casa sugli appunti della lezione o sul manuale. Il danno più grave consisterebbe in questo spreco di tempo, nella disattenzione della maggior parte degli alunni nelle ore di scuola.

La lezione potrebbe avere un suo posto nel lavoro scolastico se intesa come proposta di una ricerca, come indicazione di un certo lavoro da fare che l'insegnante propone alla classe.

Circa la lezione sono emerse, dalla discussione dei partecipanti allo stage, alcune posizioni e conclusioni diverse che schematicamente ridurrei a due tipi:

1) alcuni insegnanti, di materie letterarie in special modo, sono per l'abolizione della lezione e per un tipo di lavoro svolto in collaborazione tra studenti e insegnanti; le motivazioni degli alunni dovrebbero essere il perno di tutto il lavoro;

2) alcuni insegnanti di filosofia, matematica, lingua ed altri di lettere preferiscono mantenere alla lezione un suo ruolo come parte del lavoro scolastico che sia di prepa-

razione e presentazione dei problemi da studiare, di informazione sulle strutture fondamentali della disciplina che si insegna. Per questi insegnanti la lezione non è tutto, ma una parte importante del lavoro che non può aspettare le motivazioni degli studenti per procedere.

Il dibattito è aperto su queste due posizioni circa il modo di intendere la lezione e sulla sua abolizione o trasformazione.

Culture generali e conoscenze particolari

Per chiarire il problema, si tenta una definizione-distinzione di cultura generale e conoscenze particolari.

Si definisce cultura generale il possesso di quelle fondamentali conoscenze o strutture generali di una disciplina che costituiscono la « grammatica » indispensabile per ogni acquisizione successiva.

Le conoscenze particolari si costruirebbero per alcuni su tali strutture portanti e potrebbero essere il frutto di ricerche particolari degli alunni stessi. Per altri che privilegiano il percorso dal particolare interessante per l'allievo, la conquista culturale consisterebbe nella scoperta di quelle strutture oggettive del sapere.

Si fa presente che i due procedimenti possono essere più o meno validi relativamente alle singole discipline.

Gli insegnanti di filosofia e di fisica per le esperienze fatte finora ritengono opportuna e più produttiva l'introduzione sistematica dell'insegnante.

Essi sostengono che presentando un aspetto della disciplina o un argomento, possono chiarire agli alunni i motivi della scelta e mettere in evidenza gli aspetti di attualità, i rapporti tra noi e l'autore con le relative differenze storiche, ambientali e culturali.

Si discute se il punto di partenza deve fornirlo l'insegnante o l'alunno e si è di diverso parere.

Si ribadisce da parte di coloro che ritengono di dover abolire la lezione, che lo insegnante deve in qualche modo « partire da zero » cioè sapersi collocare nella posizione di colui che vuole, soprattutto inizialmente, comprendere i suoi alunni, ascoltare, conoscere il « patrimonio » culturale di cui dispongono; non essere invece continuamente al centro della classe a parlare un linguaggio lontano dagli interessi degli alunni; e questo dovrebbe valere sia per le strutture nodali che per i dati particolari.

Per i sostenitori di questo punto di vista la gran parte del lavoro scolastico deve essere fatta a scuola.

Un insegnante suggerisce una soluzione empirica a questa discussione: nel caso di

una classe già preparata e stimolata agli argomenti culturali l'insegnante può seguirli in questa direzione; nel caso in cui la classe non dimostra interessi vivi è opportuno creare sollecitazioni partendo da esperienze di vita e di cultura.

Se i fini della scuola media superiore sono la formazione umana e la capacità critica, il punto di partenza può essere qualsiasi evento o argomento particolare. D'altra parte, se si ammette che ci sono dei valori culturali che non possono essere messi in discussione perché da tutti è riconosciuto il loro valore obiettivo, si può lavorare entro l'ambito di questi contenuti con la libertà, che è consentita agli insegnanti dagli stessi programmi ministeriali, di scegliere le parti secondo il proprio criterio soggettivo e in relazione alla classe con cui si trovano ad operare.

Il dialogo

Si discute sul significato del dialogo e sulla sua possibilità di applicazione nel lavoro scolastico.

Il dialogo nel suo significato filosofico (Calogero) è un principio assoluto e immutabile: la volontà di comprensione dell'altro, per cui ogni contenuto di conoscenza è suscettibile di critica sulla base della disponibilità ad ascoltare, a comprendere lo altro nei suoi bisogni e contenuti di verità. E' possibile il dialogo tra insegnante e alunno, dando a « dialogo » il significato filosofico suddetto? La disponibilità dell'insegnante a comprendere l'altro significherebbe disponibilità ad ascoltare l'alunno, la classe o gruppi di alunni. Anche se l'insegnante è più competente dell'alunno nella materia che insegna, deve considerare gli alunni persone come lui con il proprio mondo di esperienze, esigenze, condizionamenti e conoscenze. Un aspetto del dialogo nella scuola potrebbe essere l'intendere la natura del sapere come continua ricerca, con la disponibilità a rimettere in discussione tutto ciò che sappiamo.

Il dialogo non va confuso con la chiacchierata informale (anche se questa può essere utile in particolari circostanze). Se il dialogo è costruzione del sapere, deve essere un lavoro in collaborazione orientato verso la ricerca e l'approfondimento.

Il discorso sul dialogo conduce all'altro sul lavoro di gruppo.

Il lavoro di gruppo

Si mette in evidenza che l'unica indicazione metodologica fornita dalla contestazione studentesca è il tema del lavoro di gruppo. Che cosa s'intende per lavoro di gruppo? Si può pensare al lavoro tra gruppi d'insegnanti di discipline affini o di una sezione di un istituto o di una stessa città e al lavoro degli studenti a gruppi di 5-6-7 alunni.

Abbiamo sporadici esempi di lavori di gruppo effettuati tra insegnanti nelle città di Torino e Milano.

Che cosa si può fare nella situazione attuale?

Emerge la tesi che per ora il lavoro di gruppo dovrebbe effettuarsi fuori delle ore di lezione, possibilmente a casa o nella scuola in orari diversi da quelli delle ore obbligatorie.

Circa gli argomenti di studio per i gruppi, si potrebbe lasciare la massima libertà d'iniziativa agli studenti; l'insegnante potrebbe essere il coordinatore. Un insegnante di fisica riferisce del suo lavoro con gli studenti fuori dell'orario regolamentare su richiesta degli stessi interessati all'astronomia di cui l'insegnante era particolarmente competente.

Anche se l'esperienza di questo insegnante di fisica non può definirsi un vero lavoro di gruppo, i risultati furono molto positivi e di stimolo per altre ricerche anche solo teoriche.

Dalla discussione sul lavoro di gruppo, sulle concrete possibilità di realizzarlo sono emerse le seguenti indicazioni: circa il lavoro di gruppo tra insegnanti si porterà avanti un lavoro collaborativo tra docenti della stessa città; circa il lavoro di gruppo degli studenti si manifestano perplessità e entusiasmi. In genere l'entusiasmo è da parte di coloro che desiderano educare alla socialità e combattere l'individualismo.

Anche se tutti sono d'accordo su questa finalità, nascono dei dubbi circa la possibilità di effettiva integrazione degli alunni al livello intellettuale e la capacità, da parte degli insegnanti, di valutare il processo di apprendimento di ogni alunno impegnato nel gruppo. Le esperienze educative americane sul lavoro di gruppo avrebbero portato al conformismo, alla rinuncia allo sviluppo della personalità singola; si fa presente che, se pure attualmente il maggiore nemico da combattere è l'individualismo, l'ideale da raggiungere sarebbe una sintesi superiore che coordini in modo armonico l'individualità e la socialità.

Si pensa più realizzabile un lavoro di gruppo a respiro annuale, e si è d'accordo che un lavoro di ricerca condotto da tutta la classe per un anno intero potrebbe: 1) garantire la partecipazione vivace di tutti; 2) dare l'esempio della molteplicità dei punti di vista e della problematicità di ogni ricerca.

L'esperienza di un insegnante d'italiano in un liceo scientifico...

Sono seguite le esposizioni di due esperienze di lavoro. Un insegnante d'italiano del liceo scientifico ha tentato di cambiare totalmente il metodo d'insegnamento nella II liceale. Dopo una indagine sociologica sulle famiglie di provenienza degli alunni, ha cercato di creare una comunità scolastica discutendo sui programmi e metodi di lavoro. E' riuscito ad abolire lezioni, interrogazioni e compiti scritti lavorando in gruppo. Ha indicato in particolare come è avvenuto lo studio dei « Promessi Sposi » letti a casa e discussi in classe coll'insegnante che interviene come coordinatore critico. Gli studenti hanno preso contatto colle diverse interpretazioni storiografiche e le hanno vivacemente discusse, nelle tre ore della settimana in cui avveniva la discussione sul lavoro svolto dai singoli ragazzi. L'insegnante dichiara di aver conseguito ottimi risultati nell'italiano e di aver trovato delle difficoltà nel latino.

...e di un'insegnante di francese in un ginnasio superiore

Una insegnante di francese del ginnasio superiore riferisce sulla sua esperienza che si avvale dei contributi della linguistica moderna.

Parte dal presupposto che la lingua vera è quella parlata e non quella scritta, si basa sullo studio della fisiologia e della biologia della lingua, non sull'anatomia della stessa.

Secondo l'insegnamento di De Saussure: « è nel dialogo che si compie il ciclo completo del linguaggio », fa molto posto alla lingua parlata; fornisce le strutture fondamentali della lingua (fonemi, morfemi, asse paradigmatico e sintagmatico); ne cura la memorizzazione colla ripetizione singola, in gruppo e in coro fino all'apprendimento preciso, senza errori. E' cura dell'insegnante fornire una educazione linguistica che si basa sulla conoscenza di moltissime strutture e che permetta di esprimersi col minor numero possibile di parole.

Depreca che nelle nostre Università non si preparino insegnanti in questo senso e che ci si abitui a insegnare le regole, quindi si faccia un discorso sulla lingua invece che insegnare la lingua.

III - I LIBRI DI TESTO

Libertà degli insegnanti di fronte al manuale

L'esigenza che è stata innanzitutto avanzata come fondamentale in merito ai libri di testo è stata quella che gli insegnanti non si facciano schiavi di essi. Il libro di testo (si intende qui il manuale) non dovrebbe essere il libro da far studiare e apprendere tutto nel suo ordine oggettivo, ma uno strumento di lavoro che l'insegnante dovrebbe usare e far usare (agli alunni) liberamente come libro di consultazione, repertorio di una materia, al quale si ricorre quando e come le necessità del proprio lavoro (che dovrebbe essere programmato e impostato dall'insegnante e dagli studenti, non dal manuale) lo richiedono.

Se l'insegnante sa assumere questo atteggiamento di libertà di fronte ai manuali (sia per quanto riguarda la « quantità » di essi, da consultare o da studiare, sia per quanto riguarda l'ordine), allora, venuta meno la preoccupazione di « fare tutto » il libro, il manuale potrebbe essere anche molto ampio e si potrebbe esigere da esso, senza preoccupazioni di tempo, dignità scientifica e altezza di tono.

Le opere degli autori

Se il manuale deve essere repertorio di consultazione da usare liberamente come sopra è stato detto, al centro del lavoro scolastico dovrebbero stare, per tutte le materie per le quali è possibile, le opere degli autori, da leggere, commentare, discutere; le materie per cui ciò è possibile sono mol-

te: italiano, filosofia, lingua e letterature straniere e classiche, arte e in una buona misura la storia (fonti, documenti).

Molteplicità di testi

Accanto al manuale « adottato » molti altri dovrebbero essere i testi sui quali condurre il lavoro scolastico: monografie, saggi, un'enciclopedia, altri manuali, antologie, raccolte di fonti, ecc. Se la classe deve essere una comunità di lavoro tra insegnanti e alunni, questo lavoro, alacremente condotto, ha bisogno di molto materiale e vario (la varietà è importante perché « desacralizza » il manuale, cioè impedisce che si creda in quanto in esso è scritto come in una verità indiscutibile).

In particolare è stata sottolineata l'opportunità di far lavorare i ragazzi, in gruppo o come insieme della classe, su una molteplicità di manuali da esaminare accanto a quello « ufficiale », cioè quello che i regolamenti scolastici vogliono che si « adotti ».

Questo esame, compiuto in collaborazione tra insegnante e alunni, di una molteplicità di manuali, insieme alla conoscenza della personalità degli autori di essi, dei loro orientamenti culturali ed anche — se occorre — ideologici, avrà come risultato di « demitizzare » il testo, cioè di evitare che l'alunno lo guardi acriticamente come l'unica sistemazione che si può dare a una certa materia, con la conseguenza che conoscere quel testo significa per l'alunno « sapere » quella materia.

IV - LA VALUTAZIONE, GLI ESAMI

Valutazione quotidiana e valutazione trimestrale

Si è sostenuto che occorre fare a questo proposito due discorsi distinti: la prima forma di valutazione (intendendosi per essa quella che viene data, con il voto, al risultato di una interrogazione o di una prova scritta) dovrebbe essere eliminata nella sua forma attuale (interrogazione « a sorpresa », prova scritta considerata come esame). Non giova alla serietà ed alla formatività del lavoro scolastico che il ragazzo abbia sospesa tutti i giorni sulla testa la « spada di Damocle » di 4-5 interrogazioni: ciò rende sommamente innaturale il ritmo del lavoro scolastico.

Quanto alla valutazione trimestrale, è stato detto che anch'essa andrebbe abolita nella sua forma attuale, cioè di voti dati individualmente dai singoli insegnanti e messi poi insieme (con un certo « accomodamento » di essi nel terzo trimestre) a formare lo scrutinio. Al suo posto potrebbe esserci un giudizio, per es. bimestrale, dato collegialmente da tutti gli insegnanti della classe; tale giudizio dovrebbe riguardare, nel corso dell'anno scolastico, più che ciò che il ragazzo sa, ciò che è, ciò che può fare: essere insomma un giudizio prospettico più che retrospettivo, volto quindi ad indicare al giovane le direzioni e i metodi in cui dovrebbe migliorare la sua partecipazione al lavoro scolastico.

Il problema del « bocciare »

Alla fine dell'anno scolastico tale valutazione collegiale dovrebbe vertere sul livello di maturità raggiunto dal giovane (quindi giudizio globale) e sulla sua idoneità a frequentare, nell'anno successivo, la classe superiore. Questo sarebbe l'unico modo per attuare soddisfacentemente l'auspicata abolizione degli esami di « riparazione », che

gli insegnanti potrebbero già incominciare a realizzare di fatto, prima che sia stabilita dalla legge. A questo proposito è stato detto che una selezione potrebbe essere operata al primo anno delle scuole secondarie superiori, nel senso di farlo ripetere a chi è giudicato non maturo per andare avanti; poi, negli anni successivi, non ci dovrebbe essere più nessun bisogno di bocciare.

Questa tesi di limitare di fatto le bocciature al primo anno, facendolo ripetere quando si giudichi utile al conseguimento di quella maturazione necessaria per frequentare con profitto il resto del corso, è stata vigorosamente contestata da alcuni partecipanti. Uno ha fatto osservare — e l'osservazione è degna di molta considerazione — che quella « maturazione » che in alcuni casi vediamo verificarsi quando uno studente ripete un anno di corso, non possiamo assolutamente dire che dipenda proprio dalla ripetenza e non, invece, dal fatto che quella maturazione era avvenuta, in modo potenziale anche se non visibile, proprio nel corso di quell'anno scolastico, al termine del quale era stata decisa la bocciatura. La cosa certa, a questo proposito, è che è un male togliere un ragazzo dalla sua classe e costringerlo ad adattarsi ad un'altra, e questo tanto più quanto maggiormente quel ragazzo ha bisogno di aiuto sul piano psicologico, aiuto che gli può venire appunto nell'essere inserito, più o meno, in una classe.

Questo stesso insegnante ha dichiarato di essere per la promozione generale perché tutti i ragazzi sono « capaci »; è necessario però che l'insegnante sappia mettersi nelle loro condizioni, cioè comprenderli.

Il « bocciare » è stato contestato da altri partecipanti perché — è stato detto — bocciare in questa situazione sociale significa scartare coloro che sono condizionati negativamente dalle condizioni socio-familiari.

In particolare è stata respinta, da un'insegnante, la tesi di bocciare al primo anno, perché molto spesso i ragazzi arrivano alla scuola secondaria superiore in condizioni tali, da mostrare chiaramente quanto abbiano influito negativamente su di essi la famiglia e la scuola precedente. Non interessa — ha dichiarato la stessa insegnante — se il ragazzo ha delle lacune; interessa che abbia capito certe linee fondamentali. E' forse necessario che i ragazzi siano preparati e rendano in tutte le materie?

L'insegnante che si è detto favorevole alla promozione generale ha indicato quale è, a suo parere, il modo per promuovere tutti a ragion veduta (che è poi il modo che egli segue). Gli alunni che non « seguono » possono distinguersi in tre tipi: 1) il ragazzo che presenta limiti di carattere fisico (non sta bene di salute); 2) il ragazzo meno dotato; 3) il ragazzo svogliato. Per la prime due categorie, egli è disponibile per un lavoro supplementare (pomeridiano); per la terza, la soluzione sta nello svolgere bene il programma, perché se il ragazzo è svogliato, la colpa è dell'insegnante.

Lavoro supplementare degli insegnanti e corsi di recupero

Circa il primo dei due punti sopra indicati, i partecipanti allo stage hanno riferito su loro esperienze, che sono di tipo diverso. Oltre l'insegnante di cui sopra, un'altra ha parlato della sua esperienza di lavoro supplementare fatto nelle ore pomeridiane, mentre una terza ha fatto presente l'impossibilità di far venire a scuola i ragazzi nel pomeriggio — nelle attuali strutture della scuola — perché essi sono ossessionati dal pensiero della preparazione di tutte le materie.

Si è poi parlato di « corsi di recupero »; con ciò si è inteso un periodo di lavoro che, al di fuori dell'arco dell'anno scolastico o anche nel periodo scolastico, gli stessi insegnanti della classe dovrebbero svolgere con i propri alunni, che non hanno raggiunto un livello di maturazione o preparazione in una certa materia, giudicato sufficiente. Insomma questi « corsi di recupero » dovrebbero tenere il posto degli attuali esami di riparazione e relative lezioni private ed avrebbero lo scopo di evitare le bocciature, senza con questo far proseguire nei successivi anni di corso ragazzi non sufficientemente preparati.

L'idea di questi corsi è stata accolta favorevolmente; sono state ricordate iniziative che il Comune di Milano ha preso in alcune scuole di questa città e che una preside di scuola media di Assisi ha preso nel suo Istituto, ed è stato detto che si dovrebbe lottare a livello sindacale perché la scuola si preoccupi di istituire questi corsi di recupero, proprio perché bocciature, lezioni private, esami di « riparazione » sono una piaga della nostra scuola, che andrebbe eliminata il più presto e il più radicalmente possibile.

Il desiderio di essere valutati; il voto

L'eliminazione della bocciatura non dovrebbe significare, secondo un'insegnante, eliminazione della valutazione, perché i ragazzi vogliono essere valutati: a questo proposito ha parlato della delusione che quest'anno hanno provata i suoi alunni di III liceale, che per l'ammissione all'esame di maturità sono stati valutati con un giudizio, anziché con voti. A ciò è stato obiettato che tale situazione dimostra una deprecabile condizione di dipendenza dell'alunno dall'insegnante: cioè il ragazzo aspetta di sapere dall'insegnante se vale o no.

Circa il voto, è stato affrontato il problema se sia opportuno far assegnare il voto agli stessi ragazzi della classe. Un'insegnante ha detto di aver avuto dei dispiaceri nell'attuare questo esperimento perché si

creavano divisioni e contrasti nella classe; a ciò è stato risposto da una collega che è bene che si spacchi l'unità della classe se questa era un'unità fittizia. Se vi sono dei contrasti tra gli alunni e l'insegnante nella formulazione del voto, questa è una cosa positiva perché dimostra l'arbitrarietà del voto stesso. In materia di partecipazione degli alunni alla formulazione del voto, è stato detto che sarebbe bene arrivare alla presenza anche degli studenti nel consiglio di classe al momento della valutazione.

Circa il metodo, che talvolta viene proposto come forma di contestazione e quasi di boicottaggio della scuola, di dare a tutti gli studenti lo stesso voto, non ci si è dichiarati favorevoli, anche se è stato accettato il principio che si debba in ogni modo demitizzare o desacralizzare il voto, « demolirlo » il più possibile, sia ricorrendoci il meno che si può — e proprio perché, a causa del regolamento, non se ne può fare a meno — sia togliendogli ogni carattere di solennità (per es. con il tenerlo accuratamente nascosto), sia evitando assolutamente di farne uno strumento di punizione (o magari di vendetta). Insomma gli insegnanti, per contribuire al rinnovamento della scuola, dovrebbero aiutarla ad evolversi verso il traguardo dell'abolizione dei voti, riducendone intanto notevolmente l'importanza e la tirannide che esercitano sul lavoro scolastico, sia degli insegnanti che degli alunni.

Nozioni e « nozionismo »

Questo tema, di per sé importante in un discorso sulla scuola e sull'apprendimento, è diventato particolarmente attuale in seguito alla riforma dell'esame di maturità. Alla richiesta — assai giusta — che l'esame non sia nozionistico, si è obiettato chiedendosi come si può interrogare e valutare un candidato se non accertando « che cosa sa » intorno a un argomento, insomma le nozioni che possiede; la cura di evitare lo esame « nozionistico » ha determinato in vari casi, nei recenti esami di maturità, il cadere nella « chiacchierata » vaga e inconcludente.

Per vedere come si possa evitare, sia negli esami come nell'insegnamento e nelle valutazioni durante l'anno scolastico, il nozionismo senza cadere nel vuoto e nell'informe, è stata tentata una definizione di « nozione » e « nozionismo ». Si può chiamare « nozione » il possesso culturale di una persona, nel nostro caso di un alunno (pur non escludendosi che al termine si possano dare anche altri significati); per possesso culturale è da intendere ciò che il ragazzo sa (e inoltre ciò che « sa fare », nel senso di capacità di ragionamento, di interpretazione, di creazione). Dicendo « ciò che il ragazzo sa » non si intendono, ovviamente, le « nozioni » in qualche modo depositate nella sua mente, ma il risultato di un processo di ricerca, compiuto per rispondere ad un problema, per comprendere qualche cosa. Che in questo contesto, vi siano anche delle « informazioni », che fanno come da giunture del sistema di conoscenza e di capacità intellettuali che un ragazzo consegue nel suo studio (o ha conseguito, quando si tratta di valutarlo all'esame), non è certo un elemento negativo; tutt'altro. L'importante è che queste informazioni e, in genere, tutte le nozioni che il ragazzo possiede siano il risultato di un processo al quale egli ha partecipato attivamente, anzi del quale è stato il protagonista programmando il lavoro, ricevendo, criticando, conquistando e modificando i suoi giudizi.

E' chiaro che l'accertamento che si dovrà eventualmente fare, in sede di esame, sulla preparazione di un ragazzo dovrà consistere nel lasciare che questo esponga i risultati delle sue ricerche, del suo studio, delle sue riflessioni e che con ciò mostri le capa-

cià che ha maturate nei suoi anni di scuola. Per far ciò è necessario che l'esaminatore si sappia « fare da parte », sappia collocarsi sul piano del ragazzo, di ciò che questi « sa », perché è stato oggetto della sua ricerca e del suo interesse. Occorre soprattutto che l'esaminatore eviti di partire dal proprio sistema di nozioni o di idee (magari formulate con certe parole che debbono essere proprio quelle e non altre), esigendo che il ragazzo sappia « quelle » certe cose (magari talvolta molto minute) che all'esaminatore stanno a cuore o sembrano importanti e le sappia in quel determinato modo. Questo è appunto l'esame « nozionistico »: costringere il ragazzo a commisurarsi con il « nostro » sistema di nozioni, non preoccupandoci di adeguarci al « suo » sistema o mondo di nozioni; in altre parole: non capire che cosa il ragazzo sa e come lo sa, ma vedere se sa certe cose decise da noi e se le sa nel modo che noi vogliamo.

Non è certo detto che l'esame non nozionistico sia « facile » e automaticamente superabile; anzi, come si dirà più avanti, con la scuola così com'è, i ragazzi non vi sono preparati nella quasi totalità dei casi e non saprebbero superarlo.

La definizione dell'esame nozionistico ci porta facilmente alla definizione di insegnamento e apprendimento nozionistico; si hanno quando le nozioni sono proposte o imposte — e apprese — « in partenza », cioè non sono il risultato di un processo, sostenuto da una motivazione; quando ci si preoccupa più della quantità di ciò che i ragazzi sanno, anziché del fatto che essi imparino a vivere, come ha detto un'insegnante.

Le discussioni di cui sopra hanno mostrato in modo convincente che le critiche al nozionismo — sia degli esami, sia dell'insegnamento e dell'apprendimento — non danno affatto luogo, come da molti si teme, ad una scuola nella quale non si imparerebbe nulla; anzi, proprio il contrario; nella scuola in cui le nozioni fossero il risultato di un processo di ricerca e di studio motivato si imparerebbe molto di più perché — è stato detto allo stage — quando i ragazzi amano un argomento, è grande la quantità di nozioni che arrivano a possedere intorno ad esso.

Gli esami

Oltre a ciò che è stato detto nel paragrafo precedente, si indicano qui altri aspetti del problema degli esami che sono stati discussi.

Circa gli esami di maturità come si sono svolti nel luglio scorso, i giudizi sono stati diversi. Pienamente positivo quello di uno dei partecipanti che ha illustrato ampiamente la sua esperienza di commissario di italiano alla maturità scientifica; gli elementi validi che tale esperienza ha soprattutto presentati sono stati: la piena collegialità con cui si sono svolti i lavori di quella commissione; l'impegno con cui tutti i commissari, compreso il presidente, hanno condotto i lavori; la cura di comprendere le condizioni socio-ambientali degli studenti anche relativamente alle tre diverse sedi dei licei di provenienza degli alunni; la cura di comprendere la situazione scolastica (stabilità o meno degli insegnanti, livelli di preparazione di insegnanti e alunni) nei tre diversi istituti; di conoscere i libri di testo adottati.

Altri partecipanti hanno espresso la loro adesione ad un esame condotto con i criteri suddetti. In rapporto a ciò, un'insegnante ha dichiarato che nostro compito è di modificare il metodo d'insegnamento in funzione dell'esame, in modo che i ragazzi diventino **sogetti** di colloquio fin dall'inizio del corso scolastico.

Una riserva di fondo sul nuovo esame di maturità ha invece avanzato un'altra insegnante che ha chiesto, al collega che aveva illustrato la sua esperienza, se lui e gli altri commissari avevano pensato che il nuovo tipo di esame indicato dalla legge poteva scontrarsi, anzi di fatto si scontrava, con il tipo di preparazione dato dalla scuola.

Una posizione più radicale è stata espressa da un altro dei partecipanti che ha negato che l'esame abbia una ragione d'essere; l'insegnante — ha egli sostenuto — che ha seguito l'alunno per tre anni (naturalmente, quando ciò si verifica, data la scarsa stabilità degli insegnanti) può valutarlo meglio di una commissione d'esame.

Valutazione ed esami

Ciò ha portato il discorso sulla funzione positiva o meno degli esami nel contesto del problema più ampio della valutazione.

Innanzitutto uno dei partecipanti ha criticato la tesi, sopra riportata, del rifiuto dell'esame, sostenendo che questo è un momento importante dell'itinerario di autoformazione dell'alunno; un momento della analisi critica di un individuo, come di messa a punto di se stesso. Di fronte a questo valore positivo dell'esame, deve essere negata — ha affermato lo stesso insegnante — la funzione selettiva di esso. Se si pensa che, per esempio, in Umbria la percentuale dei ragazzi che non raggiungono la III media è del 55%, si vede bene che la selezione già la compiono la scuola elementare e i primi anni della scuola media e, fondamentalmente, la compie la società.

Alla prima di queste due posizioni si è replicato chiedendo come si possa conciliare l'autoformazione dell'alunno con il vaglio di un giudice (in una struttura diversa dalla scuola — è stato risposto — in cui il ragazzo sia il protagonista).

La seconda — funzione non selettiva dell'esame — è stata ribadita dall'affermazione di un altro dei partecipanti secondo il quale, se si vogliono far rimanere gli esami, i commissari però non debbono poter bocciare.

Si è cercato di vedere con più chiarezza, attraverso la discussione, questo problema del rapporto tra esame e « bocciatura », che è un aspetto del più generale problema della valutazione in relazione alla selezione e all'orientamento. Dopo che è stato ribadito che non si debbono considerare intrinsecamente uniti l'esame e la possibilità di bocciare, si è passati a considerare che senso avrebbe allora l'esame come atto di valutazione che una commissione darebbe dello studente in un certo momento della sua crescita o « curriculum ». Tale senso — è stato detto — dovrebbe essere quello dell'**orientamento**; cioè una commissione, senza promuovere o bocciare, avrebbe il compito di dire a un giovane quali vie si considerano più idonee per lui e quali meno.

Questa tesi, a sua volta, ha sollevato alcuni problemi.

Il primo di essi è se, assegnandosi ad una commissione una funzione di orientamento, non ne venga di conseguenza che questa debba essere compiuta in una fase tempestiva dell'itinerario scolastico (scuola media e biennio successivo) e non al termine della scuola secondaria superiore. A questo proposito è sembrato che la funzione di orientamento dovrebbe essere una dimensione essenziale della scuola media e successivo biennio, come aiuto che gli insegnanti e tutta la vita scolastica dovrebbero dare al preadolescente a comprendere meglio e a trovare se stesso. Ciò però non toglie che, anche al termine della scuola secondaria superiore un intervento orientativo sia molto opportuno, dato che, a quel momento, « i giochi » non sono certo « fatti » per il

giovane; c'è, se non altro, la scelta della facoltà universitaria che è auspicabile debba coinvolgere un numero sempre maggiore di giovani. A questo proposito sono state ricordate l'incertezza, la mancanza di criteri « intrinseci », l'occasionalità che spesso accompagnano la scelta della facoltà e si è detto che la scuola dovrebbe fare molto di più di quanto oggi non faccia in questa materia. Non è sfuggita la dimensione sociale e politica, e non puramente scolastica, di questo problema: cioè la possibilità di un inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

Il secondo di questi problemi è se si possa togliere una funzione selettiva alla scuola secondaria superiore, in considerazione del fatto che la società, nel rilasciare un titolo che ammette ad un grado superiore dell'istruzione o abilita all'esercizio di una certa professione, ha il diritto di accertare l'idoneità del giovane, al quale tale titolo viene rilasciato. A questo proposito è sembrato, nel corso della discussione, che la società abbia effettivamente questo diritto-dovere di accertare l'idoneità a svolgere un certo lavoro, quando viene rilasciato il titolo corrispondente; ma che da ciò non derivi di necessità la funzione anche selettiva (bocciare) dell'esame di maturità, che potrebbe ugualmente assolvere ad un compito solo orientativo, nel senso detto prima: aiuto dato al giovane a comprendere meglio se stesso, a fare con se stesso il bilancio di ciò che è in un certo momento della sua vita.

La ragione di questa, e non altra, funzione dell'esame finale nella scuola secondaria superiore (o della valutazione degli stessi insegnanti del corso, se si nega l'esame) si fonda su due caratteri nuovi che è sembrato dovrebbero essere assunti dal

nostro sistema di istruzione secondaria e universitaria:

1. Il carattere di formazione culturale generale, e non professionale, che dovrebbe avere la scuola secondaria superiore (salvo poi a risolvere il problema della preparazione professionale — per quei casi in cui non appare necessario lo studio universitario — con un ulteriore anno o due); questo naturalmente eliminerebbe la necessità di dichiarare, al termine del quinquennio, il giovane idoneo o no ad esercitare un certo lavoro, e quindi la necessità di bocciare nel secondo caso.

La funzione di un esame o valutazione sarebbe invece quella che è stata detta: un bilancio che insegnanti e studenti fanno insieme per vedere meglio che cosa è un giovane ad un certo punto della sua vita e per quale strada gli conviene quindi proseguire.

E' chiaro che una tale concezione — unita all'altra di non bocciare nel corso del quinquennio — ha nello sfondo l'idea di una scuola secondaria superiore come scuola (di « cultura ») per tutti, anche se non (ancora) obbligatoria. Per esprimere sinteticamente e in forma molto semplice questa concezione: la scuola fino a tutto il quinquennio secondario dà a tutti i giovani che la frequentano (e si auspica che molto presto siano **tutti** i giovani) ciò che essa è in grado di « dare » — certo, molto più di oggi — e che il giovane è in grado di « ricevere »; al termine essa esamina **insieme al giovane** ciò che questi ha maturato nel corso dei suoi studi e della sua esperienza di vita fino a quel punto e, insieme a lui, cerca di vedere quali sono le prospettive per lui (e per la società) più convenienti.

2. Il libero accesso all'Università per tutti, indipendentemente dal titolo di studio posseduto; in questo caso si dovrà fissare un limite minimo di età.

V - LA RIFORMA DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

La discussione su questo tema è stata introdotta sottolineando la grande complessità di esso e la mancanza, allo stato attuale della questione, di indicazioni univoche in merito alle strutture che la nuova scuola secondaria superiore dovrebbe avere. In tale incertezza c'è però una linea di tendenza che si può considerare propria di tutti gli orientamenti aperti e progressisti intorno a questo problema: questa linea è quella dell'unità di tutto l'arco dell'istruzione 14-19 anni e conseguentemente il superamento delle attuali divisioni nette (che sono in larga misura anche divisioni di classe) tra scuola di « cultura generale », istruzione tecnica e istruzione professionale.

Questa linea emerge con maggiore chiarezza per quanto riguarda il biennio 14-16 anni, per il quale l'idea della unitarietà è ormai acquisita, pur non senza contrasti, anche a livello politico, se un accordo in tal senso fu stipulato negli accordi programmatici del precedente Governo. L'idea di un biennio unico (pur non escludendosi che già in esso possano porsi materie opzionali) sembra senz'altro valida, anche in considerazione della prospettiva, a cui la società e lo Stato dovrebbero tendere in modo solerte e deciso, del prolungamento dell'obbligo scolastico fino al 16° anno di età.

Per quanto riguarda il successivo triennio il problema è più complesso, come è stato detto. Circa la linea di tendenza di cui si è parlato, è stata ricordata la posizione di Capitini che, in **Per un liceo nuovo** (Armando, Roma 1965) ha teorizzato una scuola secondaria superiore unitaria con opzioni, avente il fine di dare a tutti i giovani fino al 18° anno una cultura di tipo liceale,

cioè volta alla formazione critica, etica e civica.

Circa questa prospettiva dell'unità (con differenziazioni interne attraverso le opzioni) della scuola secondaria superiore, è stata indicata, in sede di introduzione della discussione, la difficoltà rappresentata dai giovani che oggi si orientano (ma perché si orientano così?) verso gli Istituti professionali o si volgono ad un'attività lavorativa appena terminata la scuola media o magari senza averla terminata, come oggi ancora succede in una percentuale troppo alta.

Se a tutte queste centinaia di migliaia di ragazzi (e alle loro famiglie) non si presenta, dopo la media, altro che una scuola « di cultura », non immediatamente volta ad immettere nel lavoro, non c'è il pericolo di togliere con ciò qualsiasi possibilità di frequentare una « scuola » e non si incrementano conseguentemente i « corsi di addestramento », i quali in qualche caso o in molti casi possono avere dei « meriti » in ordine al rapido inserimento nella produzione, ma non si preoccupano certo della formazione umana cioè totale del ragazzo?

D'altra parte non sembra che il primo biennio di un corso di scuola secondaria superiore unitaria possa dare contemporaneamente la formazione-preparazione culturale necessaria per proseguire in qualunque settore (opzionale) del successivo triennio e la preparazione adeguata al conferimento di una qualifica professionale. Questo è invece quanto propone la bozza di proposta di legge del P.C.I. (vedi « Riforma della scuola », n. 3, 1969, pp. 5-7).

Si è aperta quindi la discussione su que-

sta proposta di legge, in quanto in essa, al di là del suddetto problema della preparazione professionale, si configura in modo concreto e organico il quadro di una scuola secondaria superiore unitaria, cioè la tesi che si è assunta come base della ricerca compiuta nello stage intorno a questo tema.

Il progetto di legge del P.C.I.

Il progetto di legge preparato dal gruppo comunista della Camera dei Deputati e nei mesi scorsi divulgato nel paese, vuol costituire una proposta organica di riforma a cui « tutte le forze sociali interessate al problema... possano apportare il loro contributo critico ». Per questo motivo, nello ambito del dibattito sulle strutture e gli ordinamenti, ne abbiamo affrontato un rapido esame. Lo schema di legge è flessibile ed aperto e non già rigidamente normativo in quanto, si afferma nella presentazione, « non è più concepibile il disegno di una struttura scolastica di lunga durata: bisogna (invece) disporre di uno strumento legislativo che consenta, attraverso la sperimentazione democratica... un continuo rinnovamento della scuola ». Nel corso della discussione è stato anzi osservato a questo proposito che sarebbe auspicabile arrivare alla riforma con una legge quadro generale delegando ai Parlamenti regionali la istituzione di vari tipi di scuola o delle discipline opzionali. Verrebbe a realizzarsi così un autentico decentramento dello Stato e la rottura dei tradizionali metodi delle elaborazioni ristrette e verticistiche oltre che un pluralismo culturale che è una possibile base per il superamento della matrice culturale classista dell'attuale scuola statale.

Si è detto che il carattere maggiormente innovatore di quel progetto di legge è la proposta di una **scuola superiore unitaria**, che superi il frazionamento degli Istituti in scuole di serie A (licei), serie B (istituti tecnici e magistrali) e di serie C (istituti professionali). La struttura unitaria della scuola secondaria superiore è articolata in settori e discipline opzionali (settore filologico-linguistico, tecnologico-scientifico, scienze sociali e settore artistico) che assorbono in tal modo tutte le attuali scuole medie superiori, istituto magistrale escluso, perché la preparazione del maestro va spostata a livello universitario. L'orario delle discipline opzionali aumenta di peso di anno in anno.

Altre indicazioni interessanti e feconde del progetto sono sembrate: 1) il superamento della chiusura della scuola in se stessa non solo attraverso l'istituzione di corsi di riqualificazione e aggiornamento per i cittadini che ne abbiano bisogno e di corsi serali con programmi analoghi e validità corrispondenti ai corsi normali, ma mettendo la scuola a disposizione degli studenti tutto il giorno, per attività libere di studio, di ricerca e di lavoro intellettuale e manuale; 2) il fatto che l'esame finale consista in un colloquio pubblico sostenuto dallo studente con i propri insegnanti e verta su argomenti scelti dallo studente stesso.

La qualificazione professionale nella scuola secondaria superiore

E' stato considerato negativo il fatto che venga assegnata alla scuola unitaria, a partire dal biennio che dovrebbe costituire scuola dell'obbligo, il compito della qualificazione professionale. Pur concordando nella necessità di superare il carattere meramente intellettualistico dell'attuale educazione, i partecipanti allo stage ritengono che si debba espungere dalla scuola dello obbligo il momento della professionalità e che le opzioni, anche nel triennio, debbano avere un carattere di semplice orientamento alla professione e di aggancio alle Facoltà universitarie. La preparazione specificamente professionale dovrebbe avvenire fuo-

ri della struttura della scuola unitaria, in corsi specializzati e brevi che consentano alti livelli di qualificazione professionale. Inserita in una solida cultura generale la professione potrebbe essere così vissuta in modo non tanto esclusivamente tecnicistico e subordinato, ma critico e con capacità decisionali.

L'apprendistato

E' necessario comunque, per una maggior chiarezza nell'operare, inquadrare i problemi della scuola nel concreto contesto sociale ed essere consapevoli che una vera riforma della scuola sarà attuabile solo attraverso una modificazione degli attuali rapporti delle forze sociali. Ad esempio il problema dell'estensione dell'obbligo, che la legge propone di elevare a 16 anni, è oggi strettamente legato a quello dell'apprendistato e dello sfruttamento giovanile. Su due milioni di giovani dai 15 ai 19 anni oltre un milione sono al lavoro. Gli oneri sociali gravano non sui datori di lavoro, ma sullo Stato che attraverso il Ministero

della Previdenza sociale spende una somma pari alla metà del bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione. Basterebbe trasferire a quest'ultimo quella somma per mandare a scuola il milione di giovani e facendo occupare i loro posti al milione di disoccupati che costituiscono la palla di piombo al piede della nostra società. La cosa è fattibile e sarebbe conveniente per tutta la comunità nazionale. I primi passi verso la realizzazione di un vero diritto allo studio potrebbero essere costituiti dall'abolizione delle tasse di iscrizione e di frequenza e dal conferimento dell'assistenza sanitaria a tutti gli studenti. Considerando le alte cifre di evasione dell'obbligo scolastico e la bassa qualificazione della forza-lavoro è chiara la necessità di condurre, per evitare illusorie fughe in avanti, anche una battaglia a monte della semplice estensione **giuridica** dell'obbligo: per la piena gratuità della scuola media, per l'adempimento effettivo dell'obbligo, per la costituzione di scuole integrate e consolidate che aiutino a ridurre i paurosi dislivelli ambientali.

VI - I SINDACATI DELLA SCUOLA, I GRUPPI E I MOVIMENTI DEGLI INSEGNANTI

Parlare del sindacato significa affrontare in pieno il problema delle strutture democratiche della scuola. Per un corretto approccio al problema occorre tener presente quali sono oggi le tendenze generali, le direttrici di marcia del movimento sindacale italiano; qual'è la situazione e quali i caratteri dei sindacati della scuola e quale, infine, il compito di ciascuno di noi di fronte al problema sindacale.

Organizzazione « orizzontale » e « verticale » del sindacato della scuola

Nell'immediato dopoguerra, come contraccollo della rottura dell'unità dei lavoratori, si produsse una incredibile proliferazione di sindacati scolastici: dalla scuola materna all'Università ne esistono tuttora ben 37, tutti con un carattere corporativo e **orizzontale**: sono cioè tutti organizzati per settori, anche limitatissimi, e per categorie: esistono i sindacati dei maestri e dei maestri cattolici, dei direttori didattici e degli ispettori, dei professori di ruolo A e dei presidi di scuola media, ecc., tutti con competenze esclusivamente salariali. Questo carattere dei sindacati ha reso possibile e favorito un politica scolastica estremamente moderata, un arretramento inaudito dell'intera categoria e la frattura e contrapposizione del mondo della scuola con il mondo del lavoro.

L'esistenza di questa miriade di sindacati corporativi contraddice la tendenza generale del mondo sindacale italiano di oggi che va verso l'unità e il superamento delle fratture. Per questi motivi di fondo due anni fa sorse il sindacato scuola CGIL, e recentemente un sindacato scuola si è formato anche nella CISL, mentre la UIL lo sta organizzando in vista del congresso di ottobre: una confluenza in prospettiva degli autonomi nelle confederazioni renderebbe possibile una successiva unificazione e la formazione di un grande sindacato unitario della scuola.

La novità del sindacato confederale è la sua organizzazione **verticale**, comprendente cioè le diverse categorie che vivono e operano nella scuola, dagli ausiliari ai professori universitari, senza naturalmente escludere che al suo interno si formi una pluralità di gruppi per affrontare temi e compiti specifici.

La pressione che sale dal mondo cattolico del lavoro spingerà forse gli insegnanti cattolici del Sindacato Nazionale Scuola

Media a confluire nella CISL e non è azzardato prevedere che nell'arco di 4 o 5 anni si formeranno dei sindacati della scuola verticali organizzati nelle confederazioni, contro un sindacato autonomo di carattere corporativo e qualunquista arroccato, forse fino alla consumazione, nel SASMI. Il compito degli insegnanti che ancora lavorano nei sindacati autonomi dovrebbe essere quello di favorire il processo descritto.

Necessità e problemi della presenza del sindacato nella scuola

Oggi il sindacato non è presente nella scuola, ma occorre che vi entri di pieno diritto diventando lo strumento della democrazia dentro la scuola e uno degli strumenti atti a promuovere una corretta impostazione del rapporto scuola-società.

Il sindacato deve diventare l'animatore delle assemblee degli insegnanti, deve porre il problema della elettività di tutte le istanze direttive, preside compreso, organizzare le elezioni del consiglio di presidenza, fornito di larghi poteri, nel modello di quanto avviene in fabbrica con le commissioni interne: se vogliamo che le conquiste delle scienze umane diventino sostanza della nostra scuola, non possiamo che auspicare il rafforzamento del sindacato e impegnarci a promuoverne la presenza nella scuola.

A questo punto sono state messe in luce le difficoltà che si oppongono ad una partecipazione degli insegnanti alla vita sindacale nelle confederazioni. Queste difficoltà sono di un duplice ordine: dipendono in primo luogo dall'apatia, dal disinteresse della categoria insegnante nel gestire se stessa e dal suo estremo ritardo nell'interpretare i nuovi bisogni sociali; in secondo luogo sono in relazione a una certa sordità delle confederazioni nei confronti dei problemi della scuola. Una tale sordità (non è sordità è stato detto, ma impreparazione dovuta a 30 anni di sindacalismo confederale estraneo alla scuola) può far correre il rischio di riproporre problemi di carattere esclusivamente tecnico-corporativo (stipendi, ruoli, leggi e norme), lasciando in ombra gli obiettivi di struttura. In tal senso parla l'esperienza di molti colleghi impegnati nel sindacato: ma occorre tener presente che il terreno confederale è un terreno vergine, tutto da dissodare e da preparare con l'impegno e la consapevolezza della novità storica che può rappresen-

tare un nuovo tipo di sindacalismo scolastico.

Gruppi e movimenti di insegnanti

In ogni caso le due difficoltà esistono e possono essere affrontate e avviate a soluzione: è qui che possono avere una funzione preziosa e feconda i gruppi e i movimenti di insegnanti che si vanno formando in varie città italiane (Milano, Venezia, Ravenna, Perugia). Essi non si pongono in antitesi al sindacato, ma trovano il loro spazio nell'esercitare una funzione di semente, nello stimolare una presa di coscienza, una chiarificazione di idee e una

conferma di propositi che poi possono sempre esercitarsi nell'interno del sindacato e vivificarsi nell'incontro con altre forze che nella scuola non vivono. I gruppi possono avere dunque un utilissimo compito di ricerca, di promozione di contatti e di orientamento. Quanto al sindacato esso deve diventare il luogo dove affrontare e risolvere la totalità dei problemi della scuola, di cui quelli rivendicativi sono una parte. I compiti più immediati sono quelli di promuovere il lavoro intersindacale, l'incontro con studenti e lavoratori e di ottenere nelle scuole il pieno diritto di assemblea sindacale.

VII - I RAPPORTI SCUOLA-FAMIGLIA

La natura dell'attuale rapporto scuola-famiglia

L'attuale rapporto della scuola con le famiglie avviene su un piano individualistico (padre-madre-insegnante), sentimentale, mistificante ed estremamente angusto perché il suo oggetto di solito si limita ad essere il profitto degli allievi. Anche incontri, organizzati nel pomeriggio, tra presidi, insegnanti e famiglie si sono spesso rivelati un fallimento: le famiglie fanno da spettatori muti e non si rompe il rapporto formale e paternalistico. Tuttavia laddove la scuola ha tentato un certo rinnovamento, come in alcune scuole medie, il rapporto ha potuto assumere un carattere meno fittizio e da parte dei genitori è stata dimostrata sensibilità verso i problemi della scuola e della valutazione globale dei ragazzi.

La funzione del palazzo civico

E' stato affermato che il rapporto scuola-famiglia è un falso problema perché esso va assunto nel piano del rapporto della scuola con la società. Spetta al sindacato o ai gruppi delle assemblee di scuola, qualora dovessero crescere, organizzare gli incontri e stabilirne il luogo. E' bene che questo luogo non sia l'aula magna dell'istituto, ma il **palazzo civico**: è così che l'incontro con le famiglie può avvenire a livello di società. Seguendo questa via si può rompere, da un lato, l'isolamento della scuola che ha una sua importantissima funzione da svolgere specialmente quando si inserisce in un tessuto culturalmente denso, e si può riqualificare, dall'altro, la vita locale specialmente in relazione alla partecipazione diretta dei cittadini. Il Comune può essere molto di più della sede degli uffici, può superare la sua fisionomia di erogatore, più o meno solerte, di servizi (perché «asfaltar no es gobernar», come dice un recente slogan antifranchista), e può e deve diventare la casa del popolo, la casa di tutti. Nel comune-casa del popolo si promuove non la generica «assemblea popolare» con il sindaco e i notabili, che finisce sempre per essere monopolizzata dai pochi, ma si indicano assemblee di settore. A Passignano, ad esempio, una assemblea di questo tipo, presenti insegnanti, studen-

ti, genitori e operai delle commissioni interne, ha avuto un ottimo successo: i problemi dei costi, degli orari, dei testi, delle vacanze, dei patronati scolastici sono stati posti soprattutto dagli operai. In incontri siffatti la scuola può e deve **ascoltare** la popolazione. La funzione dell'Ente locale, per affrontare e risolvere il problema scuola-famiglia a livello di società, può esercitarsi anche in altre direzioni.

L'amministrazione della Provincia di Forlì, tanto per fare un altro esempio, da quattro anni rimborsa tutte le spese di trasporto sostenute dagli studenti della provincia residenti in località prive di istituti superiori; la stessa amministrazione ha presentato al parlamento una proposta di legge per l'abolizione delle tasse scolastiche. La amministrazione provinciale di Padova ha messo a disposizione degli studenti pendolari dei locali da usare per la refezione, con sorveglianza di personale insegnante. Questi gli strumenti, queste le concrete iniziative per stabilire rapporti non soltanto con le famiglie, ma con tutte quelle forze interessate ad usufruire dei servizi che la scuola può fornire.

La dimensione didattica, psicologica, personale del problema

Oltre la dimensione sociale del rapporto scuola-famiglia, esiste anche la dimensione didattica, psicologica, personale e umana del problema. Il discorso sul singolo ragazzo, su certe situazioni psicologiche, su specifici problemi educativi, richiede l'incontro personale dell'insegnante con i genitori e la sede più appropriata di esso rimane la scuola.

Per quanto riguarda una migliore comprensione dei problemi psicopedagogici generali da parte dei genitori, si è pensato all'utilità del lavoro di gruppo o di una serie di **stages**, tra insegnanti e genitori, che possano permettere di condurre conversazioni di una certa organicità (è stata richiamata, a questo proposito, l'esperienza di due **stages** di genitori tenuti a Rimini qualche anno fa). Tali iniziative, che darebbero un notevole contributo all'educazione degli adulti, potrebbero essere organizzate o sostenute economicamente dagli Enti Locali.

In realtà nelle agitazioni dei due scorsi anni scolastici, anche quando gli insegnanti hanno preso posizioni avanzate (come il gruppo milanese «Lotta per la riforma della scuola» costituitosi proprio nel Liceo Berchet occupato dagli studenti), non si è mai stabilita una piattaforma comune con gli studenti, ma si sono tenute distinte le responsabilità a livello associativo e di gruppo, talvolta si sono costituiti due blocchi separati. Questo, è stato detto, anche perché da parte degli studenti era chiara la volontà di non arrivare a una collaborazione troppo stretta, forse per un riflesso di autodifesa e per timore della strumentalizzazione politica (talvolta gli studenti hanno confuso tra «politico» e «partitico»). Così, spesso, salvo talune isolate eccezioni, l'insegnante si è ridotto a fare lo ispiratore o il collaboratore. La partecipazione degli insegnanti alle assemblee è stata irrilevante. Oggi l'assemblea stessa sembra versare in una grave crisi, sia a causa dei tentativi fatti per scoraggiarla o limitarne la problematica a temi spiccioli e neutri, sia per carenza di obiettivi possibili. L'assemblea è spesso diventata il luogo di uno sfogo degli umori e di esibizioni oratorie di pochi, una specie di «angolo degli oratori» circondato da un cordone sanitario, un segno liberale inserito in una struttura autoritaria che continua magnificamente a funzionare. L'incontro degli insegnanti con gli studenti è dunque auspicabile e necessario.

Il lavoro di gruppo

Intanto è possibile individuare lo spazio per questo rapporto nel lavoro di gruppo. Soltanto i gruppi di lavoro possono coinvolgere gli studenti in modo attivo, personale e costruttivo e combattere il carattere passivo (ma quanta responsabilità anche della scuola in ciò, quale segno di carenze educative!) della massa che affolla con indifferenza e opportunismo le assemblee. Il lavoro compiuto dal gruppo di studio, tornando all'assemblea, la vitalizza e le crea una prospettiva di sviluppo. Occorre stimolare questi gruppi e partecipare, da pari a pari, al loro lavoro.

Lavoro di gruppo e rapporto con la massa di studenti

Possiamo distinguere due momenti nel rapporto insegnanti-studenti:

1) un momento di studio e di ricerca che non può avvenire in un ambiente di passioni eccitate: questo momento si realizza nel gruppo di lavoro, che opera dentro e fuori la scuola;

2) un momento che riguarda il rapporto con la massa degli studenti e che si può realizzare in incontri fuori della scuola: nei palazzi civici, come è stato detto, nel sindacato o in qualsiasi altro luogo messo a disposizione dalla comunità. In tali incontri è possibile dibattere problemi di democrazia e di riforma della scuola con larga partecipazione. Naturalmente i due momenti sono in rapporto vitale l'uno con l'altro.

Nel momento dell'agitazione sarà bene restare vicini agli studenti qualora si condividano i modi e le finalità dell'agitazione stessa: occorrerà naturalmente un esercizio di intelligenza politica, nei singoli casi, tenendo conto, in linea generale, della necessità di un rapporto vivo e concreto con il movimento studentesco: appunto, «lo spirito corporativo deve essere superato».

VIII - LA POSIZIONE DEGLI INSEGNANTI DI FRONTE AL MOVIMENTO STUDENTESCO

Necessario completamento del discorso condotto sul sindacato, sui gruppi e i movimenti degli insegnanti è stato il dibattito sulla posizione che gli insegnanti debbano assumere nei confronti del movimento studentesco e dei suoi possibili sviluppi futuri.

Le varie carte rivendicative degli studenti medi, specialmente attivi nel 1968, reclamavano il diritto di assemblea per stu-

denti, professori e personale ausiliario. «Crediamo che sia compito del movimento studentesco medio iniziare un'attiva collaborazione con gli insegnanti, per cercare insieme le proposte più adeguate alle rispettive esigenze; lo spirito corporativo deve essere superato» affermava, ad esempio, un documento degli studenti del Liceo Parini di Milano.

Questo numero de «Il potere è di tutti» è stato curato da LUISA SCHIPPA, LUCIANO CAPUCELLI, ANGELO SAVELLI.

Il campo "Mani Tese,, di Bolzano

Tra i molti campi di lavoro effettuati nell'estate dal Movimento «Mani Tese» (che utilizza il ricavato della raccolta presso privati del più diverso materiale fuori uso, per finanziare opere sociali in paesi del Terzo Mondo: le cosiddette «microrealizzazioni»), vogliamo dare il resoconto del campo svoltosi a Bolzano dal 1° luglio al 10 agosto, che ci pare abbia espresso con chiara consapevolezza i termini di quell'ulteriore impegno politico, in senso rivoluzionario, che deve accompagnare ogni discorso sul rapporto di solidarietà (e di responsabilità) tra i paesi occidentali e quelli sottosviluppati.

Come leggiamo in un articolo nella rivista «Terzo Mondo» (luglio 1969, pp. 69-77) in cui si dibatte e critica — da parte di esponenti di «Mani Tese» — la linea ideologica del Movimento stesso, «se è il sistema che crea la fame, la nostra risposta deve essere a livello di sistema; se è la politica che crea la fame, la nostra risposta deve essere a livello politico. (...) Ridimensioniamo il valore delle microrealizzazioni: a che cosa serve che noi impiantiamo tante belle aziende agricole qua e là quando basta una piccola manovra finanziaria di qualche borsa occidentale per abbassare il prezzo dei prodotti di quelle aziende e ridurre ulteriormente il reddito nazionale dei paesi che "aiutiamo"? E' inutile che noi ci ripetiamo meccanicamente che il nostro sistema economico è ingiusto coi paesi sottosviluppati, se poi non abbiamo il coraggio di vedere che questa ingiustizia strutturale investe anche la nostra opera e riduce a zero i nostri sforzi. (...) Non potremo vincere la fame finché continueremo a produrla socialmente nella nostra normale vita di lavoro e di studio, dando il nostro contributo quotidiano al funzionamento delle strutture capitalistiche, ed a combatterla individualmente ed in piccoli gruppi nel tempo libero. (...) Chi, parlando di fame, ha in mente le vere necessità e la condizione di chi la soffre, prima o poi si assumerà un impegno politico diretto, prima o poi si metterà a preparare la rivoluzione qui, la rivoluzione delle strutture sociali».

Quali erano gli scopi del Campo internazionale di Bolzano? Ce lo dicono alcuni dei partecipanti, in risposta a nostre domande.

— Quale significato intendete dare all'iniziativa del Campo di lavoro?

PIER LUIGI. *Ciò che salva o perde tutto, e quindi giustifica l'impegno, è la capacità o meno di trasformare un'occasione sperimentale, ritagliata in tempi e spazi ristretti, in un banco di prova non di generiche volontà alla ricerca di soddisfazioni cristiane di tipo consolatorio, ma di coscienze lavorate nel profondo da una logica che non può che essere rivoluzionaria: la scelta di una solidarietà per gli sfruttati del mondo implica inevitabilmente un preciso giudizio su coloro che nel mondo vivono sfruttando. E un giudizio cristiano, che non sia l'abituale tradimento dei cristiani con le loro sottili distinzioni di comodo, è sempre fortemente operativo: politico, quindi. Un Campo di questo tipo è sempre una realtà scomoda: crea in genere degli scontenti, delle insoddisfazioni, non è facilmente manovrabile. Ma proprio questo è la salvezza.*

— Cosa vi aspettate, in fatto di corrispondenza, dalla popolazione?

GIOVANNA. *La premessa del Campo è la creazione di una solida e responsabile presa di coscienza, in tutti, delle cause che determinano le attuali condizioni di ingiustizia di gran parte dell'umanità; e la creazione, all'interno del Campo, di una comunità di giovani di ogni estrazione sociale e ideologica i quali, nel lavoro spontaneo e disinteressato e sopra un comune denominatore, possono stabilire tra loro quel dialogo che sarà poi portato a tutte le famiglie.*

Cosa ci aspettiamo dalla gente? Che ciascuno si sensibilizzi fino a sentirsi responsabile del bisogno inappagato di giustizia, di amore, di

verità di tanti uomini; responsabili, dei ventimila morti quotidiani a causa della fame, dei cinquanta bambini su cento che muoiono al di sotto dei sette anni. Perché responsabili? C'è una efficace immagine di Kahlil Gibran: una singola foglia non ingiallisce senza la muta consapevolezza dell'intero albero.

Dopo tali propositi, veniamo a considerare i momenti dell'attività concreta dei giovani del Campo. Ottenuto dalle autorità militari di avere a disposizione dei camion dell'esercito, si mettono all'opera. Vanno casa per casa, dalle otto del mattino fino alla sera, con una breve interruzione per il pranzo; chiedono di prelevare giornali che non si leggono più, bottiglie, abiti e mobili e i più diversi oggetti in disuso; li caricano sui camion, per scaricarli al deposito e colà smistarli.

Ma oltre il lavoro manuale, il programma del Campo prevede, per il tardo pomeriggio o la sera, gruppi di studio, assemblee; funziona una segreteria ben organizzata. C'è da affrontare il discorso sugli obiettivi specifici del Campo:

1) la sensibilizzazione sui gravi problemi della fame e del sottosviluppo;

2) l'intervento immediato in una zona sottosviluppata (l'isola Marajò in Brasile) con la creazione di un Centro agricolo-artigiano;

3) l'impegno di affiancare proposte concrete di riforme legislative nel nostro paese: il progetto di legge Fracanzani sugli obbiettivi di coscienza e il servizio civile al posto del servizio militare.

Per il terzo obiettivo, i giovani di Mani Tese, in diversi punti della città, raccolgono firme, che serviranno a far pressione sul Parlamento per una sollecita approvazione della legge sull'o.d.c.

Poiché l'iniziativa viene raccogliendo non pochi consensi, le reazioni e le conseguenze non si fanno attendere. I giovani sono sottoposti ad un ricatto: o smettere di raccogliere sottoscrizioni per la legge sul servizio civile o venire privati dei camion militari. Denunciano la cosa all'opinione pubblica con un volantino, in cui dichiarano: «Abbiamo deciso all'unanimità, consapevoli di quello che la nostra decisione comportava in fatica e in rendimento, di continuare a raccogliere le firme e di continuare così a lavorare ad ogni costo».

L'autorizzazione all'uso dei camion militari viene quindi ritirata.

I giovani del Campo diffondono un successivo volantino, in cui tra l'altro mettono in luce l'odiosa manovra di condizionamento del loro diritto a sostenere, secondo i metodi costituzionali, le loro idee.

La vicenda è largamente commentata in città, e in modi vari. Ma non viene a mancare la solidarietà ai giovani del Campo: insieme con alcuni mezzi di trasporto di privati e di ditte, anche un camion del Comune è messo a loro disposizione.

Continuano pertanto i giovani per la loro via, secondo anche la linea tracciata dal Documento programmatico del Movimento Mani Tese:

«E' indispensabile che la coscienza di tutti sia sempre più risvegliata e fatta consapevole che non basta affrontare le singole molteplici forme dell'ingiustizia e dell'oppressione (miseria, fame, razzismo, guerra, analfabetismo, ecc.): la lotta va coordinata e portata a fondo contro la radice e la logica di quei sistemi, nei quali il potere politico ed economico riesce a controllare e condizionare tutte le strutture della società e dello sviluppo, sanzionando la legge del più forte». I giovani del campo, nei contatti tra loro e con i cittadini, sviluppano il dibattito.

Vivace si fa la discussione sul problema dell'obbiezione di coscienza, che raggiunge la stampa. Ecco la lettera di un lettore, nel settimanale dei cattolici altoatesini «Il Segno», con la relativa risposta della Redazione:

Ho letto, nelle pagine del settimanale diocesano, che i giovani del Campo di lavoro si preoccupano anche di raccogliere firme per appoggiare la proposta di legge che riconosca gli obiettori di coscienza. Su questa strada non mi sento di seguirli, e con me molti altri. Mi piacciono i giovani quando si entusiasmano per aiutare i poveri dei Paesi sottosviluppati. Li ammiro per la carica di generosità che li spinge a farsi cenciainoli per dare un aiuto a chi sta peggio. In questo sono migliori di noi adulti, ai quali la dura legge della vita ha insegnato la legge dell'egoismo.

Ma non seguo i giovani quando dimostrano scarso interesse per la Patria, fino a rinunciare ad un dovere che è sempre stato ritenuto sacro. Nasce anche il dubbio che qualcuno, dietro il comodo paravento dell'obbiezione di coscienza, nasconda la propria viltà e un calcolato disinteresse per la propria Patria.

La generazione adulta ha avuto molti difetti, ma ha avuto anche una virtù, quella cioè di amare la propria Patria, anche a costo di pagare con la vita, quando fu necessario, il dovere di difenderla. L'obbiezione di coscienza è solo una porta attraverso la quale può entrare il più funesto disfattismo. Credo che si debba stare in guardia da questo pericolo. Firmato: B.L.

La risposta:

(...) Ci sembrano utili, al dialogo, alcune precisazioni. Diamo per scontato il dovere, che è valido per ogni singolo cittadino, di servire la patria, in cui si trova inserito. Contestiamo, però, che l'unico modo di servire la patria consista nell'indossare una divisa militare, nello imbracciare un fucile e nel porsi alla difesa di confini che, allo stato attuale delle cose, non sembrano minacciate né da orde di barbari né da scorrerie di pirati. Certo, anche quello che svolge l'esercito è un servizio che viene reso alla comunità. Ma non è l'unico. Molti giovani dicono che si può rendere un prezioso servizio alla comunità, anche rendendosi disponibili a difenderla contro pericoli più immediati ed attuali, come l'esperienza recente insegna: per esempio, allenandosi e preparandosi ad un «servizio civile», moderno e funzionale, sul quale la comunità sappia di poter far conto, in caso di grosse calamità naturali. E se l'opzione per il servizio civile è il risultato di una scelta morale, ci pare doveroso rispettarla, come si addice ad un popolo civile, come ci sembra doveroso rispettare altre scelte che fossero ugualmente frutto di personale convincimento.

(...) Non sono vili gli obiettori e non sono eroi i giovani che fanno il militare. Gli uni e gli altri sono semplicemente dei cittadini che fanno quello che ritengono, in coscienza, un proprio dovere.

Ultima considerazione. Non è che i giovani si ribellino al concetto di patria. E' che della patria non accettano più il concetto gonfio di retorica e vuoto di significato vero. Tempo fa, passando sulla nazionale Verona-Brescia, ci siamo accorti che le improvvisate rivendite di angurie che i solerti contadini avevano allestito per i turisti di passaggio, erano tutte contrassegnate dal tricolore: un bel tricolore che garbava al vento, oppure una modesta bandiera scolorita, per le molte intemperie.

Ecco, è proprio questo che i giovani non accettano: un amor di patria retorico e formalistico che serva, magari, a coprire il commercio delle angurie.

C'è un continuo scambio — attraverso i rapporti coi giornali e sit-in pubblici — di informazioni e di idee.

Sentiamo i giovani, in una delle conferenze stampa:

E' estremamente difficile parlare del Terzo Mondo a certe famiglie dei quartieri popolari: sette persone, in una stanza e cucina! Il Terzo Mondo l'abbiamo visto qui. Non lo immaginavamo. E' anche questo uno dei nostri obiettivi: sensibilizzare la pubblica opinione e soprattutto gli organi preposti alla cosa pubblica a certe tragiche situazioni nostrane che attendono da tempo una risposta.

La gente dei quartieri poveri, si dimostra, comunque, più sensibile che la gente dei quartieri borghesi. Anche nella comprensione dei problemi di fondo che muovono l'iniziativa.

Nel Campo di lavoro i giovani vivono fraternamente e sobriamente, con gli aiuti che ricevono da spontanei offerenti, negozianti e privati cittadini sensibili alla loro iniziativa, sì da consentire che ogni giorno ci sia qualcosa da mettere sotto i denti.

Continua intanto la raccolta delle firme per l'o. di c. Dalle larghe e anche contra-

stanti discussioni che ne seguono, specie in campo cattolico, emerge la necessità, nei giovani del Campo, di chiamare in causa il vescovo di Bolzano-Bressanone.

Alla lettera indirizzatagli dai giovani, così risponde il vescovo il 1° agosto:

Cari amici,
nella vostra lettera del 29 luglio chiedete al Vescovo della Diovesi una risposta al quesito circa l'insegnamento della Chiesa e di conseguenza circa la sua posizione sulla questione dell'obiezione di coscienza.

Vi richiamate al fatto che intorno a questo problema esistono opinioni contrastanti fra i vostri fratelli cattolici e che pertanto è vivamente desiderata da parte mia una parola chiarificatrice.

In merito al vostro problema il magistero ecclesiastico si è ripetutamente pronunciato, e particolarmente i Pontefici Pio XII e Giovanni XXIII hanno esposto con chiarezza la dottrina cattolica sulla guerra e la pace e il Concilio Vaticano II nella costituzione pastorale GAUDIUM ET SPES al capitolo quinto ha preso in merito una posizione chiara ed esauriente. Secondo la dottrina conciliare la meta di ogni umana sollecitudine deve consistere nel raggiungimento di una pace duratura ed universale.

Ancora non si è giunti a questo traguardo e « fintantoché esisterà il pericolo della guerra e non ci sarà una autorità internazionale competente, munita di forze efficaci, una volta esaurite tutte le possibilità di un pacifico accomodamento, non si potrà negare ai governi il diritto di una legittima difesa ».

Due enunciati della citata costituzione conciliare costituiscono in questo contesto un aiuto pratico ed immediato per il cristiano in merito al problema da voi posto. Da un lato si afferma che « sembra conforme ad equità che le leggi provvedano umanamente al caso di coloro che, per motivi di coscienza, ricusano l'uso delle armi, mentre tuttavia accettano altra forma di servizio della comunità umana ». Dall'altro lato si insiste che « coloro che, al servizio della patria, esercitano la loro professione nelle file dell'esercito, si considerano anch'essi come ministri della sicurezza e della libertà dei loro popoli e, se rettamente adempiono il loro dovere, concorrono anch'essi alla stabilità della pace ».

Da questi enunciati del Concilio ne risulta corrispondere alla concezione cristiana che tramite una legislazione adeguata venga data la possibilità di sostituire il servizio militare con altra forma di servizio da rendersi alla società umana.

Risulta in pari modo che una doverosa prestazione del servizio militare è valido contributo nell'interesse della pace.

Nel mentre vi ringrazio di cuore per la sollecitudine dimostrata di orientarvi secondo lo spirito del Vangelo in un problema di così grande importanza per la società umana di oggi, invio a voi tutti cordiali saluti e fervidi auguri.

I giovani non tardano a render note le loro impressioni in merito, con uno degli ultimi ciclostilati del loro Campo di lavoro:

La risposta del vescovo ha suscitato in noi giovani di Mani Tese profonda insoddisfazione.

Riteniamo che la Chiesa non possa unicamente mantenersi su posizioni di prudenza umana, ma debba fare delle scelte coerenti allo spirito del Vangelo.

Infatti non si possono chiamare allo stesso modo costruttori di pace quelli che optano per il servizio civile e obbietano, e i militari, anche se « rettamente » compiono il loro dovere.

La testimonianza cristiana dell'una posizione esclude l'altra. Infatti la parola del Vangelo « l'amore verso il nemico », e soprattutto « la testimonianza » della croce non giustificano assolutamente nessun tipo di difesa violenta.

Non esistono guerre giuste. Non vogliamo essere degli « idealisti », cerchiamo solo una coerenza alla « testimonianza ».

Non è questione di « aspettare autorità internazionali competenti, munite di forze efficaci, che portino ad un pacifico accomodamento », ma è questione di mentalità che si deve creare dal basso con l'aiuto anche e soprattutto del Magistero ecclesiale, che più potrebbe « sensibilizzare » se non avesse tanti legami a livello politico, economico e militare.

Ci sembra non abbia bisogno di commento il fatto che si sono raccolte finora settemila firme in favore della libertà di scelta per il servizio civile e l'obiezione di coscienza.

Leone Sticcotti - P.P.

Da Torino... senza amore

« Nonviolenza e rivoluzione... nonviolenza e contestazione... nonviolenza e fascismo... nonviolenza e stato... »

Temi che si affollano nella mia testa in questi giorni: temi che esigono uno svolgimento anche se drammatico, dettato dall'attualità e dall'impossibilità di dilazionare la risposta ».

Così scrivevo tempo fa, preparando un articolo per « Azione nonviolenta » e vivendo nell'apprensione di un colpo di stato alla greca. C'erano stati i fatti di Mirafiori per i quali, scontata a priori la reciproca violenza, era apparsa lampante e nemmeno mascherata la provocazione della polizia. Della polizia italiana (e straniera per quel che ho potuto sperimentare) tutto si può dire ma non che sia naturale. Sarebbe farle un grosso torto! La polizia è sempre stata e sempre sarà (fintanto che i regimi avranno bisogno di polizia e cioè sempre finché vi saranno regimi), come per i carabinieri (« nei secoli fedeli », la longa manus dello stato e, quindi, dei gruppi detenuti il potere reale. E', oggi, la diga istituzionalizzata, creata per difendere gli Agnelli e gli altri predoni che infestano la nostra vita. Se la polizia si muove in un certo modo, puoi star sicuro che qualcosa dietro si sta preparando. A Mirafiori, intanto, la provocazione c'è stata.

Nonviolenza e rivoluzione...: qualcuno fra noi ha complessi d'inferiorità nei riguardi dei sedicenti « rivoluzionari di professione »? Se ne liberi perché NONVIOLENZA E' RIVOLUZIONE (non transfert di potere) e provoca un mutamento radicale nella sostanza e non solo nelle apparenze. Nonviolenza e contestazione...: qualcuno fra noi corre ad imitare i contestatori dell'ultimo momento? E perché? Non siamo stati forse i primi contestatori totali e integrali? Se la contestazione non è modo esistenziale d'essere, come credere che possa resistere al passaggio delle mode? Gandhi era contestatore perché non si è limitato a constatare, nel suo sancta sanctorum, d'essere un contestatore.

Oggi Torino è il termometro d'Italia. E' evidente che il clima dei rapporti sociali e umani si è irrimediabilmente deteriorato anche qui da noi per cui veramente si vive nel timore paranoico che un qualcuno qualunque possa denunciarti come « disubbidiente » o qualche cittadino in divisa possa fermarti, portarti in commissariato e minacciarti perché « ridi (esperienza personale). E' altresì evidente che, per il momento (e mentre scrivo si assiste alla Fiat ad un magnifico ed anche divertente esempio di boicottaggio che dimostra come il colosso abbia anche lui i suoi punti deboli), il piano del grosso capitale (quello, non dimentichiamolo, che ci rende la vita asfittica e paga il napalm per il Vietnam) di superare col sapone le proprie contraddizioni di sviluppo sulle spalle dei paria, è fallito (è fallita la tecnica dell'incantatore di serpenti). Staremo a vedere quale musica il sistema intenda ora suonare. In questi giorni sta oliando le sue armi mentre i paria continuano a chiedere il diritto di vivere. La domanda salta fuori, allora, con urgenza civile: con l'irruenza dell'amore verso i nostri simili che simili non sono ancora fintanto che sfruttatori e leccapiedi potranno operare tranquillamente sulle spalle di noi tutti.

Si è parlato da più parti di un autunno caldo. Ogni scontro violento può favorire e giustificare, a livello di politica nazionale e internazionale (leggi Francia, Irlanda, Germania), una rapida e pulita reazione fascista; d'altra parte l'acquiescenza è altrettanto criminale oggi. Io sono un nonviolento. Lo dichiaro. Lo sono nel senso più profondo e totale e non sto qui a ripetere perché la nonviolenza è rivoluzione. Ora non è più il momento delle autograttificazioni. Nella prassi, è il momento di dimostrare che cosa siamo. Ed allora il discorso si sposta sui mezzi. Scrivevo di questi fatti a un amico. La sua risposta è stata laconica: disubbidienza civile. Non sono un legalitario e la proposta mi va ma come realizzarla? A certi livelli la disubbidienza civile può essere praticata con una certa utilità ma è necessario un lavoro di preparazione delle coscienze onde evitare incontrollabili scoppi di rabbia che creeranno martiri ed eroi, certamente, ma impediranno nel tempo la possibilità di uscire fuori dall'impasse. Come insegnante (ex-insegnante) pensavo a possibili esempi di disubbidienza. Ricordavo il rifiuto di giurare di Capitini e ricordavo anche le esperienze mie personali di disubbidienza. Oggi, però, è il momento della disubbidienza civile di massa. In questa direzione dobbiamo puntare. Su questo dobbiamo discutere. La disubbi-

dienza è l'alternativa alla fabbrica di martiri defunti, si spera. Così occorre pensare ad un'azione che risparmi il maggior numero di persone che nell'azione sono implicate. Disubbidienza quindi, nella prassi, significa impedire al sistema di funzionare. Boicottaggio a tutti i livelli e senza autografo. Boicottaggio nonviolento (senza bombe ritornate oggi di moda) che risponda alle capacità reali del singolo di operare e per il quale ognuno dovrà avere come giudice la sua sola coscienza. Boicottaggio che valuti le possibilità di danno arrecato alla macchina produttiva e infrastrutturale del sistema (un 10 agli 800 operai della FIAT che l'hanno bloccata pacificamente) e che, quindi, non sia velleitario.

Ebbi a dire, altre volte, che, nella misura in cui l'analisi dei fatti socio-economici è portata avanti senza indugi e senza illusioni, si scopre come lo stato e il sistema (situazione oggettiva, quest'ultima, di più vasto respiro che lo stato) siano strutturati in violenza (non m'interessa se è la violenza che causa il sistema o viceversa). Tale strutturazione violenta (si potrebbe discutere se vi sia possibilità di struttura informale e quindi non gerarchica o se la via sia il rifiuto della struttura in una visione anarco-comunitaria) causa relazioni ed azioni di preta marca violenta, sublimata a volte in leggi politico-morali che cessano di essere, agli occhi stessi dei promulgatori, mediazioni storiche e diventano meta-storiche (si dice: « sono naturali »). Il Rousseau già a suo tempo aveva parlato di contratto sociale. Ora, il sistema sviluppa una sua logica che è prassi. Inficiando la logica si agisce sulla prassi. Esaminiamo, quindi, nei dettagli, rifiutando le definizioni generiche e superficiali, come si struttura la logica del sistema a tutti i livelli. Scopriamo che v'è un campo d'azione per ciascuno di noi perché il mostro è diventato la nostra ombra e la nostra falsa coscienza. Potremo scoprire campi nei quali è possibile operare la disobbedienza civile e il boicottaggio seguendo sia le tecniche già collaudate da Gandhi, Luther King, Dolci o dai Cecoslovacchi recentemente, sia inventandone delle nuove. Non si chiede a nessuno di diventare delle torce viventi. Si chiede una testimonianza pratica di fronte agli altri uomini che la libertà non è una parola soltanto e che la libertà non l'abbiamo ancora conquistata anche se siamo già arrivati sulla Luna e che il Pianeta Azzurro (il nostro) sta per diventare nero con un revival di teschi e di menefreco. Estote parati: non lo si è mai troppo. Queste righe non significano: « io scrivo e voi fatelo ». Significano: FACCIAMOLO. Collegiamoci e collaboriamo. Rifiutiamo l'atteggiamento di coloro che hanno sempre la puzza sotto il naso e che si erodono dei « puri ». Oggi più che mai dobbiamo darci la mano, se non altro per sentirci vivi in questo mondo di macellai dallo scannamento facile.

Che ne pensate? Paranoia da parte mia? Non credo. Non m'hanno dato il passaporto: ci ritroveremo quindi, volenti o nolenti. Ma vorrei trovarmi in una compagnia che prospetti una qualche via d'uscita fuori da ogni massimalismo o minimalismo: concreti, amanti dell'umanità e della pace, si chiede ora a noi di dare testimonianza profonda di questo tenace e non anacronistico senso dell'uomo.

Gianni Milano

SOMMARIO

- « Nuova socialità » (P.P.).
- « Ricordando Aldo Capitini » (Guido Calogero).
- Sulla Carta programmatica del Movimento (C. De Marzo).
- Inserto di « Il potere è di tutti »: « Uno stage sulla scuola secondaria superiore ».
- Il campo « Mani Tese » di Bolzano (L. Sticcotti - P.P.).
- « Da Torino... senza amore » (G. Milano).
- 1° Convegno a Bologna dei gruppi antimilitaristi.

A BOLOGNA

1° Convegno dei gruppi antimilitaristi

Il 28 settembre 1969 si è tenuto a Bologna un incontro di diversi gruppi antimilitaristi, tra cui il Movimento nonviolento per la pace, il Partito Radicale, il Movimento internazionale della Riconciliazione, il Comitato Pacifista Bergamasco, il Centro Internazionale di Cultura Popolare di Venezia, il Gruppo di Azione pacifista di Sulmona, il Corpo europeo della pace di Torino. Una ottantina le persone presenti, confluite da varie città del Nord e Centro Italia.

L'incontro aveva lo scopo di potenziare il collegamento tra i gruppi, di rafforzarne reciprocamente l'azione e di determinare iniziative comuni.

Le decisioni prese sono le seguenti:

1) *Bollettino interno ciclostilato di collegamento tra i gruppi antimilitaristi, intitolato « Signor-nò ».*

Il Comitato Pacifista Bergamasco si prende lo

impegno della redazione; Aloisio Rendi della federazione romana del Partito Radicale, s'impegna ad assumere la direzione responsabile.

Periodicità media: ogni quindici giorni, ma dovrà uscire ogni qualvolta si dia la necessità di comunicazioni urgenti.

Abbonamento: lire tremila annue per ognuno che riceve il bollettino.

2) *Azioni per il 4 novembre.*

a) Verrà affisso in ogni possibile città un manifesto antimilitarista murale unitario. Il C.I.C.P. di Venezia s'impegna per la parte grafica, oltre che per la redazione d'un abbozzo del testo sulla base delle proposte già formulate da una commissione incaricata dall'assemblea bolognese. Lo abbozzo verrà al più presto inviato dal C.I.C.P. ad ogni gruppo per i loro commenti, sulla cui base provvederà alla redazione finale e alla stam-

pa del manifesto. Inviando l'abbozzo, indicherà pure il presumibile costo relativo ad un dato numero di copie.

b) Saranno attuate manifestazioni di piazza con partecipazione a livello zonale (regionale), e ciascun gruppo locale se ne assume la responsabilità. Tra questi se ne sono già assunti l'impegno i gruppi di Bergamo, Torino, Venezia e Trieste.

c) Per il prevalente orientamento dell'assemblea all'effettuazione di manifestazioni di piazza, non è stato possibile assicurare la contemporanea massiccia presenza al 1° Congresso antimilitarista, indetto a Milano dal Partito Radicale per la stessa data. Confluiranno ad esso alcuni dei partecipanti all'assemblea bolognese, e gruppi vi manderanno loro membri.

3) *Rinvio del congedo militare.*

a) Quattordici persone tra i presenti hanno detto di voler intraprendere un'iniziativa collegata per questa nuova forma di obbiezione di coscienza. Essa verrà più ampiamente discussa in un incontro fissato per domenica 19 ottobre a Firenze presso il Servizio Civile Internazionale, piazza della Signoria 2. Altre persone che siano interessate all'iniziativa e a partecipare alla riunione fiorentina, possono mettersi in contatto con Pietro Pinna, c.p. 201, 06100 Perugia.

b) Un'azione parallela, a cui possono prender parte anche le donne, è rappresentata dalla dichiarazione di corresponsabilità con quei consiglieri comunali di Reggio Emilia incriminati per un o.d.g. di solidarietà con don Milani (una analoga azione di corresponsabilità è stata attuata per una vicenda penale riguardante l'Isolotto di Firenze). Il processo ai consiglieri comunali verrà celebrato tra poco; la corresponsabilità può attuarsi sottoscrivendo l'o.d.g. incriminato ed inviandolo alla Procura della Repubblica di Reggio Emilia. Della azione (a Bologna numerose persone hanno già dato la loro adesione) si incarica il M.I.R. di Roma, Via Rasella 155.

4) *Comitato pro Vittime Politiche.*

Per la migliore tutela della libertà di espressione delle proprie idee sancita dalla Costituzione

Nostro Tempo

I problemi di oggi,
le soluzioni di domani



L'altra Grecia

Testi di poeti e scrittori, a cura di Filippo M. Pontani

Vladimir Dedijer

Il braccio di ferro

Il conflitto sovietico-jugoslavo 1948-53

Fernando Santi

L'ora dell'unità

Il divorzio in Italia

Saggi di Leopoldo Piccardi, Ercole Graziadei, Piero Bellini, Carlo Galante Garrone, Giovanni Pugliese, Mario Berutti, Emilio Germano, Mario Giuliano, Stefano Rodotà L. 1000.

Educare al sesso

Saggi di Lamberto Borghi, Antonio Carbonaro, Ada Marchesini Gobetti, Mariadele Michelini Crocioni, Cesare L. Musatti L. 1000.

La svolta di Praga

Documenti coordinati da Leopold Grünwald con interventi di Eugen Löbl, Gustav Husák, Eduard Goldstücker e Václav Pelfísek L. 1000.

La « cultura » di Mao

Antologia di documenti sulla rivoluzione culturale in Cina, a cura di K. H. Fan L. 2000.

Sostenete

AZIONE NONVIOLENTA

ne, e continuamente insidiata da arbitrari interventi polizieschi, si è deciso di formare il suddetto Comitato con gli specifici compiti immediati: a) la messa a punto di un elenco di avvocati sempre disponibili a dare ogni assistenza legale; b) la raccolta di ogni possibile documentazione sulla materia (disposizioni di legge e regolamenti di P.S., sentenze, ecc.); c) la raccolta di un fondo (per processi, assistenza agli imputati, ecc.); l'organizzazione di iniziative varie (campagna di stampa, manifestazioni, dibattiti, ecc.) di appoggio alle vittime o di denuncia dei fatti e situazioni arbitrarie.

L'indirizzo del Comitato è presso Clara Germani, via Genova 23, 34121 Trieste; responsabile ne è Carlo Fabbretti aiutato da tutto il gruppo di Trieste.

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:
Viale Roma 19/E, Perugia, tel. 21.177.

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

AZIONE NONVIOLENTA - Casella Postale 201 - Perugia (Italia)

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

Luigi Cesare MALETTA
via Cuneense 46
10141 TORINO